

## **ENTRE O FORMAL E O NÃO-FORMAL – ESPAÇOS ONDE A EDUCAÇÃO POPULAR PODE (E DEVE) ATUAR. E, PARA COMEÇAR, PORQUE NÃO JÁ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?**

**Noelia Rodrigues Pereira Rego**

*PUC-Rio/UNIRIO/CEPL. Correio eletrônico: [noeliarpr@puc-rio.br](mailto:noeliarpr@puc-rio.br)*

### **Resumo**

Este trabalho traz um pouco da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas imbricações com a Educação Popular no bojo dos movimentos sociais. Objetiva-se problematizar estas duas vertentes ressaltando suas disparidades e congruências. Como base destas reflexões temos um trabalho de investigação etnográfica realizado numa escola de ensino público de EJA, localizada aos pés de uma favela da zona norte do Rio de Janeiro, fruto de nossa pesquisa de mestrado. Dentro desta esfera, procura-se ainda entender os conceitos de educação formal, não-formal e informal e o lugar ocupado pela EJA e a Educação Popular nestes espaços, bem como revendo questões de currículo, cujas falas e exclamações desses alunos e alunas podem dizer em grande medida o que se espera por uma educação, de fato, emancipadora e plural. Eis o desafio que se coloca a quem se aventura a conjugar, em seus lugares de atuação, a EJA com a Educação Popular - ao nosso ver, essenciais num projeto de construção coletiva de uma outra sociedade - oportunidade em que as diferenças podem e devem ser ressaltadas, assim como desveladas as desigualdades e diversidades, que devem ser problematizadas no cotidiano de espaços formais, não-formais e informais de educação.

### **Palavras-chave:**

Educação Popular, EJA, Espaços formais, informais e não-formais de educação, Movimentos Sociais.

### **Introdução**

Da segunda metade da década de 1940 até os anos iniciais da década de 60 surgem amplas propostas de erradicação do analfabetismo em nosso país. Girando em torno de uma educação de base, a ideia era extinguir o vetor causa/efeito sobre a chamada “doença do analfabetismo”, que fazia do Brasil um país de completo atraso e descrédito frente às grandes economias do mundo. Neste momento, uma das principais críticas que se fazia em relação a educação de adultos era o total despreparo dos professores para lidar com esse contingente. Tal crítica foi bastante afirmada no I e no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que já punham em destaque a necessidade de se levar em conta as especificidades desse tipo de população.

Em 1945, portanto no pós-guerra, os países-membros da UNESCO são pressionados por esse órgão a promover o ensino de adultos analfabetos, que na época atingia quase 80% da população brasileira. Assim, em 1947 o governo lança mão da primeira Campanha de Educação de Adultos, cujo objetivo era a promoção da alfabetização desse contingente num rápido espaço de

tempo. Segundo Cunha (1999) o analfabeto era visto como incapaz para tomada de decisões e para o exercício da cidadania, como participar dos processos eleitorais, por exemplo. Daí, portanto, um dos motivos de se investir, às pressas, neste tipo de educação no Brasil. Além do que, o analfabetismo era concebido como a *causa* do atraso econômico do país e não condição *sine qua non* de seu *efeito*. No entanto, tais campanhas, cuja estrutura logística e de conteúdos era precária, se mostrou ineficaz, com exceção do estado de Pernambuco e Rio Grande do Norte, que ia na contramão do que fora proposto pelas campanhas, tendo Paulo Freire e Moacyr de Góes, como dois de seus importantes propagadores, que adequaram o método proposto de forma a dialogar com as classes populares.

Dando continuidade às ações de erradicação do analfabetismo cria-se em 1963 um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujos efeitos seriam, em tese, os melhores, no que diz respeito à eclosão de uma consciência cidadã para as classes trabalhadoras. Todavia, com o golpe civil-militar-empresarial, que um ano depois devastou toda e qualquer “ameaça à ordem estabelecida”, foram extintas toda e qualquer intervenção nestes moldes, com seus principais protagonistas perseguidos, colocados na clandestinidade e/ou exilados. Dentre eles Paulo Freire e Moacyr de Góes, por exemplo.

Importante destacarmos alguns dos movimentos que surgem neste momento pré-64: o MEB (Movimento de Educação de Base) o CPC (Centro Popular de Cultura) e o MCP (Movimento de Cultura Popular), são bons exemplos deles. Tais movimentos de uma ‘educação popular’ são, de certa forma, ligados a uma vertente progressista da igreja católica, não obstante num diálogo com a pedagogia nova, composição que Saviani (2010) vem a defender como a “Escola Nova Popular”. É então, na década de 60 que a *Educação Popular* toma forma como emergencial ao povo brasileiro, “a expressão “educação popular” assume, assim o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2010, p. 317).

É dentro deste clima que os movimentos que acima citamos, somados a tantos outros, nascidos muitos deles no chão dos movimentos sociais, tornaram-se os grandes aglutinadores na luta em favor de uma educação que valorizasse os elementos da cultura nacional, da cultura do “povo brasileiro”; e, para tanto, de libertação de uma possível assunção dos laços culturais estrangeiros, sobretudo europeus e norte-americanos, incutidos *ad hoc* como passíveis de serem seguidos. Estes movimentos penetravam em todos os campos: artes, teatro, cinema, literatura, sempre com um cunho político em seus projetos, pautados por uma educação *para e com* todos.

Assim que, a EJA - então denominada somente de “educação de adultos” - e a Educação Popular andam de mãos dadas desde sempre, nascidas, portanto, que são do mesmo embrião genitor: os movimentos sociais e populares.

O que hoje entendemos por EJA traz em seu bojo um histórico de oscilações, contrastes e descontinuidades. Embora o ensino de jovens e adultos remonte o século XIX - mesmo que modestamente e de certo modo arbitrário em alguns aspectos em nosso país, é fato que a educação de adultos (anteriormente assim designada) fora gestada pela necessidade de uma compensação daqueles que outrora foram excluídos do direito à educação. Com o intuito de alfabetizar apenas, a EJA, em seus primórdios, contava timidamente com a intervenção do Estado, pois o protagonismo de tais iniciativas ficava sempre a cargo de coletivos particulares, como igrejas, agremiações e associações, tendo o voluntariado como pano de fundo para sua realização.

Com esse breve histórico sobre a trajetória, sobremodo discrepante, do ensino de jovens e adultos em nosso país, podemos atentar para o caráter, de certa forma, “mambembe” que possui a EJA, ora transitando pelos espaços governamentais, ora transbordando para os espaços não-formais de educação (sua maior atuação), elementos que se consolidam como traços relevantes de materialização da EJA no Brasil.

Com todo o panorama mambembe traçado sobre a modalidade do ensino de jovens e adultos, percebemos a visão, sobremodo compensatória, que assim se apresenta este tipo de ensino. Constata-se assim que de fato a *causa* do “atraso” em nosso país não eram os iletrados, mas era justamente o *efeito* de uma sociedade eminentemente desigual social e historicamente. Como bem salienta a LDB de 1996, para “aqueles que não tiveram acesso” cria-se uma educação que poderíamos chamar de inclusiva - do ponto de vista lexical do termo - com uma carga horária reduzida a fim de propiciar os elementos básicos de uma escolaridade para este contingente tido como “fora da curva”. Diante deste quadro que chamo sempre de “pedagogia da compensação”, os elementos básicos de um ensino pautado na compensação são constatados e constantemente criticados pelos alunos e alunas quando ouvidos são em muitas pesquisas ou mesmo numa conversa informal.

Para além de sua truncada gestação, vemos hoje importantes conquistas que a EJA vem tendo ao longo dos anos e que podemos constatar através de seus Fóruns. Tais encontros se tornaram importantes ferramentas. Liames que, funcionando como termômetro para a medição das demandas e conquistas deste tipo de ensino, nos traz também a sensação de conectividade, num

propósito integrador, dialógico, onde se estrutura um cenário para trocas de experiências e para a construção de novos programas pedagógicos. Os Fóruns de EJA tornaram-se assim espaços formais de escuta para a elaboração de políticas públicas, que atendem à demanda do direito a este tipo de educação.

### **Metodologia**

Através de minhas observações, em meu trabalho etnográfico para compor a dissertação de mestrado, fui testemunha de muitos e diversos olhares críticos. Na escola em que permaneci quatro dias por semana durante 1 ano e meio, aos pés do Morro do Turano, na grande Tijuca, Rio de Janeiro, constatei que era fora da sala de aula, portanto nos espaços híbridos da escola, considerados por mim ‘espaços de construção do conhecimento por excelência’ que este ‘sujeito da EJA’, no pátio ou no refeitório, fazia críticas amiúde sobre o currículo pedagógico e o sistema de ensino de um modo geral, pois são nestes territórios onde tem voz e vez de fazer valer sua fala e sua escuta. Ali, naqueles locais, são ouvidos diálogos do tipo: “aí, entrei e saí de sala e não entendi nada que o cara (professor) falou! O cara só quer falar, falar e quando a gente fala alguma coisa ele diz que a gente tá interrompendo ele. Tá pra mim não!” ou ainda: “não sei o que eu tô fazendo aqui, nunca tem aula!”. E mais: “eles fingem que ensinam, a gente finge que aprende, eu quero é pegar meu diploma e meter o pé! Ainda bem que passa rápido!”. Apreendemos com estes relatos a tônica de um público que quer se fazer ouvido em seus campos de atuação, neste caso, a escola. É, pois, que, “(...) em meio à aparente desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar” (DAYRELL, 2007, p.1121).

Por intermédio de uma visão Freireana, que passa pela formação dos próprios professores de EJA, o que se faz indispensável é uma escola dando conta da diversidade populacional que abarca. É sair da condição de uma escolástica engessada e superficial, visão esta que tem os próprios sujeitos escolares do sistema em que estão inseridos. Neste sentido, “a articulação do processo educativo dos jovens da EJA deixaria de ser visto apenas como escolarização e assumiria toda a radicalidade da noção de diálogo da qual nos fala Paulo Freire. Uma ética da compreensão da juventude que “habita” a EJA” (CARRANO, 2006, p. 2). E não só da juventude, mas do adulto, do velho, que habita a EJA.

Através da posição política que impregna o currículo e traz à prática escolar elementos velados em suas propostas pedagógicas, como os diversos e expressivos preconceitos, a massificação de uma hegemonia e, sobretudo, os ideais meritocráticos, dentre tantos outros

elementos dessa ordem, a escola pode estar “condenada” a rever suas “habilidades e competências” até então difundidas como um pensamento de mão única. Pensar numa escola que esteja em consonância com a diversidade, desigualdades e diferenças de seu público é pensar a sinergia desses três aspectos ligadas diretamente à sua inserção no meio social, enquanto sujeito histórico.

Pensar no processo de construção de um sujeito ativo, comprometido com a coisa pública é antes de tudo fomentar um currículo que atente para as variáveis intra e extra-escolares. Sempre concebendo a escola por um aporte político-educativo, como um campo privilegiado para a construção deste processo. O que se espera de uma instituição que se pensa cidadã, é que ela traga em seu processo social de relação com o outro o debate em torno de questões que primem a partir da seara da tríade que acima falamos e repetimos: desigualdades, diferenças e diversidade, demandas sempre presentes e atuantes no ambiente social. Num recorte antropológico, pensar a educação como um braço forte da cultura, é entender que cada sujeito que faz parte daquele corpo escolar possui uma história singular que deve ser levada em consideração no momento da troca de saberes entre professor e aluno; buscando sempre “compreender os tempos e espaços não escolares dos sujeitos (...) que estão na escola, mas que não são, em última instância, da escola” (CARRANO, 2006, p. 03).

### **Discussão**

Para além das evidentes distâncias sociais de uma sociedade capitalista que estamos destinados a conviver (mas não com elas se conformar) é tarefa dos coletivos organizados pressionar o Estado a tomar medidas para que essas disparidades sociais, que encharcam o currículo escolar, sejam transformadas de modo a dialogar com suas diferentes experiências, bem como se contrastando a elas. Condenando o fatalismo e o determinismo neoliberal, Mészáros (2005) nos propõe uma forma alternativa e radical de superar a alienação na educação, em prol de um pensar para além das forças invisíveis do capital. Pautando a educação, nos moldes atuais, como mercadoria, o autor nos leva a ver a educação por uma outra clivagem. É, em nosso contexto, superar, portanto a violência simbólica a que enormes contingentes populacionais são submetidos, já pelas condições precárias de ensino e rumarmos para uma nova consciência transcendente, porque libertadora. Para tanto, “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de uma internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (idem, p. 47). Pois nos moldes atuais, como vimos, “(...) a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda (...) para induzir

um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (p. 55). Nesse sentido, “(...) o papel da educação é soberano, (...) para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução” (p. 65).

Na década de 1990 Malta Campos já apontava que: “tradicionalmente, o pensamento educacional brasileiro acostumou-se a dividir seus temas em dois campos separados e até mesmo antagônicos: de um lado discutiam-se as questões educacionais vistas por dentro do sistema escolar; de outro, definia-se o campo da chamada educação popular, entendida como aquela que se dá fora do âmbito do Estado [...] ou seja, o tema das lutas sociais por educação formal estava excluído de ambos os campos de análise” (1991, p. 57). Talvez ‘o grande erro’ esteja mesmo nesta divisão, em separar o formal, do não-formal e ainda do informal. Juntar estas três vertentes, educacionais por excelência, é atentar e respeitar as trajetórias que estes sujeitos trazem consigo, especificidades e demandas que contribuem para os processos de construção coletiva do conhecimento. Elementos que farão com que a educação seja mais do que educação, mas elemento de transformação: um projeto de sociedade.

Dentro desta esfera de pensamento, a Educação Popular tem muito o que ver com isso. Isto porque em contraponto com uma educação mecanizada, a Educação Popular se inventa, reinventa, e dentro disto, rompe com as práticas tradicionais-conservadoras por meio de uma insurgência epistemológica contra os modelos pré-fabricados de construção do conhecimento. Assim, por também ser mambembe, não cabe em formato de escrita e ações previamente estabelecidas, é, portanto, inovadora em sua essência, pois nasce *com* e não *para*.

Se faz importante aqui rapidamente delimitar o que cada uma esfera de educação representa. A educação formal é em primeira instância institucionalizada e sistematizada em espaços destinados tão somente a este objetivo. Já a educação não-formal está em sua maioria fora dos eixos escolares de atuação, de forma que desenvolve processos de construção do conhecimento que em sua maioria não estão contemplados pelos processos educativos formais. É por ser não convencional, que a educação não-formal explora aspectos do dia a dia, do cotidiano, das culturas, se assemelhando neste sentido à educação informal, no entanto, sem deixar de fora conteúdos historicamente sistematizados, mas conseguindo fazer um elo entre o mundo da rua e o mundo dos livros. A educação não-formal inclusive se desenvolve, mesmo que raramente, nos espaços formais das

escolas por meio de uma metodologia diferenciada e flexível. Por último, a educação informal é aquela em que o sujeito traz consigo de casa, da rua, do interior de seus pares.

Somos testemunhas de que a educação regular por vezes não aglomera e aglutina debates que permeiam a vida social e cotidiana de seus indivíduos, buscando promover diálogos e entrelaçamentos. Tampouco busca formas de consolidar vínculos. Talvez porque seja essa mesma a questão: não formar vínculos de afeto e identidade neste tipo de educação. Diferentemente da EP que, com sua afetividade e com suas estratégias de resistências desafiadoras ao *status quo* que domina e oprime, pode, possivelmente, tornar visível e legitimar os ‘excluídos desta terra’ ao desnaturalizar opressões minimamente veladas em seu cotidiano. Exatamente porque sua missão é desvelar tudo o que se passa “como se o padrão de vida e de direitos das classes médias fossem extensíveis, sem mediações, para as classes populares, quando na verdade esses padrões resultam de formas históricas de utilização privilegiada de meios e recursos”. (VALLA, 2009, p. 11). São desses privilégios que precisamos falar e criticizar. É da meritocracia, que historicamente interdita trajetórias, que precisamos problematizar em nossos espaços de atuação, quaisquer que sejam eles.

Se formos fazer uma pesquisa, boca a boca que seja, com professores das mais variadas disciplinas e escolas, certamente quase que 100% deles dirão que não são conservadores e nem atuam de forma conservadora em sala de aula. Apontarão ainda, de pronto, iniciativas de cunho “progressista”, com atividades isoladas, medianamente progressistas. Mas se formos verificar, no cotidiano, suas ações e atuações em sala de aula e o modo com que se relacionam com suas turmas atestaremos o quanto de conservadorismo, de hierarquização existe em suas condutas. Atrelado a isto, contudo, há uma série de fatores para contribuírem com uma educação engessada, que por vezes não depende muito só da atuação dos professores, mas que, em alguns casos, estes são tão vítimas quanto os alunos que recebem este tipo de ‘prática educativa’. É quando a desvalorização do profissional bate à porta, pois com baixíssimos salários este profissional tem desse dividir entre inúmeras escolas, turmas e turnos, ficando desgastado e mesmo adoentado, acabando por optar por uma educação “feijão-com-arroz”. Em nossas investigações vimos exatamente essa educação normativa “mais do mesmo” acontecer, por exemplo, nas aulas da preciosa disciplina de sociologia:

Assim, como de costume ali, o professor coloca no quadro toda a explanação do dia e espera, pacientemente, que os alunos copiem. Estamos falando de 20 minutos para a aula começar, mais 15 minutos para a escrita do professor e mais 15 para que ele espere que os alunos copiem do quadro. De modo que, não apenas nesta aula, senão em todas elas, o conteúdo ficaria para ser debatido apenas no próximo encontro. Assim se deu com Foucault e seu clássico: *Vigiar e punir*. Neste dia acompanhei o professor para a próxima aula, que seria para o segundo ciclo. Para

minha surpresa, o conteúdo seria o mesmo, com a mesma escrita na lousa e o mesmo tempo de espera para que os alunos copiassem. (REGO, 2013, p.76).

Isto porque trabalhar com uma educação conservadora é muito mais fácil do que tratar a educação como crítica, esta que leva a pensar um projeto *junto com* cada turma, considerando suas especificidades, anseios e realidades diversas.

Sabemos o público que compõe as salas de aula dos cursos de EJA, que são, senão igual, bem próximo ao público que participa de ações em Educação Popular em espaços não-formais de educação. É como dizia Chico Buarque em uma de suas lendárias músicas, Brejo da Cruz: “são faxineiros, guardas noturnos, casais, são bilheteiros, bombeiros e babás...”. E é a isso que “Paulo Freire advertia sobre os riscos de um discurso elitista e/ou basista sobre a prática educativa, querendo com isso dizer que o rechaço ao conhecimento popular é tão perigoso quanto a sua exaltação ou mitificação” (STRECK E MORETTI, 2013, p. 47). Não se trata assim de uma educação romantizada, tampouco enxugada, mas de uma educação cuja qualidade permeie tanto as esferas individuais, versando pela trajetória de cada um e do grupo em si, quanto aos conteúdos universalmente consolidados, que precisam ser debatidos nestes espaços, ambos em consonância.

## **Resultados**

*Emancipação* seria assim a palavra que gesta, em nosso entender a Educação Popular, cuja demanda acaba por se distanciar, as vezes de forma natural, desses espaços formais de educação, onde ela não encontra voz e vez para atuar. O que não quer dizer, contudo que não haja práticas de EP acontecendo na escola regular e em espaços formais de educação. Há muitos companheiros que lutam por isso em seus espaços de atuação, mas sabemos que são rechaçados, desqualificados e perseguidos muita das vezes ao tentarem inserir formas de Educação Popular em suas turmas e nas próprias ações conjuntas de suas escolas. Sabemos ainda que trabalhar com a EP pode dar mais trabalho do que a forma tradicional de lecionar conhecida como ‘cuspe e giz’, (o ‘feijão-com-arroz’ que acima mencionamos), isto porque, a despeito do que se espera enquanto início, meio e fim, cada uma destas formas de educação, tanto a tradicional-conservadora, quanto a EP, são vias que, definitivamente, não se cruzam.

A Educação Popular configura-se com um modo de fazer educação que com seus preceitos, suas qualidades, sua ética e sua metodologia avança e interfere diretamente nas realidades sociais dos espaços onde atua. Talvez por isso ela esteja tão afastada dos espaços formais de educação: “o controle da educação formal pelo Estado, com o objetivo de garantir a reprodução do capital, jamais



permitirá que a educação, como processo hegemônico, ganhe um sentido revolucionário” (TONET, 2016, p. 199).

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos sujeitos envolvidos neste processo. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunindo o povo na conquista da linguagem e o diálogo é condição essencial com a tarefa de coordenar, jamais influir ou impor respeitando a liberdade dos aprendizes. (FREIRE, 1967, p. 4).

Sobre esta mesma esfera de pensamento Vera Candau (2011) em seus estudos sobre o cotidiano escolar coloca que: “A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. (p. 241).

Dentro do que nos propomos por aqui, nosso objetivo também é contrapor ao modelo de civilização escolar *urbanocêntrico* (RIBEIRO, 2008), que não vê na escola rural e indígena, por exemplo, possibilidades *de*. É a teoria evolutiva de ser humano que tanto se via na antropologia dos séculos passados, ainda presente nas cadeiras escolares, em que apenas um modelo é possível, enquanto aquele que não está dentro dessa esfera ‘pensante’, chegará, “quem sabe um dia, ao mesmo patamar de evolução”. Vemos isso de forma corrente nas escolas regulares também nas urbes, principalmente aquelas incrustadas e localizadas no interior de favelas e periferias.

Antes que por aqui chovam críticas sobre uma possível priorização da EP e do caráter não-formal de educação, em detrimento da escola formal regular, se faz importante registrar os escritos de Marlene Ribeiro, que comungamos de forma plena,

A crítica que fazemos à concepção de educação restrita ao espaço e ao tempo de escola não significa negar a instituição escolar ou deixar de reconhecer sua importância para os trabalhadores do campo e da cidade, principalmente o direito à educação, que é universal. Mais do que uma promessa da modernidade, a escola básica pública é uma conquista dos movimentos operários revolucionários, em lutas que se estenderam de meados do século XIX a meados do século XX (RIBEIRO, 2008, p. 45 e 46).

Um ponto-chave do pensamento crítico Henry Giroux (1999) e que dialoga bastante com o que estudamos é o que denomina por “Pedagogia de Fronteira”. A categoria pode ser entendida como uma perspectiva ousada de pedagogia e estendida à perspectiva da insurgência, pois rivaliza com uma pedagogia como ferramenta para dominação. Assim que, tal como residem em espaços

populares e não-formais de educação, a crítica, a criatividade e a esperança tornam-se ferramentas obrigatórias a invadirem também espaços acadêmicos e escolares, dando-lhes novos rumos e trajetórias, para tanto, menos excludentes por meio do trabalho cotidiano (da prática, como este autor sempre pontua) de educadores e pesquisadores. É nesta esfera que podem se encontrar a EP e a EJA, quando entram nos territórios formais para, não rivalizar, mas, portanto, trazerem novas esferas de pensamentos e práticas *outras*, para velhos espaços marcados por múltiplas hierarquias e saberes canonizados e unilaterais, muita das vezes.

Com tal perspectiva, o estudioso das ideias de Paulo Freire, Giroux estaria assim inclinado a REconstruir ou mesmo REelaborar uma relação dialética entre teoria e práticas educacionais buscando na ideologia e na cultura elementos para se entender e desmascarar mitos legitimados como verdades únicas. É, em seu entender, na “ação, luta e crítica” que se desenvolve o embrião transformador das estruturas sociais marcadamente desiguais desvelando-se os complexos e contraditórios mecanismos de dominação da sociedade e que se disseminam na educação. Através dessa tríade é que conseguiremos entender a possibilidade real de mudança por meio de uma “contra-ideologia”, que nasce da *Fronteira*, da prática educacional comprometida com os anseios de uma considerável parte da população, interdita já pelas suas condições econômico-sociais. Uma educação que não está sobretudo dentro dos territórios formais de escolarização, mas para além deles, nos espaços informais das ruas e não-formais dos coletivos.

### **Conclusões**

Assim, constata-se mais uma vez que a construção do próprio currículo deve estar altamente relacionada a uma construção histórica e social crítica, que desvela questões de classe, gênero, raça e sexualidade questionando políticas que se pretendem implantar ou que já foram amplamente implantadas na sociedade desde muito e que sequer são problematizadas, mas levadas enquanto verdades únicas e universais. Para tanto, para quem pretende trabalhar por meio viés de pautas pedagógicas progressistas, como a Educação Popular, é importante ter “o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam (...) saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação ao ensino de conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 31).

Verifica-se que não há neutralidade alguma nesta questão, mas que estão imbricadas aí relações de poder: “[...] olhar as relações sociais como educativas (...) mostra entender que a tarefa

da escola é colaborar nesses processos de formadores-deformadores, humanizadores-desumanizadores. Que o que se espera dela, inclusive pelo capital, vai além do ensino profissionalizante e, até, além do domínio do saber sobre o trabalho e do saber sobre os processos e relações de produção” (ARROYO, 1999, p.29). É, para além disso, é provocar a instrumentação de um saber pautado por uma educação radical que acompanhe o processo de feridas históricas e o relacione à feridas locais, que se apresentam no interior do cotidiano das relações, de forma a problematizá-las.

Entender do que se trata uma educação crítica e radical tal como vemos em Henry Giroux, está para além de entendermos os espaços formais de educação. Mais que isso, está na perigosa e prazerosa tarefa de questionar uma suposta neutralidade pedagógica e ainda de descobrirmos o quanto os espaços informais e não-formais têm a falar através de uma perspectiva *outra* que se inclina para uma educação que nos abra novos rumos e novas possibilidades. É, sobremaneira, contribuir nos processos de luta e resistência, se configurando como uma contrapedagogia, visando à emancipação humana e à construção de uma outra esfera de realidade que se contrapõe frontalmente a que vivemos.

A Educação de Jovens e Adultos não deve ser só mera transmissão de conhecimento, mas ser provocadora de mudanças e que atue na construção de sujeitos autônomos. É importante salientar que desenvolver a autonomia é difícil não apenas para os professores, mas também para os estudantes. (OLIVEIRA E MIRANDA, 2012, p. 02).

Apesar das inúmeras possíveis diferenças que estas duas linguagens de pedagogias (EJA e EP) e suas formas de atuação podem nos trazer, e apesar de haver uma infinidade de caminhos e de concepções diferentes de teorias e ação entre ambas e mesmo em cada uma pensada de forma individual, penso que é preciso que foquemos mais no que nos une, no que nos dá liga, do que naquilo que temos de diferenças. Acreditamos que a base em comum é o caminho para nos interligarmos nas nossas práticas, de forma a rompermos barreiras e críticas vazias de sentido. Seria assim, disputar menos e unir mais. Até porque como base comum entendemos que ambas possuem o mesmo público e o mesmo contexto histórico de formação. Ignorar estas duas linguagens, que se transversalizam e que se confluem nestes espaços e entre estes sujeitos, é colocar todo o ‘azeite de dendê’, que daria liga aos processos e às ações, por terra. Isto porque são estes aspectos fundamentais as válvulas que marcam estas turmas e estes grupos, e que são a própria “boniteza” que conduzem as ações em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Ambas de mãos dadas nestes espaços. Por que não?!

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 1999.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 02 Mar 2009.
- CAMPOS, Maria Malta. *Educação e Políticas de combate à pobreza*. Revista Brasileira de Educação - ANPED - n.24 - 2003.
- CANDAU, V. M. F. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance"*. Trabalho apresentado no II Fórum Goiano de EJA, 2006. Mimeografado.
- CUNHA, Conceição Maria da. *Introdução – discutindo conceitos básicos*. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.
- DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1967.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, Enilson Marques de; MIRANDA, Joseval dos Reis. *Práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos: desafios, perspectivas e probabilidades*. Anais do VI Colóquio Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE, 2012.
- REGO, Noelia Rodrigues Pereira. *É nós que tá, então é nós que sabe! Os sujeitos jovens da EJA e seu ensino mambembe : relações entre escola, trabalho, direitos e cidadania*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2013.
- RIBEIRO, Marlene. *Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares*. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 41-67, abr. 2009. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p41/9565>>. Acesso em: 06 abr. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p41>.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron Z. *Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana*. Revista Lusófona de Educação, v. 24, n. 24, p. 33-48, 2013.
- TONET, Ivo. *Educação Contra o Capital*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- VALLA, Victor Vincent. *Problematizando o termo "conversão", a partir do campo religioso*. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; TAVARES, Maria Tereza; FLEURI, Reinaldo Matias; ALGEBAILLE, Eveline Bertino; VALLA, Victor Vicent. A contribuição de Victor Valla ao pensamento da Educação Popular: diferentes olhares. Rio de Janeiro, 2009.