

Educação popular e o discurso pela formação de professores para jovens e adultos
Uma perspectiva latinoamericana e caribenha

Educación popular y su discurso para la formación de profesores de la educación de jóvenes y adultos
Una perspectiva latinoamericana y caribeña

*Popular education and its teaching training knowledge for the youth and adults educator discourse
A latin-american and caribbean perspective*

Este artigo objetivou analisar o discurso atual da re-fundamentação e vigência da educação popular na América Latina e o Caribe, e sua contribuição para a formação de professores de educação de jovens e adultos. Aproximou-se de uma concepção de investigação que busca, a partir das produções dos sujeitos humanos, entenderem um dado discurso disperso, construído sobre o objeto da formação de professores para a educação de jovens e adultos situada no campo discursivo da educação popular. Optamos em realizar uma análise arqueológica, como abordagem teórico-metodológica, inspirados em Foucault (2000). Logo, partimos da seguinte indagação: Quais as contribuições teóricas da educação popular para a formação de professores, sobretudo, da educação de jovens e adultos na América Latina e o Caribe? Os resultados indicam que a formação de professores para educação de jovens e adultos, na perspectiva da educação popular deverá formar profissionais comprometidos com os ideais das camadas populares, considerando a atual complexidade da sociedade moderna.

PALAVRAS CHAVE: educação popular, educação de jovens e adultos, formação de professores, emancipação, diálogo.

Este artículo tiene como objetivo examinar el discurso actual de la re-fundación y vigencia de la educación popular en América Latina y el Caribe y su contribución a la formación de profesores de jóvenes y adultos. Se acerca a una concepción de la investigación que busca, a partir de las producciones de los sujetos, entender un discurso disperso, construido sobre el objeto de la formación de docentes para la educación de jóvenes y adultos, ubicado en el campo discursivo de la educación popular. Decidimos realizar un análisis arqueológico, con enfoque teórico-metodológico, inspirado en Foucault (2000), para ello, comenzamos con la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aportes teóricos de la educación popular para la formación docente, especialmente de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe? Los resultados indican que la formación de docentes para jóvenes y adultos en la perspectiva de la educación popular debe formar a los profesionales comprometidos con los ideales de la clase popular, teniendo en cuenta la complejidad actual de la sociedad moderna.

PALABRAS CLAVE: educación popular, educación de jóvenes y adultos, formación de profesores, emancipación, diálogo.

This article aimed to examine the current discourse of re-foundation and validity of Popular Education in Latin America and the Caribbean and its contribution to teacher training knowledge in youth and adults. The adopted research conception seeks the understanding of the dispersed discourse of the formation of human beings, formed within the discursive field of adult. We decided to conduct an archaeological analysis, and theoretical and methodological approach, inspired by Foucault (2000). Parting from answering questions such as what the theoretical contributions of popular education for teacher training are, especially those ones present at youth and adult education in Latin America and the Caribbean. The results indicate that the training of teachers for youth and adults in the perspective of popular education should encourage professionals committed to the ideals based on the popular education practice, considering the current complexity of modern society.

KEYWORDS: popular education, education of youth and adults, teacher training, emancipation, dialogue.

* Estancia de Investigación del CREFAL. Cátedra de UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. Aluno do Curso de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE da linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. CE: eduardojorgels@gmail.com

Educação popular e o discurso pela formação de professores para jovens e adultos

Uma perspectiva latinoamericana e caribenha

■ EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA

1. Introdução

Nos finais da década de 1980 e idos dos 1990 do século passado, a educação popular (EP) passara por um processo de crítica e autocrítica denominado de re-fundamentação ou de vigência de suas bases filosóficas, epistemológicas e pedagógicas. A crise mundial provocada por fatos históricos: o fim do regime soviético, simbolizado pela queda do muro de Berlim, descrédito de outras experiências socialistas, as limitações do materialismo histórico como fonte exclusiva do pensamento crítico e da utopia social, (Carrillo, 2009) e a consolidação do capital global, promoveram uma confusão ideológica, sobretudo, no ocidente, cujo enunciado se arvorara na época sob o rótulo de “Crise de paradigmas” (Brandão, 2005; Garcia, 2005).

Estes fatos acarretaram discursos críticos ao pensamento sócio-político, econômico e pedagógico que alimentara a EP na época, provindos da corrente paradigmática do capitalismo global neoliberal, como também, pós-estruturalista. As chaves de leitura da EP foram consideradas ineficientes para este novo contexto em mudança, agora mais amplo, complexo, vivenciado pela América Latina e o Caribe, como também no restante do mundo capitalista neoliberal ocidental. Assim, além da lógica pautada nas relações de mercado, novas demandas sociais, impulsionados pelos Novos Movimentos Sociais (NMS) e, conseqüentemente, o surgimento de novos atores sociais no cenário discursivo dos anos 1990 em diante, requereu do paradigma da EP um novo posicionamento frente a este novo contexto. Em contrapartida, também, aliadas às críticas à EP, “[...] fueron apareciendo certeras críticas al capitalismo, al Estado y a las ciencias modernas, provenientes de posiciones no Marxistas” (Carrillo, 2009: 19). Este mesmo autor enuncia que a corrente denominada de pós-modernismo, mesmo tecendo críticas à epistemologia marxista, também proporcionou algumas idéias e críticas ao capitalismo atual, com características emancipáveis.

Dentre as críticas provindas do discurso da re-fundamentação da EP, encontra-se a orientação para que ela deva se nutrir de outras correntes epistemológicas, para além do marxismo ortodoxo, a exemplo do feminismo e dos estudos pós-coloniais, pelas quais são apontadas perspectivas e chaves de interpretação e ação para potencializar o sentido emancipável da EP (Carrillo, 2009). Em contraposição, ao discurso de crítica ao paradigma da EP, e sua respectiva posição político-pedagógica e

metodológica, existia um outro discurso que não concordava com o axioma de que a alternativa que restava para os seres humanos, diante dos acontecimentos surgidos, seria a lógica das relações sociais pautadas no paradigma do capital neoliberal. Esta, em sua configuração injusta, desigual, e, porque não afirmar, desumana, que se apresentava como única opção para reger as relações sociais nos findos do século XX. Portanto, um questionamento seria pertinente ao novo contexto vivenciado na América Latina e Caribe: Que outro paradigma é possível para os seres humanos viverem em uma dada sociedade, respeitando as diferenças diversas, priorizando justiça social e o exercício pleno da cidadania, uma vez que, o paradigma da EP estaria em xeque?

Apesar das críticas e do processo de re-fundamentação da EP, a região da América Latina e Caribe não deixou de assistir e vivenciar uma verdadeira revolução de lutas sociais tais como: o movimento indígena na Bolívia e no Equador, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil (Carrillo, 2009) entre outros citados. O autor não expõe se o motivo de tais lutas possui ligação com a atual metamorfose social promovida pela política neoliberal na Região. No entanto, estes movimentos se constituem em desafio para a educação popular, tanto como os sujeitos educativos, como por sua contribuição para a construção de paradigmas emancipatórios¹ para a América Latina. O discurso atual incita a EP se re-configurar a partir de contribuições de outros paradigmas emancipáveis.

A atual configuração que o capitalismo assume, reforçar o discurso de que não há espaço para um outro modelo de sociedade, além do que está posto. É difícil até falar de uma sociedade alternativa ao modelo vigente ou mesmo falar de socialismo. Há um bloqueio emocional sobre esta questão, ou mesmo, está em desuso pensar em uma outra sociedade que não se alicerce no consumismo injusto e na exclusão social (Betto, 2005). Este e outros discursos neoliberais tentam apagar o discurso da EP, considerado como ultrapassado e não mais vigente ou não pertinente ao atual contexto. No entanto, há uma formação discursiva oportuna na América Latina e o Caribe que propaga o seguinte enunciado: é possível pensar em mudanças para a sociedade atual, isto é, pensar em outras possibilidades, as quais vão além do capital selvagem, injusto e desumano. Como afirma Carrillo (2009) ao reconhecer que a globalização neoliberal tem imposto no seu favor uma dada ética funcional, torna-se urgente também, darmos conta das propostas em favor da *ética da libertação* contra a globalização excludente. Sendo assim:

Frente a la 'teología neoliberal' y desde la 'Teología de la Liberación' y su opción por los humildes, se propone una ética de la justicia, de la gratuidad, de la compasión, de la alteridad, de la solidaridad, de lo comunitario incluyente, de la vida, de la hospitalidad, de la contradicción, de la denuncia y de la utopía (Carrillo, 2009: 26).

Estes enunciados reforçam o discurso da re-fundamentação da educação popular como urgente de ser resgatado e, como uma teoria e um paradigma teórico-prático peculiar na América Latina (Mejía, 2009). A EP se constitui em uma corrente do pensamento e da ação, situada no campo das ciências sociais, particularmente, na área da pedagogia (Hurtado, 2005b). Reforçando este discurso,

¹ A concepção freireana a emancipação se constitui na luta política em favor do processo de libertação dos oprimidos, a partir da melhoria da sua condição de vida, com base na reflexão e ação crítica na sociedade, com visitas às mudanças das condições opressoras. Portanto, os paradigmas emancipatórios busca propiciar aos homens e mulheres do mundo a busca por sua cidadania e transformação social. Conforme o discurso freireano: a emancipação não é apenas discurso, palavras vazias mas: "[...] Praxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2002: 67).

há enunciados de que a EP é uma concepção de educação e “[...] como tal **tiene prácticas, tiene teorías, tiene pedagogías, y una opción ética de transformación**” (Mejía, 2009: 41).

O presente artigo tem como objetivo analisar o discurso atual de alguns principais pensadores e educadores sobre a atual contribuição da educação popular na América Latina e o Caribe para a formação de professores para a educação de jovens e adultos comprometidos com as causas e os interesses daqueles que se encontram a margem, excluídos ou despossuídos socialmente; comprometidos com a reconstrução possível de uma nova sociedade, justa, humana e, por que não, fraterna (enunciados da subjetividade).

Logo, partimos da seguinte indagação: quais as contribuições teóricas da educação popular para a formação de professores, sobretudo, da educação de jovens e adultos na América Latina e o Caribe? Este texto também expressa minhas reflexões e vivências, que fiz ao percorrer nas leituras e nas análises críticas do *corpus* de documentos, aqui apreciados, como também, minha própria posição em relação à leitura que faço sobre o tema educação popular no contexto atual na região latinoamericana e caribenha.

2. Descrição metodológica e o corpus documental

Este estudo se aproxima de uma concepção de investigação que busca, a partir das produções dos sujeitos humanos, entenderem um dado discurso disperso, construído sobre o objeto da formação de professores para a educação de jovens e adultos situada no campo discursivo da educação popular. Optamos em realizar uma análise arqueológica, como abordagem teórico-metodológica. A análise arqueológica possui a linguagem como ponto de partida para investigação, com base nos discursos produzidos e respectivas formações discursivas.

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras [...]. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um ‘outro discurso’ mais oculto. Recusa-se a ser ‘alegórica’ (Foucault, 2000: 159).

O método da arqueologia do saber consiste em “[...] uma descrição dos acontecimentos discursivos [...]” (Foucault, 2000: 30). Logo, tal descrição objetiva identificar as unidades do discurso: os enunciados. Os enunciados estão para além de uma estrutura frasal. O enunciado é definido por Foucault (2000: 99) como sendo:

[...] uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo a regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) [...] ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. Portanto, a análise arqueológica possui a linguagem como ponto de partida para investigação.

A formação do conceito sobre o objeto da formação de professores para a educação de jovens e adultos, sob a perspectiva da educação popular na América Latina e Caribe, no campo discursivo

sivo internacional-acadêmico, segundo a análise arqueológica foucaultiana deverá estar inserida em uma dada formação discursiva; considerando um dado campo de exterioridade; definindo o sujeito que fala e o seu *status*, e descrevendo os lugares institucionais. Deve considerar também, um dado feixe de relações entre os enunciados, o qual dará origem à formação dos conceitos (Foucault, 2000).

Os enunciados presentes no discurso sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos, segundo a EP, não são simples e fáceis de serem estabelecidos, identificados, uma vez que os enunciados nem são visíveis e nem são ocultos (Foucault, 2000). “É preciso então rachar, abrir as palavras, as frases e as proposições para extrair delas os enunciados [...]” (Deleuze, 2006: 61).

Para Foucault (2000), os enunciados estão vinculados aos signos da língua. Eles surgem a partir da linguagem, da forma de expressão de uma dada sociedade. Não se configura em algo transcendente, mas em algo concreto a partir da linguagem expressa pelos signos. O enunciado também não se constitui em um elemento neutro ou isolado. Ele está presente em um campo de relações com outros enunciados.

O enunciado [...] desde sua raiz, ele se delinea em um campo enunciativo onde tem lugar e *status*, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual, qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado [...] livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio de outros, nele se apoiando e nele se distinguindo [...] (Foucault, 2000: 114).

Para este filósofo, existe uma interdependência entre discurso e enunciado, ou seja, o discurso é definido a partir de um campo enunciativo. Portanto, são os enunciados dentro de uma mesma formação discursiva que definirão o tipo de discurso. Em síntese o discurso é o conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva. O discurso é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (Foucault, 2000). Exemplo disso é o discurso que analisamos nesse estudo: o discurso sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos na perspectiva paradigmática da EP no lugar discursivo internacional acadêmico-institucional, identificando e analisando alguns enunciados formulados neste lugar de emergência do discurso. É neste lugar, também conhecido como as superfícies de emergência do discurso (UNESCO, CREFAL e CEAAL) que analisaremos o discurso da EP para a formação de professores de EJA no continente em tela.

O *corpus* de análise se constitui dos seguintes documentos: artigos das revistas *Decisio. Saberes para la Acción* e *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (ambas as publicações do Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e o Caribe – CREFAL) e por artigos de estudiosos da formação de professores a exemplo de Freire (2005). Vale ressaltar que estes sujeitos-autores são considerados como uma função sujeito e enunciadore do discurso internacional-acadêmico. Eles não representam a totalidade dos discursos existentes neste campo discursivo e, muito menos, foi nossa pretensão dar conta de toda sua dimensão.

3. Concepção teórica de educação popular na América Latina e Caribe

A crise de paradigmas que marca o final do século XX e que reforça o discurso capitalista abala os alicerces da educação popular, provocando seu processo de autocrítica em suas dimensões éticas, epistêmicas e pedagógicas. O discurso neoliberal enuncia o fim das utopias, como se constata no enunciado a seguir:

Hoje, sobretudo [...] alguns neoliberais entoam loas ao ‘fim da utopia’, sustentados pelo desencanto com os modelos populares e socialistas. Tentam justificar o *status quo* por um pragmatismo político que não vê qualquer razão para sustentar ideais de solidariedade ou de possibilidade de outra sociedade a não ser a existente (Gadotti, Torres, 1994: 11).

Em contraposição a este discurso, pensadores, estudiosos, militantes de movimentos sociais diversos, passam a repensar as bases fundamentais da EP e as possíveis mudanças que esta poderia sofrer para acompanhar e refazer suas estratégias de ação. Os novos tempos não foram suficientes para que a EP deixasse de se posicionar frente aos novos paradigmas do capital neoliberal de forma crítica e, nem tão pouco sua opção em favor dos excluídos deixou de ser alicerçada nos princípios da liberdade e emancipação. Isto porque: “la naturaleza de la educación de la EP no es disciplinar, sino política: forma parte y alimenta, una tradición latinoamericana de resistencia y construcción de alternativas a las estructuras y estrategias de dominación impuestas desde hace más de 5 siglos”(Pérez, 2000 *apud* Carrillo, 2009: 12).

No discurso que renova a EP como um novo paradigma em contraposição ao cenário sociopolítico e, sobretudo, econômico, a partir de meados dos anos 1990, em diante, reforçam-se os seguintes argumentos enunciativos:

[...] a necessidade de novos paradigmas se remete ao desafio imposto pelas transformações no panorama político mundial e latino-americano [Entre estes] [...] a força dos movimentos populares e culturais alternativos, a hegemonia quase total do neoliberalismo na região e, mais recentemente, a emergência de governos democráticos e progressistas em alguns países (Carrillo, 2009: 12).

A educação popular se configura como possibilidade necessária para confrontar a nova dimensão que o capital globalizado vem assumindo desde as últimas décadas do século XX. Logo, com base nesse novo contexto socioeconômico, a EP constrói seus pressupostos teóricos contra a lógica do mercado e das estruturas injustas de nossa sociedade que, de acordo com McLaren (2000: 122), procura reduzir a educação para as classes populares “[...] a um sub-setor de economia, projetada para criar cibercidadãos em uma tele democracia de imagens rápidas, representações e formas de vida”.

No discurso atual que re-fundamenta a EP, é propagado que não são mais possíveis “epistemologias” e “teorias” que generalizem ou que dêem conta da realidade atual. Este discurso propaga enunciados que motivam a mudança no cerne da EP, como por exemplo: “Se habla de ampliar y renovar los referentes interpretativos que alimentaron los discursos y las prácticas fundacionales de la educación popular [...] y la necesidad de incorporar y construir nuevas alternativas de comprensión de las realidades emergentes” (Carrillo, 2009: 13) o “No puedo reducir la heterogeneidad del mundo a la homogeneidad de una teoría” (Carrillo, 2009: 26).

Entende-se que à EP são requeridas mudanças em sua forma de observar e ler à nova realidade social, muito mais complexa que, por sua vez, tem reforçado problemas antigos, como a pobreza e a miséria na América Latina e o Caribe. Logo, tem-se como enunciado reitor no discurso de fundamentação da EP “a necessidade de mudar suas chaves de leitura e interpretação da realidade atual considerada mais complexa e com novas demandas sociais, os novos sujeitos emergentes e as antigas problemáticas sociais”.

A EP revela em seu discurso atual que as “lutas” fragmentadas (gênero, etnia, racismo, homofobia, ecologia/meio ambiente, trabalho, moradia etc.), fazem parte de sua opção ética e política em favor de mudanças qualitativas para tais empenhos e, conseqüentemente, para uma sociedade melhor. No discurso da EP, todas essas “lutas” estão presentes, a partir do seguinte enunciado:

[...] partindo da própria percepção da realidade dos envolvidos e de suas práticas, tem permitido uma valorização e reconhecimento dos múltiplos atores, agentes e autores sociais não considerados nos enfoques clássicos (como a mulher, os ativistas dos direitos humanos, do meio ambiente, os moradores das periferias das grandes cidades, os indígenas, as associações não-partidárias [algumas ONGs], etc.) bem como de temáticas antes tidas, por muitos, como desprezíveis (relações de gênero, inter-subjetividade, cotidianidade, subjetividade, mística, etc.) (Souza, 1992: 32).

Dessa forma, a ação da EP é uma ação coletiva e reúne todos os movimentos fragmentados no propósito de construção de uma sociedade complexa, justa, democrática, plural, em que todos possam ser respeitados como cidadãos, tolerantes entre si nas diferenças individuais (cor, sexo, raça etc.) e participes de uma “[...] democracia econômica e política” (Giroux, 2000: 73).

Os discursos sobre a EP revelam enunciados que a entendem como uma alternativa frente à “lógica do mercado e da linguagem do individualismo excessivo” (Giroux, 2000: 73). E, enquanto teoria, a EP não se interessa apenas em criticar ou denunciar as barbáries do sistema socioeconômico vigente. Ela pretende a revolução, não pela força, como pensam alguns, pois isso acarretaria mais uma forma de opressão e de submissão, como nos mostrou a história. A EP, enquanto teoria visa atingir os humanos em um processo de emancipação, levando-os a entender sua condição na sociedade e a refletir sobre ela, lutando por igualdade de acesso aos bens produzidos por todos e respeitando a complexidade na diversidade. O discurso pela EP ganha fôlego ao projetar sua vontade de verdade na construção de um “novo ser humano”, como expressa o seguinte discurso:

No desenvolvimento da tarefa histórica de elaborar seu projeto e conquistar o poder para realizá-lo, os homens e mulheres que lutam têm necessariamente que desenvolver seu espírito crítico, sua criatividade, inconformismo, atitudes inovadoras e anti-burocráticas e comportamentos impostos pela ideologia do capitalismo (Educação popular..., 1994: 318).

Nos enunciados presentes nos discursos sobre a EP sua identidade com as classes populares e a serviço exclusivo delas, com os movimentos sociais populares, e sua organização em favor de um processo de emancipação dos sujeitos com diferentes causas e bandeiras de lutas, reforçam o atual discurso da EP.

O modo como estão organizadas as nossas relações humanas pós-modernas, parece válido pensar em outra forma/maneira de organização, balizados por laços de solidariedade, justiça social, bem como se descobrindo “[...] como espécie, interdependentes, vivendo numa mesma casa e com

um destino comum” (Boff, 2000, p. 33). Ou, como reforça Carrillo (2009, p. 15), “a EP é um movimento e, em si mesma, uma matriz do pensamento e uma subjetividade crítica” e, sendo assim, a EP não se reduz apenas à dimensão política, ela é também vontade, compromissos, apostas valorativas e utopias com a capacidade de construir uma nova hegemonia ético-cultural (Carrillo 2009). Portanto, este discurso revela enunciados de que a EP possui ligação com a dimensão da subjetividade humana e sua valoração, pois, ela, como toda e qualquer educação, possui intencionalidades: a construção de sujeitos críticos, emancipados, cidadãos em favor de mudanças qualitativas para todos ou, em outros termos, a intencionalidade do educativo é formação e constituição intelectual dos sujeitos humanos (Muñoz, 2009). Esta é a sua vontade de poder-saber (Foucault, 2008).

Hoje, se reconhece que abordar o tema educação popular é deveras complexo, devido à heterogeneidade, novos atores e variedades de práticas e compreensões existentes em relação a essa temática (Gadotti y Torres, 1994; Souza, 2007). Todavia, a EP tem um acumulado de pensamento pedagógico crítico pela qual tem a oportunidade de rever sua re-conceituação para orientação e ações com populações específicas (Carrillo, 2009).

Há também um dado discurso que entende a EP como uma pedagogia específica ou surgida na América Latina, denominada respectivamente de: “pedagogia libertadora” e de “pedagogia do Terceiro Mundo” (Freire e Shor, 2006: 11). Assim, no contexto de América Latina e caribenha, o discurso da EP remete para o entendimento de uma educação “[...] comprometida com anseios da maioria das populações exploradas, oprimidas, subalternizadas, empobrecidas e embrutecidas do mundo [...]” (Souza, 2007: 21-22). O discurso da educação popular revela enunciados que apontam para um tipo alternativo de educação, identificada com o trabalho pedagógico capaz de favorecer ações com o povo a partir de suas necessidades e pela superação de suas condições de expropriação social.

Portanto, a compreensão de EP, presente nos discursos analisados apresenta enunciados que remetem à concepção problemática e libertadora da educação em contraposição à concepção bancária de educação ou concepção capitalista de educação. A partir de Freire, começa-se a desenhar um perfil de educação popular latino-americana e caribenha, o qual vai delineando seu aporte teórico-filosófico, seus atores e suas formas de manifestação, todos identificados com as populações menos favorecidas economicamente e com a transformação das estruturas socioeconômicas atualmente conhecidas (Carrillo, 2009; Casillas, 2005; Fiallos, 2005; Guevara, 2005; Hurtado, 2005a; Vargas, 2005; Souza, 2007; Calado, 2008 entre tantos outros.), bem como, uma concepção de sociedade a qual não compartilha com os princípios e o ideário da sociedade centrada na filosofia burguesa, capitalista e de uma inclusão perversa. Sociedade que reforça tanto a pobreza de um grande contingente da população como a riqueza para poucos.

La pobreza no fue ni es el único campo en el que ocurre una evolución negativa. Además en los ochenta y noventa se produjo un aumento considerable de la desigualdad en la distribución del ingreso, hasta alcanzar un nivel que el Banco Mundial cataloga como “excepcionalmente alto” el más inequitativo a escala mundial al punto que, según el propio Banco, en algunos países el 10% más rico de la población tiene 84 veces los recursos del 10% más pobre. Además, el Banco admite que la pobreza en la región deviene, en buena medida, de dicha inequidad. En suma, desde los ochenta, la desigualdad está en franco aumento –tendencia que deriva de procesos persistentes y severos de concentración del ingreso, que continúan hasta el presente (Ezcurra, 1996: 50).

Outro ponto no discurso da re-fundamentação da EP é o seu entendimento, que, muitas vezes, confunde-se com dinâmicas participativas, dimensão da cultura popular, dimensão pedagógica da organização popular e, também, como uma das versões da teoria crítica em educação (Souza, 2007). Contudo, a educação popular, pelas suas propostas, dentre elas, a de emancipação político-social dos grupos marginalizados da sociedade, não foi muito aceita pelas elites dominantes, tanto na época em que surge contra hegemonicamente como, na atualidade, ainda encontra resistência, principalmente no sistema neoliberal e globalizado. Souza (2007: 88) responde a essa questão com o seguinte discurso:

A educação, nesse caso, passa a ser compreendida como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura, promovendo suas positivities e ajudando a superar suas negatividades na direção da construção da humanidade de todos os seres humanos em todos os quadrantes da Terra. A essas diferentes compreensões sempre se opuseram as classes proprietárias e seus representantes intelectuais e educadores com elas comprometidos.

No discurso acima, a EP reforça sua meta em favor da mudança de uma sociedade centrada nos interesses da minoria, para reconstruir uma sociedade que se organize e se estruture em uma relação de poder mais abrangente, garantindo a participação de todos nos processos decisórios. A participação é um dos dispositivos utilizados pela EP. Segundo enuncia Torres (2007: 11):

La participación, para convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores, diferenciando pero sincronizando sus roles, y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo: desde el aula de clase hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extra-escolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local así como a nivel nacional y global.

Em outros termos, a EP visa fazer com que a maioria, inclusa perversamente na sociedade, possa também ter vez e voz nos seus processos decisórios e produtivos. Ela rompe com a lógica de mercado excludente, individualista, para poucos. Para isso, a EP se configura uma pedagogia pela qual se aponta um fazer a prática pedagógica pautada no processo de capacitação (científica e técnica) das classes populares.

Furtado (2000: 65) coloca como desafio para o século XXI, frente à ordem totalizadora do processo de globalização da economia, conceber o processo educativo “[...] como desenvolvimento das potencialidades humanas nos planos ético, estético e da ação solidária [...] seria reorientada para a busca do bem-estar coletivo, concebida como a realização das potencialidades dos indivíduos e das comunidades vivendo solidariamente”.

Sob esta perspectiva, é perceptível a regularidade enunciativa de uma educação que intenciona emancipar os seres humanos, com o propósito de transformar/melhorar sua convivência social. A EP trata da formação, não de qualquer formação, mas da formação humana para a emancipação do próprio humano. A educação é um processo de formação do/para o homem, o qual se constitui no objeto epistêmico próprio da educação (Röhr, 2007)

É na atividade humana, no potencial que o homem possui de transformar a natureza, de criar formas de resistência e re-significação da sociedade, que a teoria crítica se cristaliza. A ação humana é base fundamental para reconstruir e mudar realidades. Afirma Horkheimer (1991: 69): “Os objetos

e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão prova da atividade humana e do grau de seu poder”. O filósofo destaca a dimensão humanista e libertadora da teoria crítica, que, por sua vez remete a educação popular para a formação discursiva identificada como uma versão da teoria crítica da educação.

Freire (2005), ao refletir sobre a (in) conclusão do ser humano, fala de ética como um dos princípios educativos, capaz de contribuir para a transformação do humano em seres mais tolerantes e solidários uns para com os outros. Essa é uma das finalidades da educação, e, sobretudo, da educação popular. Assim, pensar em tolerância e solidariedade nos leva a entender uma relação, entre humanos, menos injusta, de respeito e responsabilidade para com a coisa pública (de todos), de tolerância étnica, sexual e de gênero, entre tantos outros temas tão presentes na atualidade.

O objetivo da educação para os seres humanos não compartilha com a formação de humanos intolerantes, insensíveis, fragmentados em classes antagônicas e privados do acesso às condições necessárias à vida. A EP, como uma versão da teoria crítica, é uma forma de negação da injustiça educacional que segrega ricos e pobres. A EP não aceita ser submissa à ordem totalizadora vigente, mas luta para que, indistintamente, todos possam ter uma formação educacional capaz de ajudá-los em seu processo de emancipação.

A educação popular no campo das idéias freireanas não-freireanas

Historicamente, o termo educação popular situa-se no campo das idéias freireanas do começo dos anos de 1960, como já afirmado anteriormente. Souza (2007: 63) considera que:

[...] a partir de década de 1950, a mudança de seu significado se conecta a uma tradição de educação popular que vem se desenvolvendo a partir das experiências e reflexões de Paulo Freire no Nordeste brasileiro e, em, seguida, no mundo, e se vêem, hoje, desafiados por novas tarefas, colocando-nos diante de realidades diferentes, de outros sujeitos e de cenários emergentes.

O discurso pela EP, tanto no Brasil como na “América Latina, não é linear. Formas, modelos e agências de produção-difusão de idéias, propostas e práticas não se sucedem ordenada e definitivamente”, como nos lembra Brandão (1994: 45). Este modo/forma de se pôr em prática o ideário da EP, em conjunto com a vontade de verdade de seus protagonistas, tem lhe custado caro, em virtude de críticas quanto a sua pulverização e em função de experiências diversas que tem si apoiado sob o signo da educação Popular. Todavia, sua estrutura de sustentação, a partir de sua regularidade enunciativa, identificada neste leque de entendimentos e práticas de EP (práticas escolares com crianças, jovens e adultos; práticas em comunidades eclesiais de bases, em sindicatos de trabalhadores, em associações etc.), lhe garante a credibilidade de um paradigma educacional que possui como eixo nuclear o discurso freireano (Beto, 2005; Cadernal, 2005; Carrillo, 2009; Casali, 2005; Gallardo, 2009; Hurtado, 2005a, 2005b, Souza, 2007 entre tantos outros discursos latino-americanos e caribenhos). Também há outro discurso na América Latina que procura reconhecer outros “truncos históricos”, que tem dado forma ao pensamento crítico na educação e que tem se utilizado dos princípios da EP para tratar o fenômeno educativo e da luta pela educação contra o modelo eurocêntrico, implantado na Região (Mejía, 2009). Vejamos alguns enunciados que evocam outros truncos históricos na América Latina, além de Paulo Freire:

[...] en América Latina algunos de los trabajos que rastrean históricamente la educación popular reconocen una larga tradición de ella, que se afina en los padres de las nacientes repúblicas, en donde hay autores como Simón Rodríguez, quien llega a escribir un texto para sugerirle a Simón Bolívar la educación popular que necesita América [...] las universidades populares dan cuenta de una manera de formación diferenciada de la universidad clásica napoleónica [...] en la tradición de esta educación popular se reconocen experiencias de plantear una escuela diferente a la que establecían los sistemas nacionales de educación a la manera del estado-nación europeo, con unos tiempos, espacios y contenidos latinoamericanos [...] Allí se recogen las experiencias de Lizardo Pérez en Bolivia, y que son llevadas a lo largo de Centroamérica en el surgimiento de la revolución mexicana y los procesos de estos países y luego el planteamiento de los troncos fundacionales del movimiento Fe y Alegría².

Este mesmo sujeito enunciador revela as seguintes contribuições latino-americanas e caribenhas para se construir o discurso, que ele denomina, das teorias críticas na Região, em contraposição as teorias críticas euro-norteamericanas que não tem respondido à realidade latina. Estes mesmos os discursos dão suporte à teoria da educação popular, as quais se seguem: José Carlos Mariátegui-Peru (socialismo indo americano), Paulo Freire-Brasil (educação), Gustavo Gutiérrez-Peru (teologia), Orlando Fals Borda-Colômbia (investigação ação participativa), Mario Kaplún-Chile (comunicação), Enrique Dussel-Argentina/radicalizado no México (filosofia da libertação), Theotonio dos Santos-Brasil (economia), Ignacio Martín-Baró-El Salvador (psicologia), Aníbal Quijano-Peru (sociologia e cultura), Leonardo Boff-Brasil (ética), Augusto Boal-Brasil (teatro) além de outros (Mejía, 2009: 44).

Para este discurso, estas personalidades são indicadores que confluem suas idéias à organização teórica do paradigma da EP na América Latina. Estes discursos, provindos de diferentes superfícies de emergência e grades de especificações compõem a regularidade enunciativa em favor da re-fundamentação e teorização da EP no atual contexto da América Latina e Caribe.

Considerando a existência de outros discursos latinoamericanos e caribenhos, a hegemonia do discurso propagado por Freire é fato, sobretudo, no campo da educação, uma vez que, é neste campo discursivo, destinada à educação de jovens e adultos que ela ganha visibilidade. Assim, concernentes a esta questão, identificamos os seguintes enunciados: “Quaisquer que sejam suas expressões concretas no tempo e espaço latino-americano e caribenho, existe uma inspiração ‘fundadora’ [do paradigma da EP]: o pensamento e a vida de Paulo Freire” (Hurtado, 2005a: 153); “Freire se torna, [...] o principal idealizador e, na atualidade, um dos principais inspiradores da educação popular, enquanto uma das concepções de educação do povo” (Paludo, 2008: 158) e: “[...] Paulo Freire nos ofrece las líneas centrales de lo que pueden ser rasgos (las ‘virtudes’ diría él) de una posición y una conciencia críticos del mundo” (Carrillo, 2009: 26). Para Freire, “[...] la educación es praxis, reflexión y acción para transformar el mundo” (Muñoz, 2009:26).

A valorização da experiência acumulada pela educação popular: é preciso buscá-la

Vive-se um novo cenário discursivo na América Latina e no Caribe. Mudanças que fazem emergir novos atores sociais, novas demandas, como também a luta pela superação dos velhos problemas ainda não existentes neste continente. A EP cabe em seu processo de renovação e re-fundamen-

2 “Fé e Alegria” é um movimento de educação popular integral e de promoção social que surgiu em 1950 na Venezuela. Sua ação se destina aos setores empobrecidos e excluídos para potencializá-los em seu desenvolvimento pessoal e participação social. Promove a formação de pessoas conscientes de suas potencialidades e da realidade em que vivem, livres e solidárias abertas a transcendência e protagonista de seu desenvolvimento. (Cf. <<http://www.feyalegría.org>>).

tação, a tarefa de rever suas práticas, experiências para poder dialogar e agir neste novo cenário, implementando novas idéias, mas sem deixar de rever e valorizar sua experiência acumulada no percurso de sua história de mais de cinco décadas. Sobre esta questão, há o discurso que reforça o novo tempo em que vivemos que enuncia o tempo do arco íris, pelo qual é possível construir-se conjunturas, observar um mundo mais trans-disciplinado e mais transversal para a construção do humano em sua capacidade plena e, não apenas, o humano instrumental a serviço do controle e do poder do capitalismo cognitivo (Mejía, 2009). Logo é atribuída à EP, que ela tenha como mote inicial de sua ação, a valorização de sua tradição. Do diálogo com outras formas críticas que se tem executado na América Latina. “[...] la educación popular hoy aporta una forma específica de hacer educación, desde unas opciones e intereses que, con un ethos popular buscan realizar prácticas educativas críticas y transformadoras de nuestras realidades” (Mejía, 2009: 45).

O cenário discursivo da EP nos idos do século XXI reforça a intencionalidade, os objetivos políticos e educativos, reforça sua epistemologia como paradigma alternativo à sociedade neoliberal mercadológica. Neste, “cenários em mudanças”, que se torna válido resgatar o discurso sobre a re-fundamentação da EP, balizado pela valorização do seu acumulado de experiências ao longo de sua história. Pois, neste cenário de economias frágeis, de instabilidade social, traduzida pela precariedade dos serviços públicos de saúde, educação, habitação, transporte etc., para a maioria da população da região, e que passou pelos efeitos de uma crise norte-americana a qual:

[...] colheu a América Latina por meio de mudanças das condições econômicas externas, como fuga das divisas fortes ao Primeiro Mundo, extinção do crédito externo e forte redução das exportações e das entradas de investimentos diretos estrangeiros e de remessas de emigrados ao Primeiro Mundo (Singer, 2009: 92).

O discurso pela re-fundamentação da EP ganha mais força e visibilidade entre aqueles que a concebem como um paradigma crítico alternativo à ordem social imposta pelo capitalismo global.

A conceituação do signo educação popular: “suas diferentes faces ou vertentes”

Como os discursos latino-americanos e caribenhos conceituam a EP hoje? Ou qual a compreensão que se tem de ela? As diferentes faces da EP tornam-se um obstáculo para o entendimento? A crítica no discurso latino-americano e caribenho é que EP não possui um conceito acabado ou um conceito/compreensão homogêneo (Carrillo, 2009; Hurtado, 2005a, 2005b; Mejía, 2009; Souza, 2007, entre outros sujeitos enunciadoreis). Ainda há uma dificuldade sobre como conceituar a EP, em decorrência das múltiplas práticas de EP no continente, discurso já enunciado por Beisiegel (1979 *apud* Fleuri, 1988, p. 40). O fato é que, ao se abordar sobre o conceito de EP, vão se identificar os seguintes enunciados conceituais, os quais formam uma teia discursiva: a) EP como metodologias ou dinâmicas; b) EP compreendida como educação de jovens e adultos; c) e EP situada no espaço de outras modalidades educativas: educação especial, educação à distância etc. (Hurtado, 2005b, p. 7-8). Também há um dado discurso, que a compreende nas seguintes vertentes: a) EP identificada com a ampliação escolar para todos os cidadãos; b) EP como educação de adultos; c) e EP constituída pelo conjunto de práticas educativas desenvolvidas pelas próprias classes populares (Fleuri, 1988: 36-42). E, EP como: a) educação para o povo para o mundo do trabalho (moderni-

zação da produção do Século XVIII); b) educação escolar de raízes anglo-saxão e francesa: tratava de propostas alternativas para o sistema escolar (meados do século XX); c) filiação política de toda a prática educativa (Muñoz, 2009, p. 39).

Vamos aqui considerar alguns dos principais discursos de intelectuais e teóricos da EP. Inicialmente, Sales (1999), ao alimentar o debate em torno da conceituação de EP, a entende como um modo de atuação na perspectiva da apuração, da organização, do aprofundamento do sentir, pensar e agir daqueles excluídos do modo de produção do capital, com vistas, não em conceber tais protagonistas como meros produtores, mas como seres humanos, produzindo para o bem coletivo. O autor também advoga a idéia de que é possível fazer EP, tanto nos espaços formais como não formais de educação.

O pensar EP, para este autor, amplia seu conceito rumo a uma sociedade mais humanamente justa para todos indistintamente. Uma sociedade na qual a EP não seja uma bandeira de luta das camadas populares apenas, mas um modo de pensar e fazer educação para toda a sociedade, respeitando as diversidades culturais e as contradições existentes nessa mesma sociedade. “Educação popular é produção de uma cultura ou de um modo de sentir/pensar/agir mais coerente. É a formação de bons lutadores” (Sales, 1999: 119). Reforçando este discurso, encontramos a seguinte regularidade enunciativa, pela qual também atribui à EP, na contemporaneidade, o papel de formação de pessoas e de transformação social, pautada em seus princípios teórico-práticos:

La educación popular, entonces, es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación (Hurtado, 2005b: 7-8).

Neste discurso observam-se enunciados, os quais identificam a EP ao povo ou às suas formas de organizações, com o propósito de inclusão social, emancipação e valorização do sujeito humano, inserido em uma sociedade capaz de ser democrática e de se desenvolver economicamente sem desvencilhar-se da justiça social. Este discurso entende a EP como um paradigma que está para além de uma postura tradicional, limitada ou exclusiva ao espaço de atuação das organizações não-governamentais e de estar à margem das políticas públicas do Estado (Gohn, 2005). O discurso atual concebe a EP como um movimento (prático-teórico) de luta pela inclusão social, através da formação político-pedagógica de sujeitos críticos-reflexivos e construtores de sua história, inclusive, valorizando-a sem menosprezarem outras existentes ou os demais atores sociais surgidos.

A EP, por conseguinte, possui o ideário de poder contribuir para a solidificação de um poder mais justo e participativo. O Estado deixou de ser um “inimigo” (discurso bastante presente no seio dos movimentos sociais, desde o período do governo militar no Brasil, sobretudo), para se tornar parceiro nas ações com as ONG e demais entidades da sociedade civil organizada. Isso revela que a EP, através de suas práticas discursivas e não-discursivas, tem acompanhado as transformações políticas ocorridas a partir do final do século XX, e, portanto, têm procurado mudar sua forma de luta, sem perder de vista seus princípios ainda vigentes. “Este debate denominado *re-fundamentação da educação popular*

buscou redefinir seu papel, suas tarefas, sua concepção metodológica e criar novos instrumentos para sua intervenção” (Pontual, 2005: 96). Mas, como afirma Carrillo (2009), não é suficiente para a EP, o discurso que apenas reconhece sua contribuição para a construção de um pensamento crítico e de uma racionalidade epistêmica alternativa ao discurso denominado de pensamento único hegemônico. “Es necesario generar propuestas de formación que posibiliten el reconocimiento, apropiación y construcción de racionalidades y subjetividades emancipadoras por parte de los educadores populares – y consecuentemente, de los sujetos de sus prácticas educativas” (Carrillo, 2009: 26).

A EP neste novo momento de conceituação e re-fundamentação tem o desafio e a necessidade de rever novas possibilidades de ação, para além do circunscrito aos espaços tradicionais de luta.

A educação latino-americana passa por um período de profunda re-fundamentação que, apesar das incertezas que gera, também cria a oportunidade para se abrir novos rumos de ação. Nesse contexto, a Educação popular também se vê atingida por esse clima de instabilidade e de incertezas, sentindo-se ao mesmo tempo historicamente provocada a posicionar-se perante os desafios da atualidade, até porque os períodos de crise também podem inspirar atitudes propositivas em busca de sua superação (Ireland, 1995: 10 *apud* Souza, 2007: 100-101).

Este discurso evidencia que se está construindo outras formas de lutas, considerando que a EP está em outro nível ou em outra época. Não é mais aquela de repressão e opressão explícitas. A nova face do capitalismo global e neoliberal é sutil e, ao mesmo tempo, perversa, e, além de reforçar o fosso social, no campo discursivo da educação, enuncia McLaren (2000) também reduziu a educação a um dispositivo projetado para criar consumidores e, assim, reforçar a lógica do mercado nas relações humanas. Talvez, agora, as armas tenham que confrontar um “inimigo” que ora está à mostra, ora está à espreita. E agora, como definir a EP e fazer dela um instrumento crítico para a mudança social e a libertação dos seres humanos? Carrillo (2009: 9) nos lembra que, frente às mudanças na concepção e no entendimento de EP, vivenciada atualmente na América Latina e no Caribe, e em decorrência da mudança dos regimes políticos totalitários para democráticos,

[...] se ha venido resquebrajado frente a la evidencia de las crecientes desigualdades e injusticias sociales que ha traído la implantación generalizada del modelo neo-liberal. Transcurridas dos décadas de la aplicación de las políticas de ajuste, los indicadores de desigualdad social se han disparado en todos los países, el desempleo y la informalidad pasaron a ser los rasgos predominantes del mundo laboral; el poder jubilarse o acceder a servicios de salud son un privilegio en vía de extinción, mientras que la pobreza y la indigencia alcanzaron dos terceras partes de la población del continente.

Assim, a EP, diante de uma realidade ainda mais gritante, possui desafios que não lhe são novos. A face da exploração e da luta entre classes antagônicas pela emancipação do homem/mulher ainda faz parte da utopia concreta no discurso daqueles que sonham em viver em uma sociedade mais justa para todos. A categoria utopia, “[...] que se inscreve na vida e na obra de Paulo Freire representa grande contribuição à formação com educadores e educadoras, tendo em vista o fortalecimento da práxis transformadora diante do cenário da globalização econômica e da mercantilização da educação” (Freitas, 2008: 417). Utopia como algo realizável, possível, porque parte do concreto e de realidades sociais humanas.

Neste novo momento em que está inserida a EP, os discursos enunciados por Guevara (2005), Gohn (2005), Freire (2002) e Brandão (1989) revelam que o princípio de sustentação da EP é o saber popular (o senso comum), construído através das experiências de vida dos homens. O senso comum é o ponto inicial para a aquisição do saber científico. Logo, a utopia concreta concebe que, a partir da valoração do senso comum fundamentado na práxis cotidiana dos sujeitos e dela, eles produzem seus conhecimentos. Por conseguinte, a EP procura partir do concreto, do mundo dos sujeitos dos setores populares, tendo na relação dialógica sua base de construção e exercício da cidadania. Assim, a EP considera os sujeitos populares como protagonistas do seu próprio aprendizado, produtores de saberes e atores da sua emancipação, procurando valorizá-los enquanto seres humanos em sua totalidade sócio-histórica. Este discurso, portanto, faz fronteira com o pensamento de Hurtado (2005a, 2005b) que enuncia que a EP sustenta sua vigência em quatro pilares fundadores, os quais servem de referência para uma teoria da educação popular: o marco ético, o marco epistemológico, o marco pedagógico e o marco sociopolítico.

É, neste novo momento de novas buscas e reconhecimentos de novos protagonistas sociais e de renovação da luta contra as injustiças que o discurso do paradigma da EP revelam enunciados em favor da formação de professores, que neste artigo, será destacado a formação de professores no campo discursivo da educação de jovens e adultos.

4. A formação de professores para a educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da educação popular: uma opção político-pedagógica latino-americana e caribenha

Na década de 1990, dentre as necessidades de mudanças no fazer e no conceber da EP, está à questão da profissionalização, expressa através das relações de trabalho formalizadas, de pessoal qualificado, e de investimentos na formação do educador popular afirma Gohn (2005). As redes discursivas enunciam que a formação de professores é necessária, uma vez que estes profissionais serão os sujeitos que irão levar adiante as transformações em curso na EP. Estes, por conseguinte, “[...] precisam de formação adequada, ferramentas que possam gerar um processo educativo transformador. Em síntese, para que ocorram mudanças preconizadas à EP, é fundamental que se invista na formação do educador” (Gohn, 2005: 5), uma vez que:

O novo educador deve ter outras qualificações além da militância. Para poder conhecer seus educandos, suas culturas, linguagens, valores e expectativas na vida ele deve conhecer também a comunidade onde atua, ser sensível aos seus problemas. Por isso ele tem que dominar alguns conhecimentos. O educador tem que se formar e ser informado, não apenas na relação dialógica, mas em cursos de formação específica combinados com cursos de formação geral [...] (Gohn, 2005: 15).

A educação popular se constitui em um paradigma e numa ferramenta intencional em favor da luta pela transformação histórica de nossas sociedades, principalmente, a sociedade no modelo capitalista neoliberal. A EP é mais que uma metodologia a ser aplicada através de dinâmicas, círculos de cultura etc. A EP, como vimos, deve manter firme alguns de seus pilares históricos, como se constata no discurso a seguir.

Os teóricos e estudiosos da educação popular defendem que existe a necessidade de que as suas propostas político-pedagógicas mantenham seus 'pilares' fundamentais na perspectiva ética, política, epistemológica e pedagógica, mas que ao mesmo tempo, ofereça respostas contemporâneas para empoderar 'os excluídos e segregados' (Prestes, 2009: 3).

Logo, um dos princípios pedagógicos da EP, para a formação de professores é a superação da concepção de professor como o único e o mais importante locus e detentor do saber. Compreende-se que as relações, no âmbito do espaço escolar e da sala de aula, configuram-se através de múltiplos saberes (dentre eles o saber popular e o diálogo com a racionalidade técnica) exercido, tanto pelo professor, como também pelos discentes. São os saberes das experiências de vida dos discentes em diálogo com os saberes acadêmicos dos professores que se processa o ato educativo-formativo emancipável e a superação da concepção de educação identificada sob os signos da: educação bancária, tradicional, não-progressista, desumana etc. Nas práticas discursivas da EP: "La tarea educativa ha de enfocarse desde el espacio socio-demográfico y laboral en el que se desarrolla, ya que los micro y meso contextos generan una cultura propia y expectativas que requieren proyectos específicos" (Medina, 1999: 62).

Pensar a EP e a formação de professores norteada por este paradigma educacional crítico, são pensar nos princípios que a orienta e ainda são vigentes. Nesta seção, destacaremos alguns destes enunciados.

Formação de professores de EJA: o compromisso político com as classes populares e com a transformação social

A idéia de levar em consideração a realidade de vida de homens, mulheres, jovens, adultos, crianças e idosos das classes populares, no processo educativo nos remetem ao campo discursivo da antropologia e da sociologia. Neste sentido, a EP entende que não se promove educação sem que aspectos da realidade de vida real sejam valorizados (as culturas e as histórias e o modo de vida dos discentes entre outros aspectos). Freire profere este discurso desde 1958, como se pode constatar no seguinte enunciado.

Nas zonas de mocambos, situadas nos córregos, nos morros, nos mangues e areas de Recife [e de demais municípios brasileiros], habitam três tipos sociais distintos: I) O proletário assalariado; II) O sub-proletário, vivendo de biscates; III) O mendigo real ou falso. O primeiro, fazendo parte sistemática do circuito econômico. O segundo, fora do circuito, em caráter sistemático e esforçando-se para entrar nele. O terceiro, improdutivo e refletindo mais fortemente nossa patologia social [...] Parece-nos que qualquer trabalho de educação de adultos [uma das vertentes da Educação Popular] para residentes nessas zonas, terá de se fundar na consciência dessas realidades (Freire, 1958: 3).

A formação de professores, balizados pelo paradigma da EP requer pensar a construção de uma proposta político-pedagógica e de um currículo que prioriza uma formação de professores de jovens e adultos compromissados com as classes populares e que assumam a postura em favor delas. Pois "[...] não se pode conceber projetos de educação popular que não sejam compreendidos à luz do conflito de classes que está acontecendo, clara ou ocultamente, na sociedade", enuncia Freire (2002: 74-75). Ainda sobre este mesmo discurso:

Creio, primeiramente, que uma questão fundamental para nós, educadores populares, é saber qual é a nossa compreensão do ato de conhecer. Segundo, conhecer para quê. Terceiro, conhecer com quem. Quarto, conhecer em favor de quê. Quinto, conhecer contra quê. Sexto, conhecer em favor de quem. Sétimo, conhecer contra quem.

Este discurso revela uma postura político-ideológica de educação e que denuncia de qual lado do jogo, nas relações de poder no campo sócio-educacional, deve se posicionar o professor. Outrossim, esta maneira de conceber a formação de professores, sob a ótica do compromisso político com as classes populares e a transformação social, remete ao seguinte entendimento situado no campo das idéias freireanas: a formação do professor não pode deixar de considerar que, “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. E, [...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* (Freire, 2005: 98).

A educação como uma forma de intervenção e a EP, como um paradigma que se situa em um processo educativo-formativo em favor das classes populares e do seu processo de emancipação, entende que o currículo para a formação de professores não pode deixar de refletir que, tal formação, deve ser proposta a partir da realidade dos discentes e do compromisso político-pedagógico para com as camadas populares e para com a transformação de outra sociedade possível. Tal formação irá requerer dos professores o assumir político de uma dada postura antenada com a realidade de vida de seus discentes e a transformação social atual, para outra sociedade alternativa.

A formação de professores de EJA sob a ótica da emancipação e da libertação

O discurso pela formação de professores em uma perspectiva emancipável e libertadora enuncia a necessidade de um currículo que igualmente se preocupe com a dimensão técnica da formação deste professor, pois: “O educador tem de ensinar. Não é possível deixar a prática do ensino entregue ao acaso” (Freire, 2002: 102). “O professor tem o dever de dar aulas, de realizar sua tarefa docente (Freire, 2005: 66). Igualmente, a formação do professor na perspectiva da EP não se descuida de trabalhar a dimensão política. Esta dimensão é trabalhada desde o momento em que o processo educativo popular toma como eixo principal da formação, o compromisso político com as classes populares e com a transformação social para outra alternativa à vigente no modelo capitalista e consumista. O discurso político-freireano está preocupado “[...] com a formação profissional e com o compromisso sociopolítico desse educador, ser inacabado” (Forster, 2008: 159).

A formação de professores no discurso da EP, sob a lógica da racionalidade técnica, a qual induz à formação de professores transmissores de conhecimentos (professores tradicionais), deverá ser superada. Em seu lugar, dever-se-ia dar espaço à formação do “professor libertador”. Isto é, do professor que tem a consciência de que “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2005: 47).

Por fim, o discurso sobre a emancipação aparece no campo das idéias freireanas “[...] como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (Moreira, 2008: 163). Para isto, é imprescindível que a formação de professores discuta a questão do compromisso

político que o educador deve assumir para com a transformação da sociedade, no que tange a uma mudança nas condições e situações vividas pelos sujeitos das classes populares. Também, o professor deveria ter uma formação sólida pautada na aquisição de habilidades técnicas, mas, sobretudo, ética e política, segundo a perspectiva da EP ou da formação emancipável e libertadora sobre a lógica formativa da racionalidade técnica. Ainda para Moreira (2008: 164): “A educação, sozinha, não tem condições de construir uma sociedade emancipada”. Todavia compreendemos que sem a educação, sobretudo, voltada para as classes populares, fica difícil pensar em outra sociedade mais humana, justa para os milhões de seres humanos latinoamericanos e caribenhos segregados socialmente em diferentes condições, dentre elas, a de exercer plenamente sua humanidade e a sua cidadania.

5. Considerações (não) finais

Resgatando alguns alicerces da sustentação filosófica, política, ética e pedagógica da EP, destacamos os seguintes enunciados, os quais se constituem em desafio para a formação de professores da modalidade educação de jovens e adultos: a) considerar a nova realidade social com sujeitos plurais, complexos e suas respectivas demandas; b) ter a realidade dos sujeitos das classes populares (o seu mundo, suas condições concretas de vida) como ponto de partida da ação pedagógica (escolar e não-escolar); c) ter clara a intencionalidade política da educação, ou seja, a luta pela transformação social em favor de todos, sobretudo, os humanos das camadas populares, de seu processo de emancipação e libertação; d) a valorização dos saberes populares ou a valorização dos diferentes saberes que não reforça a sobreposição de um saber considerado maior que um outro. Em tudo isso, “[...] a educação popular, qualquer que seja a sociedade em que se dê, reflete os níveis da luta de classes dessa sociedade” (Freire, 2002: 74). Como também, reflete um nível de intencionalidade rumo à formação humana dos seres humanos. Esta luta de classe hoje é mais complexa por ser mais fragmentada e não bi polarizada (dominantes versus dominados). A luta de classe atualmente demanda considerar a diversidade social.

Destacamos, ainda, que, no discurso da fundamentação teórica que sustenta o tema em questão, um dos princípios da formação do professor para jovens e adultos, na perspectiva da EP, deve considerar o que enuncia Freire (2005) em *Pedagogia da Autonomia*, em seu capítulo terceiro: “Ensinar é uma especificidade humana”. Sendo assim, a formação de professores não pode deixar de levar em considerações os seguintes princípios filosóficos e pedagógicos enunciados por este filósofo:

Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; Ensinar exige comprometimento; Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; Ensinar exige liberdade e autoridade; Ensinar exige tomada consciente de decisões; Ensinar exige saber escutar; Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; Ensinar exige querer bem aos discentes.

Todas estas dimensões do ensinar ou da prática docente servem de norte para o processo formativo de professores, sobretudo, quando se pensa a formação na perspectiva da EP. Estas dimensões exigem do professor determinadas competências, a exemplo do conhecimento sobre o que ele irá lecionar sua postura política, sobretudo, seu compromisso com o processo de libertação e eman-

cipação, que oportuniza aos sujeitos das classes populares serem protagonistas de suas histórias; também requer do professor que ele compreenda a educação como algo intencional, não neutro, e por assim ser, suas ações pedagógicas possuem intencionalidades a favor ou contra o processo de crescimento dos sujeitos populares. A pedagogia da formação da humanidade dos seres humanos, não pode está ausente de todo este processo de inter-relação entre os autores principais da educação (professores e discentes). Concernente ao ponto de vista atual, a formação de professores para a EJA, no discurso da re-fundamentação da EP, deverá levar em consideração temas atuais que estão presentes a partir do surgimento dos novos atores sociais em processo de exclusão, por exemplo: subjetividade e afetividade, meio ambiente/ecologia, relações de gênero, sexualidade humana, etnia, multiculturalismo, direitos humanos etc., como se pode evidenciar no seguinte discurso: “A sociedade atual tem esquecido dos valores tipicamente humanos. No campo da ética, valoriza-se muito a justiça, o amor, a paz, a verdade e a vida. Valores estes os quais estão ausentes da nossa sociedade” (Cadernal, 2005: 16).

Em suma, o discurso da EP, para a formação de professores para a educação de jovens e adultos reforça o enunciado de sua dimensão ético-política, pela qual abarca a atual complexidade humano-social, ao enunciar que, na condição de professor:

Sou [...] a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. *Sou professor contra a ordem capitalista que inventou esta aberração: a miséria na fartura* (Freire, 2005: 103, grifo nosso).

Referencias bibliográficas

- Betto, F. (2005), “Los desafíos de la educación popular”, em *Decisio: saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 10, enero-abril, pp. 25-31.
- Boff, L. (2000), *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*, Brasília, Letraviva.
- Brandão, Z. (2005), *Crise dos paradigmas e a educação*, São Paulo, Cortez. (Questões da Nossa Época; 35).
- Brandão, C. R. (1994), “Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina”, em M. Gadotti e C. A. Torres, (orgs.), *Educação Popular: utopia latino-americana*, São Paulo, Cortez, EDUSP, pp. 23-49.
- Brandão, C. R. (1989), “Da educação fundamental ao fundamental da educação”, em Manfredi, S. M. (org.), *Cadernos CEDES 1: concepções e experiências de educação popular*, São Paulo, Cortez.
- Calado, A. J. F. (2008), “Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas?”, em L. T. Lins e V. L. B. Oliveira (orgs.), *Educação popular e movimentos sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber*, João Pessoa, Universitária/UFPB.
- Cadernal, F. (2005), “Educación popular y ética”, em *Decisio: saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 10, enero-abril, pp. 15-24.
- Carrillo, A. T. (2009), “Educación popular y paradigmas emancipador”, em *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, núm. 30, Panamá, CEAAL, pp. 11-32.
- Casali, A. (2005), “Referencias éticas para la educación popular”, em *Decisio: saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 10, enero-abril, pp. 32-38.
- Casillas, C. A. López. (2005), “Processo de reflexão coletiva sobre a vigência de desafios da educação popular”, em *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*, Brasília, UNESCO, MEC, CEAAL, pp. 187-193.
- Deleuze, G. (2006), *Foucault*, Claudia Sant’Anna Martins e Renato Ribeiro (tr.), São Paulo, Brasiliense.
- “Educação popular e processo de libertação nacional na América Latina” (1994), em Gadotti, M. y C.A. Torres (orgs.), *Educação popular: utopia latino-americana*, São Paulo, Cortez, Edusp, pp. 295-318.
- Ezcurra, A. M. (1996), “Globalización, neoliberalismo y sociedad civil: algunos desafíos para los movimientos sociales y populares latinoamericanos”, em *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1, vol. 4, pp. 49-85.
- Fiallos, C. A. (2005), “Diálogos a partir das perguntas sugeridas para consulta do CEAAL”, em *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*, Brasília, UNESCO, MEC, CEAAL, pp. 163-167.
- Fleuri, R. M. (1988), *Educação popular e universidade*. Campinas, (tese) UNICAMP, em: <http://www.unicamp.br> (consulta 30 de Septiembre de 2006).
- Forster, M. M. S. (2008), “Educador/educando”, em D. R. Streck, E. Rending, J. J. Zitzkoski, *Dicionário Paulo Freire*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Foucault, M. (2000), *Arqueologia do saber*, Luiz Felipe Baeta Neves (tr.). 6a ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008), *Microfísica do poder*, Roberto Machado (tr.), 25 ed., Rio de Janeiro, Graal.
- Freire, P. (2002), *Pedagogia do oprimido*, 32 ed., São Paulo, Paz e Terra.
- Freire, P. (2005), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 3a ed., São Paulo, Paz e Terra.
- Freire, P. (2002), “Sobre educação popular: entrevista com Paulo Freire”, em R. M. Torres, *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*, 2a ed., São Paulo, Loyola.
- Freire, P. (1958), *A educação de adultos e as populações marginais: mocambos*, Recife, [s.p.i.].

- Freire, P. e I. Shor (2006), *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Adriana Lopez (tr.), 11a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freitas, A. L. (2008), "Utopia", em D. R. Streck, E. Rendin e J. J. Zitkoski, (2008), *Dicionário Paulo Freire*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 417-419.
- Furtado, C. (2000), *Capitalismo global*, 4a ed., São Paulo, Paz e Terra.
- Gallardo, B. B. (2009), "Una propuesta de abordaje para pensar la educación popular: fortaleciendo la construcción de una perspectiva rebelde, radical, subversiva, de resistencia", *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, Panamá, CEAAL, núm. 30, pp. 33-39.
- Gadotti, M. y C.A. Torres (1994), *Educação popular: utopia latino-americana*, São Paulo, Cortez, Edusp, pp. 295-318.
- Garcia, P. B. (2005), "Paradigmas em crise e a educação", em Z. Brandão (org.), *A crise dos paradigmas e a educação*, 9a ed., São Paulo, Cortez, pp. 61-69 (Coleção Questões de Nossa Época; 35).
- Giroux, H. (2000), "Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio", em F. Imbernón (org.), *A educação no século XXI: desafios do futuro imediato*, Ernani Rosa (tr.), 2a ed., Porto Alegre, Artmed, pp. 119-140.
- Gohn, M. G. (2005), *Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma*. ANPED, 28, Caxambú.
- Guevara, N. (2005), "A educação popular no século XXI", em *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*, Brasília, UNESCO, MEC, CEAAL, pp. 219-224.
- Horkheimer, M. (1991), "Teoria tradicional e teoria crítica", em *Textos escolhidos*. Traduções de Zeljko Loparié, et al., 5a ed., São Paulo, Nova Cultural, pp. 33-68 (Os pensadores). Traduzido do original Tradizionale und kritische theorie.
- Hurtado, C. N. (2005a), "Contribuições para o debate latino-americano sobre vigência e a projeção da educação popular", em *Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas*, Brasília, UNESCO, MEC, CEAAL, pp. 153-162 (Coleção Educação para Todos; 4).
- Hurtado, C. N. (2005b), "Educación popular: una mirada de conjunto", em *Decisio: saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 10, enero-abril, pp. 13-14.
- McLaren, P. (2000), "Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica", em F. Imbernón (org.), *A educação no século XXI: desafios do futuro imediato*, Ernani Rosa (tr.), 2a ed., Porto Alegre, Artmed, pp. 119-140.
- Medina, A. (2009), "Identidad profesional de los formadores/as de personas adultas: la acción formativa base de la transformación integral de la comarca", em http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a1999_123/identidad.pdf
- Mejía, M. R. (2009), "Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y em diálogo con la teoría crítica", em *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, Panamá, CEAAL, núm. 30, pp. 40-53.
- Moreira, C. E. (2008), "Emancipação", em D. R. Streck, E. Rendin e J.J. Zitkoski (orgs.), *Dicionário Paulo Freire*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 163-165.
- Muñoz, M. M. R. (2009), *Outra educación: aprendizajes sociales y producción de saberes*, México, Universidad Iberoamericana, CREFAL.
- Paludo, C. (2008), "Educação popular", em D. R. Streck, E. Rendin e J.J. Zitkoski (orgs.), *Dicionário Paulo Freire*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Pontual, P. (2005), "Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos", em *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*, Brasília, UNESCO, MEC, CEAAL, pp. 95-105.
- Prestes, E. M. T. (2009), "Educação popular e formação de professores no espaço da Universidade", em <http://www.google.com.br/> (consulta 30 de septiembre de 2009).
- Röhr, F. (2007), "Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação", em *Pro-posições: Revista da UNICAMP*, núm. 1, vol.18, jan.-abr. São Paulo, pp. 51-70,

- Sales, I. C. (1999), "Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar: alimentando o debate", em J.F. Melo Neto e A.C. Scocuglia (orgs.), *Educação popular: outros caminhos*, João Pessoa, Universitária/UFPB.
- Singer, P. (2009), "A América Latina na crise mundial", *Estudos avançados* [online], núm. 66, vol. 23, pp. 91-102.
- Souza, J. F. (2007), *E a educação popular ;quê?: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*, Recife, Bagaço.
- Souza, J. F. (1992), "Perspectivas da educação popular na década de 90", em *Em aberto*, núm. 56, ano 11, nout./dez., Brasília,
- Torres, R. M. (2007), "Participación ciudadana y educación", em *Decisio: saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 17, maio-ago., pp. 9-14.
- Vargas, J. O. (2005), "Educação popular: a atualização do desafio de construir o bem comum na sociedade", em *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*, Brasília, UNESCO/CEAAL/MEC, pp. 195-200 (Coleção Educação para Todos).