

## **SABERES, FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO DE EDUCADORAS POPULARES**

**RESENDE**, Lúcia M. G. de. – UnB – antorf@terra.com.br

**SCÁRDUA**, Martha Paiva. – UnB – martha\_scardua@hotmail.com

**GT:** Educação Popular / n.06

**Agência Financiadora:** CAPES

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do programa de pós-graduação de uma universidade pública brasileira, entre fevereiro de 2004 a dezembro de 2005 e buscou analisar as construções pedagógicas que sete educadores populares fizeram a partir de um curso de formação. A investigação articulou ensino, pesquisa e extensão, propiciando importantes reflexões sobre a relação formação - atuação.

O estudo analisa o entendimento, cada vez mais freqüente, de que processos pautados na reflexão devem ser buscados em cursos de formação continuada. Tal fato, possivelmente, conduza tantas educadoras a buscarem cursos, aspirando aproximá-los de seus espaços de atuação, o que tem sido reforçado por apelos neoliberais e globalizados enaltecendo a necessidade de especializações. Contudo, a quantidade de cursos parece importar mais que a sua qualidade, nem sempre vivenciada, mas invariavelmente certificada. A partir dessas análises, foi construído o problema da investigação: como sete educadoras populares de EJA relacionam saberes docentes já construídos, as propostas de um curso de formação continuada e a organização do trabalho pedagógico no espaço de atuação?

O trabalho foi organizado, procurando alcançar os seguintes objetivos: analisar como se constrói a identidade da educadora popular que alfabetiza pessoas jovens e adultas no Brasil e, em particular, aquelas que participaram desta pesquisa; identificar o atual cenário de EJA no contexto brasileiro e no Distrito Federal; analisar as contribuições e desafios do curso de formação “Roda de Leitura com Paulo Freire” o *Roda*, para as Educadoras Populares; analisar a organização do trabalho pedagógico (OTP) das educadoras populares, à luz das trajetórias vividas e articuladas aos princípios teórico-metodológicos trabalhados no curso pesquisado.

### **1. Redimensionando a Organização do Trabalho Pedagógico**

No século XVII, Comenius já dizia que a educação deveria atingir a todos, antecipando a idéia de escola democrática. Desde lá, autores como Pestalozzi, Dewey, Freire, Ferreiro e outros reforçaram essa convicção. (Elias, 2000) Apesar de muitos

movimentos terem ocorrido e muitas lutas terem sido travadas, infelizmente, ainda não conseguimos construir um sistema de educação de boa qualidade para todos. Ao contrário, a inclusão mesmo desejada e presente nos discursos educacionais e políticos, não transcende o papel de seleção social e segregação que a escola exerce por meio de seus mecanismos de exclusão. (Bourdieu, 1983)

Conforme nos aponta Freire (1992, p. 167), “[...] as transformações sociais se fazem na coincidência entre vontade popular, a presença de uma liderança lúcida e o momento histórico propício”. Pensar assim não é tomar essa trilogia como uma inexorabilidade, mas sim compreender que a construção de uma sociedade democraticamente justa e amorosamente solidária depende da criação de condições para que essa e tantas outras transformações ocorram.

Enquanto o avanço tecnológico aflora, a organização da produção se modifica. Para atender a essa nova forma de produção necessita-se de trabalhadores qualificados o que está diretamente ligado a processos educativos. Associa-se a essa circunstância a competitividade agravada pela globalização. Daí a importância em pesquisarmos formação e prática pedagógica.

### **Teoria, prática e práxis**

Por vezes, o conceito de teoria, prática e práxis é tratado superficialmente e até mesmo com alguns equívocos. A escola, por exemplo, ao fragmentar seu trabalho, parece não só forjar a separação destes conceitos, mas também produzir uma distância surreal entre eles, levando à frustração o trabalho de docentes e discentes que desejam e/ou precisam emancipar sua atuação pedagógica. A reflexão sobre essas questões pode suscitar a revisão de conceitos que são eixos de sustentação do trabalho pedagógico.

Buscando entendimentos a esse respeito, retornemos à história da filosofia para entender como vem sendo apropriado o conceito de práxis. Segundo Konder (1992, p. 97) a palavra práxis, no grego antigo “[...] designava a ação que se realizava no âmbito das relações entre as pessoas, a ação intersubjetiva, a ação moral, a ação dos cidadãos”. Palavra muito utilizada por Aristóteles, nem sempre possuía um sentido único. De um modo geral, este encarava a *práxis* como uma atividade ética e política, distinta da atividade produtiva que era a *poiésis*.

Cambi (1995) afirma que podemos reconhecer na Grécia clássica o campo de elaboração de modelos cognitivos, éticos, valorativos do Ocidente (a razão, o domínio,

o etnocentrismo e a universalização do masculino, só para exemplificar), assim como o âmbito de formação de práxis sociais de longuíssima duração.

Mas, o que de fato aconteceu com esses conceitos até se tornarem o que são hoje? Konder (1992) relata que na Itália renascentista houve grande discussão sobre a superioridade da contemplação sobre a ação e em decorrência da burguesia, o ativismo prevaleceu. Francis Bacon foi um dos teóricos que teceu críticas severas aos gregos por terem perdido muito tempo, discutindo sem chegar a nenhuma conclusão. Para ele, os indivíduos honráveis pela comunidade deveriam ser os que contribuíssem concretamente para o aumento da produção de riquezas materiais para benefício da comunidade.

Com a estruturação do modo de produção capitalista, o saber que serve à produção material recebe maior apreço: a *poiésis* é, sem dúvida, preferível à *práxis*. No entanto, essa revalorização da atividade produtiva, não se fazia do ângulo dos homens que produziam. A perspectiva da economia política clássica dos ingleses destacava a importância do trabalho, mas não do ponto de vista dos trabalhadores.

Marx (2005) foi o autor que repensou a relação entre a *práxis* e a *poiésis* no ângulo dos trabalhadores. Começa a desenvolver assim, uma concepção original da práxis. Segundo ele, o homem adquire uma relativa autonomia no que faz. Assim, pelo trabalho, o homem modifica o mundo e a si mesmo, produzindo objetos, alterando também a própria maneira de estar na realidade e de percebê-la e, fundamentalmente, de fazer sua própria história.

Portanto, é preciso pensar simultaneamente a atividade e a corporeidade do sujeito, reconhecendo-lhe todo o poder material de intervenção no mundo – o que consiste a práxis: a atividade “revolucionária”, “subversiva”, questionadora e inovadora: é crítica e prática. Pensamos, então, que seja nessa perspectiva que os sujeitos deveriam se organizar na escola.

Mas há uma expressão muito corrente entre educadoras e educadores: na prática, a teoria é outra. Essa fala parece revelar que os referenciais e pressupostos teóricos não atendem a docência e que apenas a prática exerce o papel de realmente promover formação, o que parece refletir processos de escolarização fragmentados. A formação continuada, centrada na transmissão do saber elaborado, representa um modelo clássico de formação, fundado na hegemonia teórica como explicação do real (BRANDÃO, 1992). Sustenta uma teoria como verdade inquestionável e é baseado nesse princípio que os docentes muitas vezes se relacionam com a teoria.

Diante de situações problemáticas, professores aspiram usar a teoria para apontar soluções, entretanto, dificilmente essa teoria possui uma aplicabilidade pontual e que atenda a demandas que permeiam mais diversificadas realidades. Assim sendo, as professoras tendem a se distanciar ainda mais do contato com os conhecimentos científicos, pois julgam que eles servem apenas para intelectuais que não colocam a “mão na massa”.

Mas, na prática a teoria não é outra; ela se faz. Se a prática é diferente da teoria, cabe pensar em outra teoria que tenha condições de explicar a prática. A questão é que se almeja uma teoria que prescreva o que deve ser feito, mas ela não se reduz a isso; não é esse o objetivo da teoria e sim o de interpretar, explicar ou elucidar os fenômenos que permeiam a realidade. Compreender melhor como tais fenômenos acontecem permite lidar com a realidade de maneira mais consciente, mesmo sabendo que uma vivência está impregnada do inédito, que um grupo de alunos não é igual a outro.

Fernández (2001) atribui à teoria a possibilidade de autoria. Entende que a teoria cumpre a mesma função que a rede ocupa para o equilibrista. Para poder inventar e realizar novas piruetas, o equilibrista precisa de sustentação, assegurando-se que, se cair, não vai morrer, nem se machucar. Em nossa prática, também temos que nos equilibrar para descobrir, a cada dia, a possibilidade de efetivar novas piruetas. “A teoria é essa rede que nos sustenta e que nos permite transitar por esse fio tão arriscado que é o caminho do nosso acionar concreto diário. Se dela carecemos, não haverá possibilidade de trabalhar com autoria, de inventar novos recursos e descobrir qual meio utilizar em cada ocasião”. (p. 56)

Esse conceito possibilita o exercício do que Vázquez (1977) chama de *práxis criadora*, na qual a criação não se adapta ao que já está estabelecido, mas culmina em produto único, em novo modo de criar. O autor aponta diferentes níveis de *práxis*, segundo o grau de penetração da consciência do sujeito no processo prático e o grau de criação ou humanização da matéria que transforma, produto de sua atividade prática. Segundo o autor, a *práxis* pode também ser reiterativa quando não produz uma mudança qualitativa na realidade presente. Desse modo, não se inventa um modo de fazer, mas repete-se o já estabelecido. A repetição justifica-se porque a própria vida nem sempre reclama uma criação, quando o real parece estar adequado ao ideal. Assinala que criar é a mais vital necessidade humana, mas junto à atividade prática há a repetição, também necessária para consolidar e ampliar o já criado.

A transformação do ideal em real abre margem para muitos *improváveis e imprevisíveis*. A partir desse olhar, é possível o entendimento da educação como um eterno convite para a aventura de criar, atividade possível, através de um posicionamento responsável diante do conhecimento e com o risco que ele nos abre a partir da consciência que nos traz. Tais reflexões parecem apontar para a concepção de trabalho docente e discente como uma atividade complexa que, ao se efetivar, constrói um saber diferente daquele produzido pela ciência, sem que esta diferença se restrinja à justaposição ou à agregação metodológica; uma concepção que contemple a escola como instituição social, os docentes e discentes que nela atuam, com seus recursos metodológicos e intelectuais, suas referências de vida e seus *habitus*, a partir de uma visão de unidade na relação teórico-prática.

### **Formação Docente**

A capacidade de reflexão constitui-se em importante amálgama do paradigma emergente. Os docentes não podem prescindir dessa capacidade, a par de uma especificidade de produção, de um saber próprio da profissão e em oposição à idéia socialmente aceita do saber do professor como reduzido a domínios de conteúdo e técnica de ensino, o que em larga medida é partilhado pela própria representação de muitos outros profissionais.

Mas a capacidade de reflexão traz consigo o desafio que estaria na possibilidade de um trabalho docente sob uma ótica multidisciplinar, que supere não só os limites da fragmentação de um campo comum de discussão epistemológica, mas que garanta e incorpore a riqueza de imposições do paradigma emergente. Por essa razão é indispensável pensarmos a formação docente e discente relacionada à matriz que a orienta.

A formação docente pode ser entendida como um espaço - tempo de conceber idéias, imaginar novos caminhos, se constituir com e através do outro, compor outras formas de fazer, pôr em ordem as inquietações, instruir-se, educar-se, aperfeiçoar sua atuação pedagógica, fazer perguntas, fabricar dúvidas, ser reflexivo, promover o estado de curiosidade ingênua para o estado de curiosidade epistemológica, estudar e estudar-se, fundar novas diretrizes de ação, criar outros espaços e tempos, preparar-se, fazer-se historicamente.

Tal concepção difere dos conceitos de instruir, qualificar, capacitar, informar e ensinar, pois mesmo tendo sua importância, pode associar-se a processos de formação que parecem sugerir reducionismos. Josso apud Souza (2004) apresenta uma abordagem interessante sobre o conceito de formação a partir do olhar de diferentes campos do conhecimento. Toma a perspectiva sociológica, acentuando a noção de socialização que abarca o conceito, destaca a dimensão de enculturação presente na perspectiva antropológica, centra a perspectiva psicológica no desenvolvimento pessoal e remete a perspectiva psicossociológica à idéia de inter-relações grupais, o que, em suma, parece ir ao encontro do conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1983)

Freire (1996) defende a idéia de que as experiências discentes exercem uma grande influência na prática pedagógica docente. Imbernón (2000) fortalece a idéia de que se faz extremamente necessária a (re)visitação por parte das professoras às experiências de vida na escola como uma forma de ressignificação de conceitos, fazeres e de sua própria identidade.

Tardif (2002) parte do pressuposto de que as professoras possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício e trabalho. Minimiza a discussão sobre as teorias de predeterminação tecnicista e sociológica por acreditar que nessas visões a professora parece ser reduzida a um objeto. Aponta algumas características dos saberes profissionais que devem ser levados em conta pelas concepções atuais de formação profissional docente.

Imbernón (2000) também teoriza sobre o conhecimento profissional prático afirmando que “[...] na formação do professor é mais importante centrar a atenção em como os professores fazem a transposição didática” (p.39). Amplia esse conceito afirmando que é preciso que os formadores docentes estejam atentos ao *currículo oculto* presente em sua metodologia de trabalho. Indo ao encontro dessa idéia, Barreto (1990) destaca que a formação tem por objetivo trabalhar a prática e não o discurso. Nesse sentido, é necessário que a formação seja organizada com os mesmos instrumentos metodológicos que poderão ser usados em sala de aula.

Fernández (2001), a partir de Piaget, faz uma análise interessante do processo de aprender. Segundo ela, o corpo transversalizado pela inteligência e pelo desejo, alimenta-se e aprende, passando a representar o cenário onde será mostrada a história do alimentar-se, o aprender e o ensinar do sujeito.

As exigências feitas à escola e seus profissionais diante da grande produção de conhecimento produzida pela revolução tecnológica e pela velocidade de divulgação de informação pelos diversos braços da globalização, dentre outras coisas, têm levado uma parcela de professores a uma fervorosa procura por cursos de formação que merecem ser analisados diante dos objetivos que se propõem. A esse respeito, desde o início da década de 90, a formação continuada de docentes estabeleceu relação direta e necessária entre o ‘consumo’ das ações de formação, a acumulação de certificados e a progressão na carreira, o que teve como consequência principal o esvaziamento de sentido útil da formação.

### **A formação da educadora popular: outros desafios?**

Inicialmente, é importante analisarmos as diferenças entre o *ofício* da docência e o da educadora popular. O primeiro aspecto muito particular em relação à educadora popular é que, diferentemente da educação formal, não existe a exigência da formação inicial para o seu exercício. Embora alguns autores que escrevem sobre EP defendam, a todo o momento, a sua formação como um aspecto determinante para a atuação, encontramos pelo Brasil afora um grande número de educadoras populares sem o domínio de princípios básicos para o exercício da docência na alfabetização de pessoas jovens e adultas, o que constatamos em pesquisa realizada nos estados brasileiros.

A ausência de conhecimentos específicos e didáticos sistematizados que dêem conta do ensino-aprendizagem resulta na fragilidade e no estreitamento de alguns conceitos trabalhados com os alunos. Como desafio, as educadoras populares, talvez mais que as educadoras do ensino formal, por se cobrarem pela falta da formação inicial têm se lançado a participar de cursos de formação continuada. O que pode ocorrer é que, muitas vezes, a carga horária e a consistência teórico-metodológica direcionam-se mais para a formação do docente do ensino regular.

O desafio que se coloca é a profissionalização da educadora popular. Streck (1994) defende essa posição acreditando que se deve lutar para que a educadora popular se torne uma especialista, seja reconhecida como profissional. Gohn (2000) parece compartilhar com essa posição ao afirmar que o cenário de mudança da conjuntura política na economia globalizada detonou revisão do perfil da educadora popular. Para a autora, o caráter da formação dessas educadoras se alterou. Ser apenas “ativista” ou militante compromissada com certas lutas sociais não é suficiente como qualificação para o desempenho de suas tarefas. Como consequência da não profissionalização da

educadora popular, pode-se perceber a fragilidade e o estreitamento com que trabalham alguns conceitos com os alunos. O currículo por elas construído parece sofrer maior adaptação do que o que acontece com as educadoras formais, ao transpor o currículo formal para o real.

O segundo aspecto que se coloca é a constatação da grande rotatividade de educadoras, o que torna difícil a criação de espaços consolidados para a reflexão teórica da EP. Streck (1994) atribui a este fato a pouca valorização e reconhecimento do trabalho dessas educadoras. É inevitável a constatação que entre desenvolver um trabalho não remunerado e um remunerado, a escolha acaba sendo mais pela segunda. No entanto, há muitas pessoas engajadas no movimento de EP que o fazem a despeito de possuírem remuneração ou não. Aliam as duas atividades às vezes até aposentarem-se, continuando na educação popular como uma opção de vida, uma militância.

O terceiro aspecto relaciona-se ao espaço - tempo de formação com os alunos. Existem alguns limites físicos que dificultam o trabalho da EP. A organização do espaço de trabalho fica submetida às condições encontradas pela educadora popular ao espaço que conseguir disponibilizar para sua turma. Embora haja várias associações que amparem o trabalho das educadoras populares, inclusive aquelas criadas por elas na comunidade, muitas acabam realizando seu trabalho em suas casas e igrejas.

O tempo é um outro elemento de importante reflexão. Longe dos mecanismos de controle (entrega de planejamento, preenchimento de diário de classe para anotar presenças, provas, cumprimento de currículo, calendário a priori etc.) a educadora popular pode organizar seu trabalho pedagógico de modo menos burocratizado, mais significativo e autonomamente.

Retornando à idéia de intercâmbio escola regular e Educação Popular, em relação à perspectiva humanista da ação educativa desta, podemos destacar o trabalho realizado por ONGs, sindicatos, igrejas, secretarias de ação social, assentamentos do MST. Com essas instituições há muito que aprender no que se refere à maneira plural como lidam com as complexidades da realidade. Há um saber que tem se constituído no cotidiano das ações, cujo eixo assenta-se, antes, no compromisso ético e político. Articular as práticas educativas escolares com as práticas da EP pode permitir uma troca mútua positiva, uma vez que ambas têm muito a aprender entre si. E a busca de parcerias é uma das aprendizagens que começa a se configurar.

Os fóruns também têm tido um papel importante no desenvolvimento da formação de educadoras populares. O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos



da Cidade de São Paulo - MOVA-SP, herdeiro da tradição do movimento de educação popular, conseguiu a façanha de reunir uma centena de movimentos populares que até então trabalhavam isoladamente e construiu uma forma particular de parceria entre Estado e Sociedade Civil, não apenas administrativo-financeira, mas também político-pedagógica.

Torres(1988) assinala a importância da criação de foros e instâncias adequadas para discussão sobre a educação popular, da qual participem tanto ‘teóricos’ como ‘práticos’, educadores de base e quadros intermediários, instituições de apoio e organizações populares e que integre especialistas de outros campos, a fim de enriquecer e renovar o setor.

Outro espaço - tempo que educadores populares têm como fonte de formação é o Fórum de EJA, representado pelos fóruns regionais que anualmente organizam o Fórum de Educação Básica de EJA – ENEJA. Em Brasília, o Grupo de Trabalho Pró-alfabetização do Distrito Federal e entorno – GTPA é um deles. Procura, em um processo semelhante de inclusão, abrir espaço para as entidades de base popular nas discussões realizadas, pressionando o governo local a também se posicionar assim.

De acordo com o Documento Síntese do IV ENEJA - 2004, os Fóruns, como movimento social, chamam para si a assunção da tarefa política de pressão junto ao Governo Federal, no sentido de assegurar recursos necessários para efetivar as ações dos programas nacionais de alfabetização na perspectiva da educação continuada.

Em carta encaminhada ao Ministro da Educação Tarso Genro, em 2004, o MOVA-BRASIL, com o propósito de estreitamento da parceria, destacou alguns fundamentos da formação de educadoras populares. Aqui destacamos a formação pautada no diálogo, na articulação teórico-prática no início e ao longo do ato educativo, no resgate histórico da trajetória da EP e da EJA e na base política que promova a análise da conjuntura política-econômica-social.

### **Compreendendo o conceito de educação popular**

O conceito de Educação Popular varia de acordo com a análise que se faz do assunto. Segundo Torres (1988), quando buscamos o significado de Educação Popular, encontramos um conjunto interessante de definições, mas se nos detivermos em como se tem feito a EP atualmente, outros seriam os significados encontrados.

Analisando o que Torres (1988) pesquisou em diferentes autores acerca do que se tem dito sobre o que pode ser a EP, identificamos em Brandão (1986) a idéia de que

nos encontramos frente a uma modalidade de trabalho pedagógico cujas aparentes contradições desafiam qualquer tipo de explicação. Diante da necessidade de compreendê-la, os que transitam entre o ofício e a teoria sentem-se obrigados a fazer difíceis exercícios de conceituação, devido à sua particular existência por se deixar definir.

Segundo Pinto (1984), Educação Popular pode referir-se a processos reais, portanto contraditórios e opostos, como também significar modelos de ação que respondem a interesses diferentes, senão contrários e antagônicos. Isto nos leva a concluir que não existe nem pode existir um significado universal para a expressão 'Educação Popular'; seu significado deverá ser precisado a partir de suas implicações e determinações políticas. Além do que, uma definição fechada poderia acabar com a própria educação popular, já que um de seus princípios centrais é o de que ela não se define 'a partir de si mesma', mas segundo a estratégia de uma luta libertadora proposta em cada uma de suas etapas.

Os conceitos figuram mais como uma indefinição do que propriamente uma definição. Educação popular refere-se a uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social.

A respeito dessa indefinição, Gohn (2001) apresenta uma reflexão de ordem mais conjuntural e que se faz bastante pertinente, referindo-se à educação popular inserida em um contexto de mudanças macro, onde esta procura organizar-se mediante os novos desenhos sociais. Para a autora o ciclo de acontecimentos referentes a reformas e propostas educacionais se relaciona a períodos de crise na economia, de redefinição do modelo de acumulação vigente e de constituição de novos atores sociais como os da cena política nacional.

Desse modo, pensar em educação popular, hoje, é pensá-la com o entendimento de sua gênese, o seu papel ao longo da história brasileira e sua função pelo que hoje tem construído em articulação aos colocados pela sociedade. É dentro desse contexto que este trabalho sustenta o conceito de educação popular.

## **2. A opção metodológica**

Trata-se de uma pesquisa participante. A opção por esse formato de pesquisa ocorreu, inicialmente, a partir de uma atração pelo objeto a ser pesquisado, que

demandava essa modalidade de investigação e, também, pela necessidade de comprometimento em relação à realidade estudada.

### **O curso analisado – O Roda de leitura com Paulo Freire**

Conforme destacado anteriormente, o caminho da pesquisa foi concebido desde abril de 2004, por ocasião do curso Roda de Leitura com Paulo Freire – o *Roda*. Esse curso foi realizado por uma associação educativa de Brasília, durante o período de 07/03/04 a 06/06/04, com uma carga horária de 120 horas, sendo 80 presenciais e 40 não presenciais. Participaram do curso 20 educadores populares representantes de diferentes entidades no Distrito Federal e entorno. Foi explicado aos participantes que a intenção das pesquisadoras era investigar e contribuir com o processo de construção dos saberes em educação popular.

Os critérios para definição dos sujeitos da pesquisa foram: ter participado do Curso Roda de Leitura Paulo Freire; estar atuando como educador popular na alfabetização; disponibilizar-se a participar de um curso de extensão universitária vinculado à pesquisa; disponibilizar o espaço de atuação para a pesquisa.

A partir daí foi definida a realização de um curso de extensão com o grupo selecionado para analisar as relações possíveis, a partir do *Roda*. Foi enriquecedor articular ensino, pesquisa e extensão, além de termos tido a oportunidade de vivenciar a aproximação de diferentes instâncias. Assim, em julho de 2004 iniciamos o curso de extensão com o apoio da associação envolvida, que disponibilizou recursos para o transporte, alimentação e aquisição de materiais para os encontros e da universidade, que disponibilizou o espaço, coordenação e certificação para a realização do curso. A carga horária foi de 80 horas (40 presenciais e 40 indiretas), organizadas em encontros quinzenais presenciais para que, semanalmente, cada educadora tivesse um espaço de tempo necessário para vivenciar relações com seus alunos e espaço de atuação em geral.

Também ocorreram reflexões a partir da proposição de escrita de memorial de aprendizagem, filme e leitura, com tratamento especial à questão do tempo e da rotina. Paralelamente, foram utilizadas 7 horas de observação de cada sujeito em seu espaço de atuação, em média, o que resultou em aproximadamente 49 horas de observação. Também ocorreram entrevistas com cada um dos sujeitos que variaram de 30 minutos a 3 horas de duração.

### 3. Relações estabelecidas entre o *Roda* e o trabalho pedagógico das educadoras

O curso “*Roda de Leitura com Paulo Freire*” foi organizado a partir de rigorosidade, organização e planejamento, mesmo sem a intenção de apresentar algo pronto. Partiu do pressuposto de que a construção do conhecimento pelo aprendiz não é um processo linear e facilmente identificável. Ao contrário, trata-se de processo complexo, tortuoso, demorado, com avanços e retrocessos, continuidades e rupturas. (MOREIRA, 2002)

A identidade das educadoras populares que participaram da pesquisa é marcada pelo movimento feito em cada espaço social e carrega todo um *habitus* decorrente das relações estabelecidas nos *campos* por onde elas circularam e circulam.

Faz-se pertinente, então, apresentar o espaço geográfico dos sujeitos. Todos eles têm procedência nas cidades do DF, muitas delas desprovidas de boa infra-estrutura. Com exceção das cidades de Taguatinga e Ceilândia, as demais cidades quase não têm opção de lazer e esporte. Faltam parques, escolas, hospitais etc. São cidades que tiveram um aumento populacional acima da média brasileira e desenvolveram grandes problemas de violência, sendo a circulação dentro delas intranquila. O acesso a eventos culturais é restrito, privando os sujeitos de um capital cultural mais rico. As entidades ocupam um espaço de destaque nas comunidades, oferecendo atividades educativas e culturais, como é o caso do Centro de Educação Paulo Freire, Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho e Centro de Educação, Alfabetização e Cultura de Samambaia – embora, este último, ainda de forma tímida.

Tal retrato permite analisar a partir de onde falam os sujeitos e compreender melhor os limites de cada um ao estabelecer relações durante o processo de formação; como diz Freire (2003) pensamos onde os nossos pés pisam. Pode-se perceber que o espaço de circulação das educadoras populares tem um núcleo comum: família, escola, EJA e a entidade a qual pertencem. Certamente, tais instituições agregam um *habitus* semelhante, mas a posição que ocupam em cada um desses espaços confere status e poder diferentes, o que pode ser perceptível por meio das relações de poder observadas entre as entidades no *Roda*.

Talvez o núcleo comum por elas vivenciado tenha gerado um *habitus* semelhante em relação à visão de mundo, ao compromisso que demonstram no trabalho que realizam e à ética. A identidade profissional das educadoras populares revela a competência da qual nos fala Rios (2002), pois guarda um conjunto de propriedades de

caráter técnico, ético, político e estético que, por sua vez, permite o sentido de saber fazer bem o desejável e o necessário. A partir da compreensão da autora, percebe-se nas educadoras populares uma dimensão fundante da competência: a ética, que guia as demais, dando-lhes significado pleno.

As relações realizadas pelas educadoras populares foram influenciadas pelo contexto histórico-cultural, conforme nos aponta Reis (2000). Entrelaçando Tardif (2002), Bourdieu (1983) e Fernández (2001), podemos compreender que esses saberes profissionais foram adquiridos através do tempo e provêm de trajetórias de vida, culturas pessoal e escolar e das experiências iniciais no trabalho. São saberes personalizados e situados, fortemente apropriados, incorporados, subjetivados, difíceis de serem dissociados das pessoas, da situação de trabalho, de suas experiências, da sua modalidade de aprendizagem e de ensino, ou seja, de seu *habitus*.

O processo de formação possibilitou às educadoras populares a sistematização de alguns saberes que consideram importantes, segundo sua experiência pedagógica. Percebe-se que há três grupos de saberes destacados pelas educadoras populares: o conhecimento do aluno, o domínio de conteúdos, e conhecimentos teórico-metodológicos. O *Roda*, nesse sentido, foi um curso que possibilitou uma aproximação maior das educadoras com conhecimentos teórico-metodológicos. Mas pode-se dizer que, paralelamente, ao constituir um espaço de reflexão coletiva da prática, através do curso de extensão, o conhecimento do aluno também foi foco de investigação.

As relações feitas pelas educadoras populares, entre os princípios trabalhados no *Roda* e a organização do trabalho pedagógico desenvolvido, associaram-se a tempo e planejamento e foram analisadas por elas. Isso retrata que a organização pedagógica das mesmas acompanhava o *rush* social, reflexo explícito da ideologia capitalista sobre os cidadãos e cidadãs. Nesse sentido, o tempo é um fator que não possui a menor relativização.

A construção da situação atual em situação ideal para o início de transformações depende da assunção da *práxis* como possibilidade de produção de um novo saber. Faz-se, portanto, imprescindível construir um projeto social que dê conta de romper com o contrato social que aí está, e isso já começa a ser esboçado diante das novas relações que se estabelecem a partir dos anos 90, conforme nos apontou Gohn (2000).

Esse projeto social pode começar a ser realizado individualmente e, em relação ao problema de tempo na organização do trabalho pedagógico, vale recordar da importância da disciplina que Freire (1998) confere à rotina. O conhecimento dos

limites pessoais e históricos da educadora popular possibilita a organização de uma prática pedagógica compatível com suas possibilidades. Para isso, a disciplina se faz elemento fundante para a organização autônoma do tempo e do espaço pedagógico. O movimento iniciado no *Roda* pôde ser mais elaborado no curso de extensão que propiciou às educadoras o reconhecimento da necessidade de mudança de sua rotina.

Da mesma forma que ocorreu no *Roda*, espera-se que, a cada curso de formação abram-se novos espaços de perguntas. Esse movimento parece apontar para a necessidade de um espaço permanente de formação articulado ao lócus de atuação, possibilitando a continuidade sistematizada dos caminhos que cada educadora percorre.

### **3. Finalizando com alguns destaques**

As identidades das educadoras populares parecem constituir-se na relação que travam entre o espaço social, histórico, físico e seu corpo. Podemos dizer que essa identidade é influenciada pelas especificidades culturais da qual participam e participaram e carrega um componente historicamente construído. É limitado e, por isso, desafiado pelo espaço físico em que circulam, sendo percebido a partir do corpo por elas construído.

Suas trajetórias revelam experiências variadas, refletindo uma determinada modalidade de relacionamento com o outro, com o saber e consigo mesma. Para algumas, a escola foi um espaço de grande importância, para outras de frustração.

A partir do *Roda* puderam mergulhar nos princípios postos por Freire, desenvolvendo cada uma, um tipo de relação, que dependeu, além das questões já citadas, da situação vivenciada naquele momento.

No curso de extensão, a profundidade com que cada educador popular mergulhou foi diferente, constituindo um espaço heterogêneo de reflexão e de ricas trocas de experiência. As relações estabelecidas neste grupo propiciaram a constatação da importância do outro para o processo de aprendizagem. Conseqüentemente, as repercussões na organização do trabalho pedagógico foram mais efetivas, ou seja, o grupo constituído na extensão favoreceu a imersão mais profunda nos princípios trabalhados no *Roda*, o que ficou evidenciado quando investigamos a atuação pedagógica a partir deles.

Nesse momento, pudemos perceber que o *Roda* disparou reflexões que puderam ser pensadas em relação à organização do trabalho pedagógico de cada educadora popular. Uma delas referiu-se à importância da rigorosidade metódica para a prática pedagógica da qual nos fala Paulo Freire (1996) e que Madalena Freire (1996) nos

ensina a ter a partir das reflexões realizadas no grupo sobre rotina, tempo, planejamento e registro, grande desafio a ser encarado pelas educadoras populares. Outra questão que se fez presente diz respeito à linguagem. O desafio do diálogo foi lançado, bem como a constatação de dificuldades em torno da expressão oral e escrita - enfrentadas por algumas, apenas olhadas por outras.

A organização do trabalho pedagógico das educadoras populares revela dificuldades advindas da falta de rigurosidade em relação ao tempo e, portanto, ao planejamento e à rotina, fragilidades decorrentes da experiência com a escrita e a leitura e algumas incongruências metodológicas em relação à alfabetização. Por outro lado, a observação da distância do discurso em relação à prática foi um elemento motivador de perguntas que, certamente, contribuiu para a escuta mais suave e razoável dos fazeres pedagógicos de cada educadora popular.

Não foi possível perceber uma relação instantânea de mudança da organização do trabalho pedagógico das educadoras em virtude do *Roda*, visto isso ser algo improvável, conforme já apontado por Vergnaud (1996). Mas percebemos a inquietação das educadoras populares diante do encontro com suas contradições e um movimento em direção à superação das mesmas. As entidades às quais as educadoras populares participam foram apontadas como um *locus* importante para a emancipação do trabalho pedagógico por elas realizado. Merece atenção por parte das entidades parceiras o atendimento de demanda em nível estrutural e de mobilização *distrital* para troca de experiências.

Várias outras relações foram construídas, mas o intuito aqui não é o de esgotar os questionamentos que surgiram com o trabalho, mas sim de destacar aqueles que pareceram mais importantes no momento. Esperamos que a riqueza de reflexões que as educadoras populares nos deixam possa servir de investigação futura para aqueles (as) que se preocupam com a Educação Popular e a formação das pessoas que nela desenvolvem ações pedagógicas, mas também paixões, expectativas, sonhos, frustrações e utopias possíveis. Nessa perspectiva, vislumbramos uma escola que real, significativa e prazerosamente constitua-se espaço de educação cidadã.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Trabalhos e Projetos**. In: ORTIZ, Renato. (Org.). Pierre Bourdieu. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983. P. 38-45)

- BRANDÃO, Zaia. **A Teoria como Hipótese**. In TEORIA & EDUCACAO, v. 6, p. 161-169, 1992.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1995. 701 p.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emília: a trajetória de alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000. 207 p.
- FERNÁNDEZ. Alicia. **A mulher escondida na professora. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 182 p.
- FREIRE, Madalena. (Org.) Sobre rotina: construção do tempo na relação pedagógica. **Cadernos de Reflexão - Sobre rotina: construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998. p. 43 - 46.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, 29ª edição. 148 p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Vozes, 2000. 4ª edição. 117 p.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. 119 p.
- KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis – O pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 141 p.
- MARX, Karl. **O Capital: Edição Compacta**. São Paulo: Centauro, 2005. 403 p.
- MOREIRA, Marco Antonio. **A Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud, o Ensino de Ciências e a Pesquisa nesta área**. Investigações em Ensino de Ciências. Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil: 7(1):7-29, jan./abr. 2002
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1984. 118p.
- REIS, Renato Hilário dos. **A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Tese de doutorado. Campinas - SP. Faculdade de Educação / UNICAMP, 2000.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma melhor docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002. 158 p.



SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação, 2004.

STREK, Danilo Romeu. **Correntes Pedagógicas: Aproximações com a Teologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 136 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e Prática em Educação Popular.** Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1988. 89 p.

VASQUEZ, A. D. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (454p.)

VERGNAUD, Gerard. A trama dos campos conceituais na construção dos conhecimentos. **Revista do GEEMPA**, Porto Alegre, n.4, 1996. p. 9-19