

20. EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO DA UNIVERSIDADE

*Emília Maria da Trindade Prestes*¹¹³

Resumo

O texto assume como foco o currículo universitário do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPb). Como objeto de estudo foi destacada a grade curricular da formação de professores na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma das especificidades da Educação Popular. Nesse sentido, com base em entrevistas e observações a professores e alunos do curso, o estudo desenvolve uma discussão norteadas por duas principais questões: se a universidade está preparada para romper com os seus tradicionais modelos educacionais e reconhecer outras formas de saber não-científico e se é possível operar-se, nesse contexto, um modelo capaz de transitar entre projetos emancipatórios e modelos centrados nas demandas de mercado, tendo em vista a formação de futuros professores e de alunos da EJA. Entre os resultados, observa-se que a estrutura curricular do curso reserva duas disciplinas encarregadas de abordar dimensões históricas, legais e sociais envolvidas na

¹¹³ Professora do Centro de Educação da UFPb/ PPGE/CNPq; prestesemilia@yahoo.com.br

EJA. Além disso, o referido currículo intenciona observar, entre outros aspectos, a relação teoria-prática e a dimensão política do ensino, além de valorizar a reflexão e o histórico de vida do futuro professor. No entanto, de acordo com os relatos de alunos e professores, a operacionalização dessas propostas não é capaz de propiciar conhecimentos que ultrapassam a cultura livresca das disciplinas, nem romper com o tipo de ensino centrado em modelos tradicionais. Dessa forma, ao final do curso, o aluno tem uma formação baseada em um modelo educativo tradicional, aparentemente difícil de se adequar às propostas emancipadoras enunciadas pelo discurso acadêmico da universidade. Por outro lado, o contato possibilitado pela pesquisa realizada possibilitou o diálogo com professores e alunos sobre a formação docente emancipadora e também sobre a necessidade de outros saberes serem agregados e trabalhados pelas disciplinas acadêmicas do curso de pedagogia.

Abstract

This text addresses the course of Pedagogy of the Federal University of Paraíba (UFPb) in order to analyze the curriculum of teacher education to act in the Youth and Adult Education (EJA), one of the dimensions of the Popular Education. Hence, taking into account observations and interviews with professors and students of the course, the study stresses two main questions: if the university is prepared to break with its traditional educational models and recognize another unscientific ways of knowing and if this institution can develop a framework capable of moving between emancipatory models and models centered on market demands, considering the education of future teachers and students of Adult Education. Among the results, it is observed that the curriculum of the course brings two disciplines devoted to

historical, legal and social aspects involved in Adult Education. Furthermore, such curriculum intends to consider, among other aspects, the relationship between theory and practice and the political dimension of education. In addition, the curriculum intends to value the life history of the future teacher. However, according to reports from students and professors, the development of these proposals is not enough to provide knowledge beyond the bookish culture of the university disciplines, neither to break with traditional models of education. Therefore, at the end of the course, the student has a training based on traditional models of education, apparently difficult to fit in the emancipator proposals set out by academic discourse of university. On the other hand, the contact which resulted from this research enabled the dialogue with and between professors and students on characteristics of an emancipatory education and also on the need for further knowledge to be aggregated and developed by the academic disciplines of the Pedagogy course.

1. Introdução

O debate atual sobre as diversas noções implícitas no conceito de educação e do seu papel na atual modernidade, colocou em evidência a questão da educação popular e da sua vigência. No confuso panorama que caracteriza uma modernidade em permanente transição,

Tanto los actores que piensan y conducen los sistemas escolares – diseñadores de políticas, sociólogos y técnicos – como los ligados directamente con el quehacer educativo – educadores, padres, alumnos – parecen preguntarse a menudo, sin obtener respuestas ni pistas que conduzcan a ella, qué es lo que está muerto y qué es lo que permanece vivo del viejo proyecto de la educación moderna. (Marrero, 2007, p. 13).

Está viva a educação popular ou terá sido decretada a sua morte por inconformidade com as necessidades educacionais contemporâneas?

A educação popular, surgida na América Latina nos anos de 1950 como proposta pedagógica dirigida aos interesses das maiorias da população latino-americana, afirma-se a partir dos anos de 1960 com diferentes feições: ora como uma práxis pedagógica, outras vezes como uma dimensão da cultura e da organização popular ou como uma teoria educativa. O alcance das suas propostas educativas capazes de responder às novas demandas democráticas baseadas no diálogo e na autonomia do cidadão não foi suficiente para lhe proteger de uma ameaça de morte. Atingida por esse clima de insegurança – e para mostrar que continua “viva” – foi “provocada a posicionar-se” para reafirmar a sua vigência nos meios educativos, hoje globalizados. Por isso seus estudiosos e adeptos vêm, desde a década de 1990, tratando de assegurar a sua vigência e atualização, como proposta político-pedagógica, como teoria educativa e como movimento de educadores comprometidos com a transformação.

Além de inúmeros debates realizados em distintos países, os pesquisadores do tema também publicaram documentos reafirmando a contribuição da educação popular para os velhos e os novos desafios que acompanham o caminhar humano no seu processo histórico de existência. No ano de 2005, o MEC, em conjunto com a UNESCO, publicou um livro sobre a vigência e perspectivas da educação popular nessa “mudança de época”. Inspiradas nas formulações de Paulo Freire, as diferentes abordagens foram unânimes em defender a atualidade da educação popular diante de uma crescente situação mundial de exclusão e marginalidade social. Além do mais, alegaram que, como fenômeno político, a sua prática pedagógica se contrapõe aos diferentes tipos de injustiças presentes nas sociedades democráticas modernas, incluindo-se os modelos educacionais de natureza homogeneizadora, apoiados em uma “racionalidade técnica”; estes modelos reforçam a exclusão ao acentuar as desigualdades entre as nações mais frágeis e entre as minorias com saberes diferenciados. Assim, a educação popular se define como representante dos modelos educativos emancipatórios em oposição aberta aos autoritários e conservadores, inadequados para as necessidades de milhões de pessoas marginalizadas dos benefícios da nova modernidade, entre os quais 20% da população mundial que ainda não sabe ler nem escrever.

Para Marrero, na contemporaneidade, dificilmente a definição de um paradigma educativo será capaz de responder às inquietações humanas resultantes das transformações sociais a nível global; dificilmente um modelo de educação será capaz de responder adequadamente às necessidades e demandas presentes nas sociedades modernas. Por isso as múltiplas propostas educativas – os modelos educativos presentes – nessa nova modernidade – incluída a educação popular – se revelam como complementares às contradições que atravessam as sociedades e aos sistemas de educação locais. Essas propostas, traduzidas e aplicáveis em

espaços culturais globais e locais, organizam de forma dinâmica e complexa os serviços educativos da escola contemporânea. Esses modelos – espaços de diálogos antagônicos e complementares – ao mesmo tempo desiguais e unificadores, assimétricos e uniformes, formados por estruturas em conflito, mas também em acordo (Gonzalez, 2007, p. 39), influenciam a cultura da escola atual: seu currículo e seus saberes. Por todas essas contingências, fica difícil compreender os modelos, as propostas educacionais e as ações pedagógicas, destacando os complexos jogos de poder que atravessam os atuais modelos de sociedade. Daí o tema deste trabalho: educação popular e formação de professores; currículo, cultura e saberes, como um fenômeno de inquestionável complexidade, inserido em uma realidade em disputa e mudança e em um contexto entrecruzado por antagonismos e complementações.

Parto da premissa de que num mundo onde 875 milhões de pessoas ainda são analfabetas, expressões de pobreza e de marginalidade extrema; num contexto onde “a escola não apenas é produto, mas também produtora de um conjunto de fatores de índole econômico, social, político e histórico [...]; onde ela, a escola, não é apenas produtora e reprodutora de capital cultural, mas, sobretudo, criadora de sentido” (Beltrán Llavador, 2007, p. 290), a formação de professores, inserida nos desenhos das políticas e práticas educacionais em vigência, independentemente do modelo educativo a que se filie, conforma a complexa cultura dos currículos que organizam os sistemas educacionais contemporâneos. Entendo o currículo escolar como um sistema complexo formado por estruturas em conflito, como um espaço de cultura de diferentes saberes dos múltiplos agentes que participam, de forma uniforme e diferenciada, da organização e uso do ambiente e das práticas escolares, incluindo-se os projetos educativos identificados com as questões da educação popular, entre elas a formação docente. Considerando que as universidades são atualmente os espaços prioritários de formação de professores para

diferentes tipos de atividades educativas, elejo como foco de atenção o currículo universitário dirigido às licenciaturas. Compreendo esta instituição, a universidade, como sistema cultural inserido nos diferentes e complexos modelos educativos; como espaço de diálogos antagônicos e complementares, que asseguram tanto a produção e a reprodução do capital cultural quanto a criação de sentido de algumas formas de saberes, alguns deles normativos e sistemáticos. São as universidades as que, através de diálogos orientados pelos currículos, propiciam a realização de intercâmbios entre diferentes expressões culturais ao mesmo tempo em que regulam e limitam as suas fronteiras. Nestas condições, criam pensamentos e saberes voltados, ora para a organização dos projetos emancipatórios dos grupos sociais marginalizados, ora para a manutenção de uma ordem tradicional renovada dentro de uma nova modernidade em permanente transição. Partindo dessas compreensões, ilustrarei o assunto com dados de uma pesquisa realizada no curso de pedagogia da UFPB no ano de 2006, que teve como objeto de apreciação o currículo e a grade disciplinar direcionada para formar professores na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma das especificidades da educação popular.

2. A educação popular e formação de professores: enfoque sobre o currículo

As propostas pedagógicas voltadas para o reconhecimento e a valorização das especificidades culturais, os saberes e os processos de escolaridade das pessoas agrupadas nas classes populares – pessoas analfabetas ou de pouca escolaridade – marcaram as históricas propostas da educação popular no contexto da América Latina a partir dos anos de 1950. No seio destas propostas havia a preocupação em capacitar os professores, com vistas a promover

um ensino adequado ao entorno cultural desses grupos facilitando suas aprendizagens, notadamente a leitura e escrita. Estas propostas político-pedagógicas defendiam o reconhecimento e a valorização das manifestações de cultura desses segmentos periféricos e marginais.

No decorrer das últimas décadas do século XX, diante da emergência de complexas realidades nas quais se incluem novas demandas globais e locais, o problema pedagógico da diversidade cultural se coloca como ponto de observância dos debates sobre a vigência da educação popular. No contexto em que se debate o que está vivo ou morto dos projetos educativos, a questão da “multiculturalidade numa sociedade pluricultural” (Souza, 2005, p. 248), surge como um assunto que deve ser resolvido pelos que defendem a educação popular apoiada na perspectiva dos grupos marginais. Quem, a partir de então, deve se constituir como o público preferencial da educação popular? Que interesses devem ser contemplados ou que interesses culturais devem organizar a nova proposta político-pedagógica desse “modelo” de educação? O respeito à pluriculturalidade, vista como um problema ético-político é também concebido como uma “condição de construção humana do ser humano e de sua sociedade” (Souza, 2007, p. 337). A importância de se dialogar com uma multiplicidade de culturas, inclusive as opositoras, passa a ser defendida pela educação popular como a possibilidade mais concreta de construção de uma sociedade substancialmente democrática.

Porém, é preciso notar que a ideia de aceitar o outro, o diferente, no atual contexto não é estranha. O sistema social, para continuar se reproduzindo e, conseqüentemente sobrevivendo, necessita de diferenças e antagonismos. É a cultura de “um” e a cultura do “outro” o que fixa a identidade de um grupo. São as culturas diferentes que propiciam o diálogo e a troca de informações necessárias para responder aos desafios próprios do desenvolvimento. Esta troca estabelecida pelo diálogo não significa, entretanto, que todos os setores e todas as áreas tenham que mudar no mesmo ritmo. Algumas áreas

e setores – alguns espaços de culturas – podem permanecer mais tradicionais em relação aos avanços de um momento contemporâneo, enquanto outros podem se transformar de tal maneira que cheguem até a perder suas identidades originais (González, 2007, pp. 34-35).

Em virtude dessas trocas e permanências, mesmo havendo necessidade de que a educação popular transponha as fronteiras culturais que lhe caracterizaram, para dialogar com culturas diferentes – buscando novos caminhos e acomodações – isso não significa que terá de “matar” as tradicionais propostas do seu histórico projeto político-pedagógico. Se a nova modernidade propicia organizar e tocar sistemas educativos regidos por “organizações burocráticas racionais”, preocupados com a eficiência e a eficácia da qualidade da educação, também propicia preservar ideais de emancipação oriundos do “velho projeto de educação moderna” (Marrero, 2007, pp. 10-11). Por isso, os novos paradigmas da educação incorporam nas suas linhas discursivas a preocupação com as tradições culturais, o diálogo permanente entre educador e educando e os resultados qualitativos da aprendizagem para a construção da cidadania.

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, metodológica e pedagógica, mas, que, ao mesmo tempo, ofereça respostas contemporâneas para empoderar “os excluídos e segregados”. Respostas capazes de continuar reconhecendo os saberes e as culturas populares”, mas que sejam também capazes de manter um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos; capazes de construir alternativas sociais diante das novas situações de exploração e dominação provocada pela política e economia neo-liberal para os discriminados por condições de classe, gênero, etnia ou idade (Freire, 1992, 1996, 2001; Mejia, 2005; Hollyday, 2005; Pontual, 2005; Souza, 2005, 2007). São propostas que buscam adequar os enfoques pedagógicos da educação popular às novas

situações e necessidades sociais e políticas do novo contexto global em mudanças, sem prescindir das suas históricas intencionalidades educativas transformadoras e de qualidade.

O desafio é colocar em prática essas novas propostas. Em texto elaborado pelo Coletivo Colombiano da Educação Popular, enfatiza-se a necessidade de que os professores de educação popular precisam “se renovar, aprofundar seus marcos conceituais, ter novos métodos, construir um pensamento crítico e determinar as rotas pedagógicas de sistematização e multiplicação de aprendizagens significativas” (Coletivo Colombiano, 2005, p.182); ou seja, aprendizagem de qualidade. Estudiosos como Nóvoa (1995), Zeichner (1993), Pimenta (2000) admitem que não existe ensino de qualidade, nem reforma educativa ou inovação pedagógica, sem uma adequada formação dos professores. Mas, o que se pode entender por formação de professores para a educação popular na ótica da qualidade e no âmbito da universidade?

Segundo alguns dos seus defensores, a universidade, por ser uma entidade “tradicional” e que mantém o seu currículo e sua ação pedagógica baseados em modelos de educação autoritários, em geral forma seus docentes através de métodos reprodutivistas, predominantemente escolarizados e desvinculados da prática (Holliday, 2006, p. 242). Com isso a formação do professor termina sendo frágil e insuficiente para as propostas críticas e criativas da educação popular e para suas propostas de emancipação cidadã.

Em realidade, a formação de professores para atuar na educação popular é tida como o processo educativo que propicia ensinamentos voltados para a aprendizagem de pessoas necessitadas de escolarização, “mediados pelas diferentes linguagens (verbais, matemáticas e artísticas). Inclui também aprendizagens e ensinamentos capazes de oferecer respostas contemporâneas para a construção da humanidade do ser humano em suas diferentes feições” (Souza, 2005, p. 249). A concepção da formação do professor, na perspectiva da educação popular, remete a um currículo organizado e voltado

para a “superação da alienação, a emancipação e a autonomia dos sujeitos sociais e culturais” (Carvalho, 2004, p. 49). Dito de outra maneira, remete ao entendimento de um currículo organizado para atender aos reclamos dos grupos marginalizados – pessoas necessitadas de escolarização e aprendizagens adequadas ao novo momento em transição, por exemplo. Por isso o currículo contemporâneo, capaz de construir propostas educacionais significativas, deve incluir saberes que abarquem a diversidade cultural: aqueles relativos à cultura popular como também os provenientes de outras culturas, propiciando uma integração multicultural e o diálogo inter e intracultural (p. 252). Um currículo capaz de realizar uma prática pedagógica que contemple a diversidade cultural e propicie diálogos entre as diferentes culturas é aqui entendido como um “dispositivo social e cultural implicado na reprodução, produção e transformação das relações sociais, culturais e de poder” (p. 88). A existência de um currículo organizado com diferentes experiências culturais e saberes – populares e científicos, por exemplo – possibilita que educandos e educadores possam construir os sentidos e significados de suas ações, emoções e pensamentos, (Souza, 2005, p. 253), necessários para a preservação da vida humana. A vida humana, como entende González (2007), se organiza em um espaço-tempo dado, concentrado e articulado em um complexo conjunto de representações – o sistema cultural – organizado por códigos de relações e valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes e tudo o que oriente o comportamento humano em todas as formas de atividade. A função principal desse amplo sistema da cultura – inserindo-se aí os códigos alfabéticos – é, contínua para proporcionar os meios para compreender o mundo, para atuar nele, para definir o lugar que ocupa essa sociedade particular entre as demais, para especificar o papel do indivíduo dentro da coletividade; em suma, modelar o mundo.

Através dessa compreensão, a cultura (como alfabetização, escolarização e métodos e técnicas de formação do professor), torna-se o cerne

do currículo e referência básica para sua organização, ao articular as práticas de ensino, as questões relacionadas com etnia, raça, gênero e classe, em suas relações específicas, com os saberes dos diferentes sujeitos, necessários para a aprendizagem e para a transformação. Entretanto, os saberes populares provenientes da “cultura popular”, ainda são relegados a uma situação marginal, restringindo as fronteiras entre as trocas de saberes e dificultando os diálogos entre sujeitos “de experiências sociais e culturais diversas” (Carvalho, 2004, p. 47).

Diante dessa situação, como preparar professores capazes de dialogar com as diversas culturas existentes? Como articular numa mesma proposta curricular a diversidade de saberes? Como responder a esse grande desafio de modo positivo? Como formar professores capazes de atender as exigências e necessidades dessa nova modernidade? Para Souza (2001), há duas possibilidades; a primeira, por meio de um processo crescente de desenvolvimento da humanização do ser humano que elege o diálogo intercultural e democrático. A segunda, a partir dessa interculturalidade mediada pelo diálogo, avançar para a conformação de uma sociedade multicultural, sem violências, antagonismos, desigualdades e exclusões extremas. Resta saber se a universidade, agora interpretada como espaço de criação de sentido, é capaz de organizar seu currículo voltado para o conhecimento científico da prática transformadora e o conhecimento transformador da prática científica. De contribuir para humanizar as relações sociais, amenizando as diferentes formas de violência.

3. A formação de professores de educação popular: cultura, saberes e aprendizagens

Algumas correntes teóricas sobre a aquisição da aprendizagem e/ou da aprendizagem escolar e aqui concebida como o domínio da alfabetização, explicam que seus mecanismos funcionam através

de um sistema complexo constituído por componentes sociais, biológicos, psicológicos ou mentais. (Bransford, Brown & Cocking, 2007; Solso, 2004; García, 2002; González, 2007). A aprendizagem, para González é uma ação racional orientada para determinados fins propostos; baseado no filósofo Ryle, fala de dois tipos de aprendizagem (saberes): o *know how* e *know that* a diferença entre essas duas formas de saberes é a que há entre “saber como” e “saber quê” (ou “saber isso”):

Se sabe cómo tocar un instrumento o cómo podar árboles, pero se sabe que el caballo es animal cuadrúpedo o que navaja se dice knife en inglés. La diferencia está en que saber cómo, es saber las reglas que gobiernan esa actividad; sin embargo, esto no quiere decir que cuando se toca un instrumento o se sabe podar árboles, quien lo hace es capaz de hacer explícitas las reglas que orientan tales actividades. Es el mismo caso que hablar una lengua: se habla inglés o español cuando se dominan las reglas fonológicas, sintácticas, semánticas, etc., de esa lengua, pero no todos los hablantes son lingüistas; es decir, no todos pueden hacer explícitas esas reglas” (González, 2007, pp. 40-41).

No caso do saber propiciado pelo domínio da alfabetização, este habilita o alfabetizando ou reforça suas competências para a aquisição do “saber como” tanto quanto para o “saber quê”, apesar de não assegurar a sua efetivação. Muitas vêm sendo as tentativas de alfabetizar o indivíduo possibilitando a leitura e explicação da realidade: saber *o que é* e *saber como é*, suportadas por orientações teóricas e metodológicas vinculadas a pedagogias tradicionais; às orientações escolanovistas; a pedagogia piagetiana, a de Vigostky, a de Freire ou de Ferreira. Já se fala em uma pedagogia pós-construtivista com base na teoria das inteligências múltiplas de Gardner, entre outros. Para Martins, algumas dessas correntes cuidam plenamente de um

aspecto do aprendizado como o conhecimento, mas descuidam completamente a capacidade cognitiva e metacognitiva, interesses e necessidades dos alunos.

Isto significa que os métodos e as técnicas utilizadas para formar o professor (o ensino) e/ou o aluno (a aprendizagem), independentemente do modelo educativo ou da base teórica que lhe oferece suporte, não terão efeitos significativos sem que exista uma relação entre seu emprego e os fatores que propiciam a busca pelos novos conhecimentos e as competências dos indivíduos para a aprendizagem: os sentidos da aprendizagem. O conjunto dessas relações organizadas é o que possibilita o processo da apreensão e retenção dos novos conhecimentos, produzindo novas aprendizagens. Neste processo de relações que se organizam elas mesmas, que se auto-organizam, estão incluídas as diferenciações, necessidades ou capacidades individuais. Os alunos, mesmo aparentando motivações semelhantes, são diferentes quanto às suas capacidades, motivações, interesses, ritmos de desenvolvimento, estilos de aprendizagem e suas situações ambientais. São diferentes também quanto às suas identidades culturais específicas. Entretanto são iguais em inúmeras outras características e categorias. Quando existem as necessárias condições (as competências) para o estabelecimento das transformações (mudança de uma situação a outra), há mais possibilidades de se obter os resultados desejados ou esperados. Nas complexas redes propiciadoras das aprendizagens existem mecanismos naturais de seleção; cada pessoa seleciona e prioriza a informação recebida, segundo seus interesses e necessidades. Se determinados conteúdos ensinados não são apreendidos por uma pessoa por falta de informação, motivação, interesse, atenção, compreensão, etc, podem, entretanto, ser objetos de apreensão, assimilação e transformação para outras que apresentem valores diferentes. Nem todo conhecimento interessa a todos nem interessa da mesma forma, nem todos têm as mesmas competências para apreendê-los. Complexas relações

estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem envolvem professores e alunos, são relações que eles mantêm como agentes participantes do sistema; nesta contínua interação configuram um sistema mais amplo, com novas propriedades emergentes; estas propriedades são do sistema como um todo e não das partes que o compõem. Apelar às noções que provêm das ciências contemporâneas para falar da aprendizagem justifica-se, uma vez que no processo de aprendizagem escolar se utiliza tanto um modelo explícito de mundo, como forma de adaptação ao novo, quanto o de *feedback*, uma readaptação ao que foi transformado. O que a ciência nos ensina é que o processo pelo qual se aprende a ler e a escrever tem características peculiares. Independentemente do método utilizado, se a escola – ou o professor responsável pelo ensino – não for capaz de encontrar caminhos que possibilitem o despertar para a aprendizagem relacionado aos interesses e a possibilidade de resolução de problemas, essa aprendizagem será cada dia mais difícil de ser efetivada; assim afirmam as novas teorias sobre o assunto.

4. A formação de professores e a universidade

Será que a universidade, “sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado feito dos saberes produzidos pelas três racionalidades da modernidade: a racionalidade cognoscitivo-instrumental das ciências, a racionalidade moral-prática do direito e da ética e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura” (Santos, 2007, p.181) está preparada para romper com seus tradicionais modelos educacionais e reconhecer outras formas de saberes não científicos? Um modelo que subordine o *know-how* técnico ao *know-how* ético? (p.183) Um modelo que possibilite operacionalizar as complexas redes propiciadoras das aprendizagens? Que desperte o interesse do aluno pela aprendizagem? Um modelo

capaz de transitar entre os projetos emancipatórios e os centrados nas demandas do mercado e da produção? Em sendo isso provável, como tal feito se torna possível? Estas foram as questões que orientaram a realização de uma pesquisa no curso de pedagogia da UFPb, na qual se procurou verificar a existência de relações entre o currículo do curso, sua grade curricular e a formação de professores, tendo como objeto o ensino e aprendizagens do aluno-formador, embasado em um projeto inovador – emancipador – voltado para os alunos das classes populares que freqüentam a EJA. Os resultados da pesquisa mostraram que a estrutura curricular do curso de pedagogia da UFPb, onde foi realizada a pesquisa, apresentava duas disciplinas relacionadas com EJA: Educação popular e Fundamentos da educação de jovens e adultos. Estas disciplinas, que tratam dos aspectos históricos, legais e sociais dessa modalidade de ensino, e prometem observar aspectos como relação teoria e prática, valorização da história de vida do professor, reflexão e pesquisa, dimensão política do ato pedagógico, na prática, segundo alunos e professores das disciplinas, não estão sendo capazes de cumprir o prometido. A operacionalização das suas propostas não consegue propiciar informações nem conhecimentos que não sejam os oriundos da cultura livresca e específica da disciplina, nem romper com o tipo de ensino centrado em modelos tradicionais e racionais, dificultando a adoção de métodos e técnicas educativos capazes de potencializar os princípios e as propostas de uma educação que reconheça outras formas de saberes: os provenientes de outras disciplinas e aqueles processados fora da academia, considerados diferentes, marginais, ou incompatíveis com o saber acadêmico.

No caso da formação para atuar nas propostas pedagógicas da educação popular – entendida como educação de adultos ou nos projetos vinculados a novos movimento sociais – algumas alunas, que já atuam na educação de jovens e adultos ou nos projetos de extensão de natureza social, dizem que o ensino ministrado nas

diferentes disciplinas do curso de pedagogia e, nestas em particular, se defrontam na sala de aula com muitas lacunas de formação, provocando dificuldades de atuar na realidade concreta. Para tentar amenizar essa deficiência, participam de cursos de extensão, pesquisas e outras atividades consideradas mais específicas para a qualidade da sua formação e para o exercício da prática docente.

Assim, ao final do curso, o aluno tem uma formação baseada em um modelo educativo tradicional, aparentemente difícil de se adequar as propostas emancipadoras anunciadas pelo discurso acadêmico da universidade. Portanto, os tipos de saberes que fundamentam o projeto político-pedagógico da formação docente do referido curso, baseando-se na “ciência normal”, ficam restritos a saberes voltados para o “saber quê” ou “saber isso” – o *know that* – dificultando a reconstrução do sentido da educação para a autonomia individual e coletiva como é previsto nos princípios dos modelos educativos emancipadores, incluindo a educação popular, defendida por setores específicos da própria universidade.

Se durante as entrevistas realizadas e as observações efetuadas com os professores e alunos do curso de pedagogia, especialmente os que pretendem lidar com as demandas da EJA, foi possível evidenciar que a ação docente não depende só da consciência crítica da realidade, mas também do instrumental teórico que o professor discute e apreende durante sua formação, que é contínua; também houve oportunidade para se discutir com esses alunos em formação e alguns dos seus professores sobre a formação docente apoiada na dimensão emancipatória e sobre a importância de que outros saberes fossem agregados e trabalhados pelas disciplinas acadêmicas do curso de pedagogia. É justamente essa dimensão a que nos remete à perspectiva freireana da educação, pautada no diálogo – essência do processo do ensino e de aprendizagem de natureza popular – na inter-relação dos sujeitos, nas suas trajetórias de vida, seu contexto e suas interferências. Conforme Freire (2004), “a dialogicidade é

fundamental no processo de construção do conhecimento”. Para ele, “a palavra não significa apenas um meio para que o diálogo se estabeleça, mas, sobretudo, ao analisá-la percebemos as dimensões de ação e de reflexão, ou seja, de práxis” (pp. 65-69).

5. Considerações finais

A formação de professores para a educação popular, nos atuais requerimentos que lhe são propostos, demanda o emprego de um currículo que contemple diversidades culturais e saberes distintos, garantindo transcender a própria prática docente e contribuindo para a “configuração da práxis pedagógica”. É possível que a universidade, como uma das instâncias responsáveis pela formulação e fortalecimento do saber pedagógico – em geral comprometida com a ciência ou o saber acadêmico – tenha que, neste momento confuso e complexo, reconhecer a existência e a importância de outros saberes diferentes dos seus, introduzindo-os no seu currículo.

Aliás, não existe espaço cultural hermético capaz de resistir à invasão de outras culturas. A universidade, como lócus privilegiado da ação pedagógica formal, congrega e transforma nas suas entranhas os diferentes modelos de educação existentes na contemporaneidade. Sua essência educativa composta por múltiplas tendências e influências culturais a inclui nos fenômenos denominados Torre de Babel. Seus atores: professores, alunos e técnicos, introduzindo nos diálogos processados nas práticas de ensino e de aprendizagens dos ambientes universitários, suas culturas particulares, estão de forma dinâmica e contínua atravessando fronteiras e níveis e transformando o saber orientador da universidade. Por isso é discutível afirmar que os conhecimentos – ou saberes – universitários são muito diferentes e opostos àqueles pertinentes a

outros espaços da cultura e que servem de referência ao conjunto dos seus atores: família, igreja, grupos de amigos, etc.

Mesmo que considere que, no plano do discurso pedagógico, a universidade desta nova modernidade continue organizando seus conhecimentos através de saberes pautados em um estatuto racional e de natureza científica, no plano concreto ela está cada dia mais pressionada a romper essa “ciência normal” pondo em prática a “ciência revolucionária”, ou seja, aquela proveniente dos saberes múltiplos.

Na medida em que esses outros saberes vão penetrando no arcabouço acadêmico, vão se estabelecendo outras formas de diálogo, possibilitando a criação de “uma cultura nova”, uma cultura capaz de combinar e absorver os saberes e práticas de diferentes formas de organização e saberes provenientes de outros ambientes culturais. Esse modelo de universidade multicultural talvez seja o que corresponde aos anseios da educação popular contemporânea, aquele que lhe permitirá continuar reafirmando-se como uma pedagogia voltada para a emancipação dos povos; como uma proposta pedagógica capaz de abrir suas fronteiras para acatar e introduzir experiências e elementos provenientes de outras culturas.

Nestes novos arranjos, tanto a universidade estará conciliada com a educação popular, quanto a educação popular não tentará desprezar os saberes próprios do fazer científico criado e recriado nos espaços da universidade. Através desta nova formação, a universidade poderá ser capaz de organizar seu currículo e formar seus professores para os diferentes desafios e necessidades exigidas pelas múltiplas e complexas práticas educativas e sociais contemporâneas, superando suas próprias crises.

De qualquer modo o texto chega ao seu final sem uma conclusão concreta. A hipótese que perpassa as idéias aqui manifestas é a de que no contexto da modernidade tardia, da globalização, no contexto das realidades transitórias e complexas, onde predomina a interculturalidade (entendida como diálogo entre as diferentes

culturas ou entre substratos de uma mesma cultura), projetos ou propostas pedagógicas como a educação popular estarão propensas a permanecer vivas na medida em que sejam capazes de derrubar as barreiras tradicionais para abrir seus espaços e fronteiras às necessidades culturais dos “outros” em suas diferentes feições. Se isso implica conviver em conflito, deve-se compreender que a convivência em meio às diferenças culturais inclui a existência de jogos de poder e a existência de conflitos (Rodríguez-Ledesma, 1998).

Desse modo, para que seja desenvolvida uma proposta de formação de professores na perspectiva dos diferentes saberes, no seio de um projeto orientado pelos ideais da educação popular, talvez seja necessário que o currículo adotado aponte opções político-metodológicas que vão além da escolha de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Opções políticometodológicas que considerem os traços culturais e saberes trazidos pelos vários atores, que os operacionalizam e que se beneficiam dos seus saberes. Portanto, é pertinente afirmar que os modelos educativos – quaisquer que sejam eles – seus currículos e suas propostas de formação de professores são desenhados para servirem aos propósitos das pessoas. Não é demasiado reafirmar que formadores e educandos são pessoas espalhadas num mundo complexo e diferenciado. São pessoas socializadas em espaços de culturas possuidoras de suas próprias organizações internas e saberes (Cortese, 2000). Pessoas que têm necessidades diferentes, conhecimentos e interesses distintos e inquietações e formas distintas de estarem na vida.

Referências bibliográficas

- Beltrán, J. L. (2007). Salvar las apariencias en la época de la imagen del mundo: Percepciones, representaciones e expectativas educativas. In A. Marrero & M. Apple (Eds.), *Polis Paideia: Vol. 12. Todas las escuelas, la escuela: miradas transmodernas sobre educación* (pp. 277-301).

- Bransford, J. D., Brown A.L., & Cocking, R. (2007). *Como as pessoas aprendem. Cérebro, mente, experiências e escola*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Carvalho, R. T. (2004). *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos de 1990*. Recife: Edições Bagaço.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extensão? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido* (38ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, R. (2000). *O Conhecimento em construção. Das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed.
- González, C. O. (2007). Fronteras de la cultura. Pasajes. *Tópicos del Seminario* 17(1), 9-44. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/594/59401702.pdf>
- Holliday, O. J. (2006). Ressignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular perante os Desafios Históricos Contemporâneos. In P. Pontual & T. Ireland (Orgs. & Trad.), *Coleção Educação para Todos: Vol. 4. Educação Popular na America Latina: diálogos e perspectivas* (pp. 233-249). Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Hurtado, C. N. (2006). Contribuição para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In P. Pontual & T. Ireland (Orgs. & Trad.), *Coleção Educação para Todos: Vol. 4. Educação Popular na America Latina: diálogos e perspectivas* (pp. 147-155). Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Marafon, M. C. (2001). *Pedagogia Crítica: uma metodologia na construção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Marrero, A. (Ed.) (2007). *Educación y Modernidad, hoy*. Montevideo/Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental S.R.L./ Editorial Germania.
- Martins, V. (2007). Como desenvolver a capacidade de aprender. *Construir Notíciais*, 34(6), 34-36.
- Mejía, M. (2006). Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde Sul. In P. Pontual & T. Ireland (Orgs. & Trad.), *Coleção Educação para Todos: Vol. 4. Educação Popular na America Latina: diálogos e perspectivas* (pp. 205-211). Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Nóvoa, A. (1995). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pérez, A. G. (2000). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In S. G Pimenta. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez
- Pontual, P. (Org.).(2006). Educação Popular e democratização das estruturas políticas e espaços público. In P. Pontual & T. Ireland (Orgs.). *Educação Popular na*

- América Latina: diálogos e perspectivas* [Coleção Educação para Todos] (1ª ed., Vol.4, pp. 91-101).
- Rodríguez-Ledesma, X. (1998). Un rostro para el nuevo milénio. *La Vasija 3 – Revista Independiente Especializada en Educación y Ciencias del Hombre* 3, 111-117.
- Santos, B.S (2007). Tesis para una universidad pautada por la ciência posmoderna. In Gandarilla, J. G. S. (Org.), *Reestructuración de la universidad y del conocimiento* (pp. 181-192). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades México: Coordinación de Humanidades.
- Solso, R. L. (2004). *Ciências da mente e do cérebro no séc. XXI*. Brasília: Editora UnB.
- Souza, J.F. (1999a). *A Educação Escolar. Nosso Fazer Maior, Des(A)fia o Nosso Saber: Educação de Jovens e Adultos*. Recife: Editora Ufpe.
- Souza, J. F. (2002). *Atualidade de Paulo Freire – contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Edições Bagaço.
- Souza, J. F. (2006). A vigência da Educação Popular. In P. Pontual & T. Ireland (Orgs.). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* [Coleção Educação para Todos] (1ª ed., Vol.4, pp. 241-249). Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Souza, J. F. (2007). *E a Educação popular: ?? Quê??: Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Edições Bagaço.