



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA DOS SANTOS PAULO

**A FORMAÇÃO DOS (AS) EDUCADORES (AS) POPULARES A PARTIR DA
PRÁXIS: UM ESTUDO DE CASO DA AEPPA**

**PORTO ALEGRE
2013.**

FERNANDA DOS SANTOS PAULO

**A FORMAÇÃO DOS (AS) EDUCADORES (AS) POPULARES A
PARTIR DA PRÁXIS: UM ESTUDO DE CASO DA AEPPA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Jaime José Zitkoski

**PORTO ALEGRE
2013**

FERNANDA DOS SANTOS PAULO

**A FORMAÇÃO DOS (AS) EDUCADORES (AS) POPULARES A
PARTIR DA PRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO DA AEPPA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em 25 fev. 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

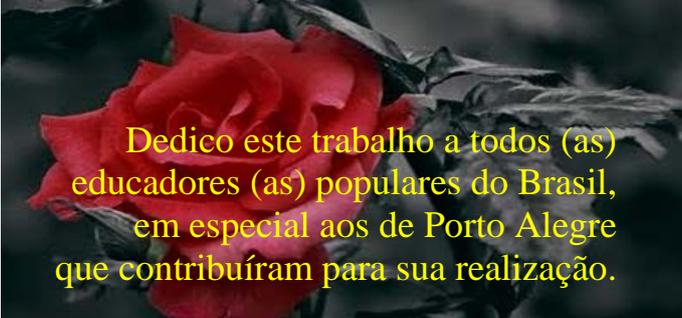
Professor Dr. Jaime José Zitzoski (FACED/UFRGS)- Orientador

Professora Dra. Marlene Ribeiro (FACED/UFRGS)

Professor Dr. Balduino Antonio Andreola (UNILASALLE/RS)

Professor Dr. Carlos Rodrigues Brandão (UNICAMP) e (UFU)

DEDICO...



Dedico este trabalho a todos (as) educadores (as) populares do Brasil, em especial aos de Porto Alegre que contribuíram para sua realização.

AGRADECIMENTOS....

Peço licença para pontuar que considero a parte dos agradecimentos como a mais importante do trabalho acadêmico, pois sem a presença humana certamente essa dissertação não estaria materializada tal como se encontra. Por isto, os agradecimentos se estendem não somente aquelas pessoas que contribuíram diretamente à elaboração dessa pesquisa, mas a todos(as) que em algum momento fizeram parte da minha existência. Sendo assim, começo a agradecer a minha família, as educadoras e educadores populares, aos educandos e educandas com quem pude ir aprendendo a ser educadora popular, as lideranças dos movimentos comunitários e aos amigos de forma em geral. Entretanto, me permito nomear algumas pessoas, por entender que sem elas esse projeto não teria vingado.

Início trazendo o quanto foi importante ter conhecido o Prof^o Jaime Zitkoski, um orientador amigo com quem pude aprender um pouco mais sobre Educação Popular. Sublinho que a tua simplicidade, gentileza e alegria são contagiantes, o que possibilita a disponibilidade ao diálogo e escuta. Obrigada pela confiança!

Aos meus colegas e amigos (as) da Educação Popular que sonham comigo por um mundo menos injusto, aonde exista igualdade, amorosidade e dignidade. Por todos nós, educadores (as) populares, que lutamos pelo direito a formação nos pressupostos da Educação Popular.

À AEPPA - Associação de Educadores Populares de Porto Alegre pelas aprendizagens em todas as dimensões, que a partir dela me faz envolver com a luta pela formação de educadores (as) populares ao lado do reconhecimento e valorização do(a) trabalhador(a).

Ao Paulo Freire que a partir de seus escritos pude qualificar meu trabalho como educadora popular.

Agradeço ao professor Dr. Balduino Andreola que gentilmente e com carinho aceitou participar da minha banca final como avaliador deste humilde trabalho. Agradeço, também desde já, pelas importantes contribuições que tem me dado desde a participação da banca do projeto.

À Prof^a Dr^a. Marlene Ribeiro, por ter aceitado ser banca deste trabalho, trazendo importantes colaborações para elaboração da dissertação. Também, obrigada pelas ajudas no português, o meu desafio permanente. Você nos contagia com sua vontade de transformar o mundo ao lado da amorosidade.

Ao Professor Dr. Carlos Rodrigues Brandão pela contribuição teórico-prática, séria e competente, a partir de diálogos realizados ao longo dos últimos anos sobre Educação Popular.

Aos Professores: Carmem Machado, Jorge Ribeiro, Vera Peroni, Jaime Zitkoski, Alceu Ferraro e Paulo Albuquerque pelo comprometimento com os processos de formação dos estudantes da Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Aos colegas e professores (as) do PPGEDU da UFRGS, em especial aos da linha do TRAMSE e seu respectivo grupo de pesquisa.

Ao grupo de orientação coletiva, orientados pelo Professor Jaime Zitkoski, pelas aprendizagens compartilhadas.

Ao grupo de Pesquisa: Roda Cultural de Leituras Freireana, coordenado pela professora Dra Ana Freitas (PUCRS), com quem muito aprendi, sobretudo a ler outros autores que dialogam com Freire.

Agradeço a Profª Drª. Conceição Paludo (UFPEL), que desde a minha inserção na AEPPA tem contribuído, a partir de seus textos e atuação nos Movimentos Sociais, para pensar, discutir e refletir a relação da Educação Popular com os Movimentos Sociais e na Escola.

Ao Professor Dr. José Clóvis de Azevedo, por ter me apresentado aos textos de Marx, Gramsci entre outros autores e por ter me convidado a participar do seu grupo de Pesquisa no IPA, espaço de aprendizagens.

Ao Professor Dr. Paulo Albuquerque, que me acolheu no estágio docência com a disciplina do curso de Pedagogia: Sociologia da educação: Espaços Educativos I e com que pude conversar sobre o nosso sonho coletivo: Construção da Pedagogia Social: ênfase na Educação Popular .

Ao grupo de professoras e professores, bem como colegas do Centro Universitário IPA, instituição que fiz minha graduação através do Convênio: Movimentos Sociais (AEPPA) e IPA. Faço um agradecimento especial às professoras Simone Dorneles, Patrícia Dorneles, Maria Antonieta e Gilda Glauce Martins quem me presenteou com uma herança, como disse ela, de alguns de seus livros da área da educação.

Ao coletivo do Brava Gente, AEPPA e Instituto Ivoti que fizeram parte da minha formação profissional, em especial as professoras Merli Leal, Neila Sperotto, Ana Claudia Figueroa, Vanderlei Kriesang, Dora Bragança e Patrícia Dorneles.

A Professora Dra Nadia Fuhrmann que é uma recente amiga, que nos conhecemos pela internet e juntas desafiamo-nos a escrever um artigo sobre a educação não escolar e os processos de formação do (a) educador, sobretudo do SASE e das creches comunitárias.

Ao coletivo do Grupo de Trabalho da implementação do Observatório dos Movimentos Sociais da UERGS e ao movimento Pró-Uergs.

Aos amigos e amigas de São Miguel do Tapuio – PI, que me ensinaram muitas coisas da vida e da cultura nordestina.

Aos meus irmãos, Fernando Paulo e Jayme Paulo, que as suas presenças amorosas me fortalecem. Em especial ao JAYME que está sempre consertando o meu computador À amada família Selau, sempre presente em minha vida. Em especial a minha madrinha Rosa, com quem posso contar 24hs por dia;

Aos meus companheiros, amados e razão do meu viver: Thales e Thaylor, meu muito obrigado pela paciência e por serem meus filhos. Destaco o Thaylor, o qual ajudou nas leituras e digitação de materiais, e Thales no cuidado com a casa.

Ao Francisco Lopes Filho por ter auxiliado nos cuidados do Thales e do Thaylor.

Aos meus amados amigos e amadas amigas que a vida me presenteou: Simone Prunier, Karana Ávila, Rita Ávila, Patrícia Bierhals, Isaura Conte, Antonio Lopes, Luis Pedro Fraga, Adriane Galvani, Elvira Ribeiro, Marlene Lira, Maria Edi Coronel, Elenita da Costa, Elisiane Cardoso, Luciane Oliveira, Vera Suzana da Costa, Josina Correa, Fátima Baierle, Luis Paulo Alves, Juliana Santos, Adriane Nunes, Maria Ivonete, Richele Timm, Evelin Haslinger, Simone Alves, Andrea Balsamo, Luana Severo , Iula Santana- o carinho de vocês me faz feliz.

Aos funcionários da FACED, pessoas importantes ao funcionamento da Universidade.

Às educadoras e educadores vinculados(as) a AEPPA que participaram da entrevista e dos encontros individuais e coletivos, bem como colaboraram com ricos materiais.

Às lideranças comunitárias com que muito tenho aprendido, seja nas comunidades que trabalhei ou onde moro, e também nos encontros mensais do Fórum de Entidades. Com vocês tenho aprendido, na luta e na socialização das experiências, a respeitar os diferentes saberes.

As pessoas que compõe as instituições comunitárias que já trabalhei, em especial as lideranças, dirigentes, educadoras em geral e as famílias.

As coordenações pedagógicas das instituições comunitárias que tem lutado, incansavelmente, por uma educação de qualidade, através da demanda por formação, infraestrutura, projeto político pedagógico, etc.

A Banca avaliadora, que se dispôs a ler, avaliar e dialogar comigo e com meu orientador a partir da elaboração da dissertação, trazendo contribuições importantes para a realização desse trabalho.

A CAPES e ao CNPQ, pelo apoio financeiro.

Ao meu DEUS, sempre presente em minha vida!!!!

Enfim, a todas e todos, muito obrigada!



EPÍGRAFE

[..] Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou– uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher. Isto é saber de classe, digo eu agora. [...]o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o ao em com o povo. E isso implica o respeito ao "*saber de experiência feito*" de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-la. (FREIRE, 1997b, p.13-14).

RESUMO

A presente dissertação analisa o trabalho desenvolvido pelos educadores populares de Porto Alegre, inseridos nas associações comunitárias de bairro, as quais estão conveniadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, no que concerne a execução das políticas da educação e assistência social na relação com os processos formativos, organizados pela Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA). Esse estudo resgata as lutas populares dessa cidade, desde as políticas destinadas às crianças e adolescentes das comunidades populares, associando-as à história dos Movimentos Sociais Populares e da Educação Popular no Brasil buscando relacioná-los ao nosso objeto de estudo, a AEPPA, bem como aos sujeitos que dela participam. Procuramos através dessa pesquisa, compreender os limites e as lutas pelo direito a formação profissional a luz da Educação Popular. Essa pesquisa é de caráter qualitativo, sob o método de estudo de caso e em consonância com a nossa opção teórica, utilizamos a Pesquisa Participante a qual a pesquisadora é também participante da pesquisa. A dissertação apresenta-se numa perspectiva dialético-dialógica fundamentada principalmente pelo referencial freireano. Diante disto, investigamos os limites e as possibilidades dos projetos de Educação Popular, desenvolvido pela AEPPA, nas experiências de formação para educadores populares, como também na construção de projetos alternativos de cursos de formação. Como resultados, constatamos processos de precarização do trabalho, desvalorização dos “saberes de experiência feita” (FREIRE, 1997b), desresponsabilização do poder público para com as políticas públicas, através da burocratização dos convênios, e certa invisibilidade intencional do trabalho socioeducativo realizado pelos educadores populares. Diante dos resultados, os sujeitos participantes desse estudo, sinalizam para a urgência de uma Pedagogia Social com ênfase na Educação Popular, que seja construída interdisciplinarmente com os educadores e possua uma estrutura diferenciada do atual curso de Pedagogia.

Palavras-chaves: Formação de educadores populares. Movimentos Populares. Educação Popular. Trabalho. Políticas Públicas.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A Formação do (as) Educadores(as) Populares a partir da Práxis: Um estudo de caso da AEPPA.** 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ABSTRACT

This master thesis analyses the work developed by popular educators from Porto Alegre, inside communitarian associations in districts convened to the city hall of the city, concerning to education politics, social assistance and formation processes organized by AEPPA (Popular Educators Association of Porto Alegre). This study brings up the popular struggles of this city, as well politics towards children and adolescents of popular communities, relating them to the Popular Social Movements and Popular Education in Brazil related to our object of study, AEPPA and its participants. Through this research we wish comprehend the limits and the struggles for the right of professional formation on Popular Education. This research is a qualitative work, using case study methodology and in consonance with our theoretical option it was used a participant research. This master thesis is presented in a dialectic perspective based on Freire referential. Thus, it was investigated the limits and possibilities of Popular Education projects developed by AEPPA, in experiences on popular educators formation, as well in the construction of alternative projects of formation courses. As results, it was verified processes of precarious work, devaluation of “knowledge of done experiences” (FREIRE, 1997b), non-responsibility of the public power on public politics through bureaucratization in agreements with the city hall and some intentional invisibility of social educative work done by popular educators. From these results, the research participants urge for a Social Pedagogy emphasizing Popular Education built inter- disciplinarily with educators and that it has a different structure from the actual Pedagogy course.

Keywords: Popular Educators Formation; Popular Movements; Popular Education; Work; Public Politics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. ESCOLA: EMILIO MEYER.	34
Figura 2. Alunas do curso Normal.	34
Figura 3. Educadoras populares do curso da UERGS.	37
Figura 4. TURMA DOS 150 UERGS/PORTO ALEGRE.	38
Figura 5. Nota sobre a luta da AEPPA por formação.	38
Figura 6. FORMANDA PEDAGOGIA\IPA com integrantes da AEPPA.	39
Figura 7. Educadoras e educadores populares estudantes do IPA.	39
Figura 8. Reuniões núcleos na AEPPA.	40
Figura 9 Registro como elemento da sistematização.	41
Figura 10. Alunas da PUCRS: Pedagogia com ênfase em EP.	42
Figura 11. Seminário AEPPA. Na foto, Coordenadores dos Núcleos.	43
Figura 12. Reunião com Universidade.	44
Figura 13. Educadores Populares da AEPPA.	44
Figura 14. Processo de formação de educadores Populares.	45
Figura 15. Reunião de Educadores (as) Populares.	46
Figura 16. Grupo de professoras e professor da pós, se apresentando na assembleia da AEPPA.	47
Figura 17. Reunião na UFRGS. 12 de março de 2008.	48
Figura 18. Movimentos na luta pela educação de qualidade e reconhecimento do educador popular.	49
Figura 19. Na AEPPA.	49
Figura 20. Nota no Jornal: Retomada da UERGS.	50
Figura 21. assinatura da parceria entre AEPPA, BRAVA GENTE e o ISEI de Ivoti.	50
Figura 22. AEPPA na frente da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.	51
Figura 23. FORMAÇÃO Na AEPPA: Paulo Freire e a Educação Popular	51
Figura 24. Educadores (as) participando de atividades.	52
Figura 25. Reunião o diretor de educação básica da CAPES/MEC: João Carlos Teatini.	52
Figura 26. .REUNIÃO PUCRS, 2010. REUNIÃO PUCRS, 2010.	53
Figura 27. Educadoras Populares do curso.	53
Figura 28. FORMATURA DA TURMA DE PEDAGOGIA 2010.	54
Figura 29. Constituição GT: Observatório MS - UERGS.	54

Figura 30. Componentes da AEPPA no GT dos	55
Figura 31. (25/03/2011) Reitoria da Uergs reúne-se com MS	55
Figura 32. Convite da atividade e Logotipo da AEPPA.....	57
Figura 33. Entrega de Documento da AEPPA para PUCRS.....	58
Figura 34 . Reunião da AEPPA com a PUCRS.....	58
Figura 35. Tema formação AEPPA.....	59
Figura 36. Dia de Assembleia: Tempo: Formação	60
Figura 37. Folder da Pesquisa.	61
Figura 38. AEPPA conhecendo o Centro Vida: espaço que construído do núcleo central UERGS.....	62
Figura 39. Com diretor da FACED- UFRGS.	63
Figura 40. Educador Popular: entrevista Individual.	70
Figura 41. Encontro coletivo com Educadores Populares.....	70
Figura 42. Entrevista Individual com Educador Popular	71
Figura 43. Acompanhando dia de trabalho de Educadora Popular.	77
Figura 44. Dia de Formação. Presidente e educadora popular assinando certificado ...	79
Figura 45. Movimentos reivindicando por educação de qualidade.....	108
Figura 46. Saberes em diálogo.	139
Figura 47. SMED e concepção de Educador Popular.	153
Figura 48. PORTO ALEGRE e suas 16 Regiões	174
Figura 49. LOCALIZAÇÃO DE PORTO ALEGRE/RS	175
Figura 50: mapa: localização associações (cor preto) + localização do tema associação e educação (cor lilás).....	179
Figura 51.Movimento em defesa dos direitos básicos.....	204
Figura 52.Dirigente e educadora popular	205
Figura 53. Relação trabalho-formação	206
Figura 54. ATA- associação construída Período do MOVA: PORTO ALEGRE.....	210
Figura 55. Contracheque - educadora assistente.	224
Figura 56.Desfile organizado pela comunidade da Lomba do Pinheiro(2010).....	225
Figura 57. Smed/PORTO ALEGRE: como participar do MOVA.	228
Figura 58. Educando MOVA /PORTO ALEGRE: Turma: lomba do Pinheiro.	230
Figura 59. Esquete : educadoras do MOVA na AEPPA.	230
Figura 60. Local de uma turma de MOVA.....	231

Figura 61. MOVA: Produções da turma.....	232
Figura 62.Registros de Cravo sobre MOVA	233
Figura 63. Educador Popular e inserção na cidade.....	239
Figura 64. Jornal traz a experiência de um Educador Popular.	240

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. ENCONTROS DO PROCESSO DE PESQUISA.....	77
TABELA 2.CBO - CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES.....	150
TABELA 3.DEMANDAS DO OP 2012 – EDUCAÇÃO.....	191
TABELA 4. REALIDADE DO SASE ATÉ 2010.....	237
TABELA 5. SASE – 2012.....	238

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEPPA: ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES DE PORTO ALEGRE.
ASAFON: Associação de Apoio ao Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.
ATEMPA: Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre.
CEBs: Comunidades Eclesiais de Base.
CF: Constituição Federal.
CMAS: Conselho Municipal de Assistência Social.
CME: Conselho Municipal de Educação.
CMDCA: Conselho Municipal da Criança e Adolescente.
CONAM: Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONARCFE: Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.
CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
CPC: Centros Populares da Cultura.
CUT: Central Única dos Trabalhadores.
ECA: Estatuto da Criança e Adolescente.
EF: Ensino Fundamental.
EI: Educação Infantil.
EJA: Alfabetização de Jovens e Adultos.
ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio.
EP: Educação Popular.
ES: Educador Social.
FASC: Fundação de Assistência Social e Cidadania.
FEBEM: Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.
FIES: Fundo de Financiamento Estudantil.
FESC: Fundação de Educação Social e Comunitária.
FUNDEB: Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica.
ICs: Instituições Comunitárias.
IES: Instituições de Ensino Superior.
IPA: Instituto Porto Alegre.
LDBN: Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LBA: Legião Brasileira de Assistência.
LOAS: Lei Orgânica da Assistência Social.
MEC: Ministério da Educação e Cultura.
MEB: Movimento de Educação de Base.
MCP: Movimento de Cultura Popular.
MNMMR: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.
MS: Movimento Social.
MSP: Movimento Social Popular.
MP: Movimento Popular.
MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terras.
MOVA: Movimento de Alfabetização.
ONGS: Organizações não governamentais.
OP: Orçamento Participativo.

PARFOR: Formação de Professores da Educação Básica.
PMEI: Programa Municipal de Educação Infantil.
PP: Pesquisa Participante.
PPGEDU: Programa de Pós-Graduação em Educação.
PPP: Projeto Político Pedagógico.
PT: Partido dos Trabalhadores.
PORTO ALEGRE: Porto Alegre.
PM de POA: Prefeitura Municipal de Porto Alegre.
PUC: Pontifícia Universidade Católica.
RS: Estado do Rio Grande do Sul.
SENALBA: Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Rio Grande do Sul.
SASE: Serviço de Atendimento Sócio Educativo em meio aberto.
SINPRO/RS- Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
SMED: Secretaria Municipal de Educação.
TRAMSE: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.
UAMPA: União das Associações de Moradores de Porto Alegre.
UERGS: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UNE: União Nacional dos Estudantes.

SUMÁRIO

<i>PRIMEIRAS PALAVRAS</i>	19
<i>1. DO UNIVERSO DA PESQUISA À ESCOLHA DO CAMINHO METODOLÓGICO</i>	28
1.1 ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES DE PORTO ALEGRE (AEPPA): A LUTA HISTÓRICA PARA QUALIFICAR A FORMAÇÃO DO (A) EDUCADOR (A) POPULAR.	30
1.2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CONCRETIZANDO O ESTUDO PELA PESQUISA PARTICIPANTE.....	64
1.2.1 Do processo de coleta de dados aos Instrumentos e Técnicas utilizados	71
1.2.2. Concepções teórico-metodológicas da Pesquisa Participante na relação com a Educação Popular	76
<i>2. O HORIZONTE TEÓRICO: DIALOGANDO COM AUTORES(AS) SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR</i>	81
2.1. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO POPULAR NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	87
2.2 O LEGADO DOS MOVIMENTOS POPULARES E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) POPULARES.....	99
<i>3. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) POPULARES E OS DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: CASO DA AEPPA</i>	115
3.1 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES: UM BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	118
3.2 RAÍZES DO PENSAMENTO DE FREIRE E SUA PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO POPULAR: RELAÇÕES COM A AEPPA	132
3.3 QUE PEDAGOGIA TEMOS E QUAL PEDAGOGIA QUEREMOS: ALGUNS REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES E DAS ENTREVISTAS NA AEPPA	140
<i>4. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) POPULARES NA RELAÇÃO COM O TRABALHO: ENTRE O CONTEXTO EXISTENTE E O EMERGENTE</i>	173

4.1 ESPAÇO DE TRABALHO DOS (AS) EDUCADORES (AS) POPULARES: ELEMENTOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA DE CONVENIAMENTO ENTRE PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE E MOVIMENTO COMUNITÁRIO.....	188
4.2. EDUCADORES (AS) POPULARES E SUAS PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NAS ASSOCIAÇÕES COMUNITÁRIAS: RELAÇÕES COM OS PROGRAMAS DO GOVERNO MUNICIPAL E A AEPPA.....	203
4.3. EDUCADORAS (ES) POPULARES DE PORTO ALEGRE:EXPERIÊNCIAS EM CRECHES COMUNITÁRIAS, NO MOVA, NO SASE E NO AÇÃO RUA	214
4.3.2 Experiências no Movimento de Alfabetização de Porto Alegre (MOVA).....	228
4.3.3 Educadores (as) populares nos Programas Vinculados a área da Assistência Social: Ação Rua e SASE.....	235
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...	245
REFERÊNCIAS	251
APÊNDICES	267
ANEXO(S)	<i>Erro! Indicador não definido.</i>

PRIMEIRAS PALAVRAS...

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 2002, p.18-19)

É com uma imensa alegria que apresento minha dissertação de mestrado que recebe o título: ‘*A formação dos(as) educadores(as) populares a partir da práxis: estudo de caso da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – AEPPA*’, a qual foi desenvolvida em diálogo com os pressupostos da Educação Popular, a partir da minha inserção na e com a Educação Popular em diferentes realidades sociais, principalmente desde o universo da educação não-escolar e na participação em Movimentos Populares.

Inicialmente, considero importante me apresentar enquanto uma educadora popular e ser humano que busca aprender por meio do diálogo crítico-problematizador. E, ao reconhecer as minhas limitações, desde já, socializo que considero essa dissertação um texto incompleto, pois entendo a pesquisa como processo de busca e constante aprendizado. Ao assumir o compromisso com essa pesquisa, precisei ultrapassar o nível da “ingênua curiosidade intelectual” para uma “curiosidade epistemológica”, como coloca Freire (1997 e 2001). Sendo assim, no processo de investigação, fui me desafiando a realizar um estudo rigoroso da realidade histórica dos (as) educadores (as) populares, no que concerne a relação entre trabalho e formação, sem me afastar da prática.

Desta forma, apresento essa dissertação, que representa não somente uma pesquisa realizada em nível institucional, mas também registros de uma caminhada histórica sobre as experiências de um Movimento Popular (MP) em que também sou militante, a AEPPA.

Como trabalho acadêmico, a presente dissertação é requisito final para o curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), desenvolvida na

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e orientada pelo Professor Dr. Jaime José Zitkoski, o qual sempre esteve disponível ao diálogo e com quem pude aprender na singeleza de suas palavras, a ter paciência e confiança na construção processual da pesquisa.

A dissertação traz como aporte teórico autores (as) que discutem e problematizam, principalmente, os temas: Educação Popular (EP), Movimento Popular (MP) e Formação de educadores(as). Pesquisar a temática explicitada é de meu interesse desde quando iniciei as minhas práticas¹ sócio-pedagógicas no âmbito da EP. Ou seja, o interesse nasceu da necessidade de melhor compreender minha própria prática e também do coletivo que participa da AEPPA. Cabe também registrar que venho estudando esse tema antes mesmo de ingressar na universidade, e desde a Pedagogia² venho abordando-o de forma sistematizada.

Foi através das experiências em MPs e em projetos sociais de cunho popular que me vi uma educadora popular, onde aprendi com a minha comunidade formas e alternativas de organizar e conviver em grupos para lutar por melhores condições de vida. E foram essas experiências dentro dos MPs que me fizeram e me fazem estar hoje nesta universidade. Estou aqui não só como Fernanda Paulo, mas como educadora popular que luta junto ao coletivo da AEPPA pelo reconhecimento, formação e valorização do trabalho realizado pelos educadores e educadoras populares e, por isso, de certa forma tenho compromisso triplicado: Comigo, com os(as) meus(minhas) colegas educadores(as) populares e com o PPGEDU/UFRGS.

Mediante a minha participação na AEPPA, percebi que não era apenas uma professora, mas também uma das tantas educadoras populares que sonhavam e lutavam por melhores condições de trabalho, prioritariamente no que tange a formação inicial e permanente, no sentido da educação libertadora freireana.

Entretanto, foi no curso de especialização, denominado *Educação Popular: Gestão de Movimentos Sociais*, que melhor pude entender o porquê desse meu interesse pela temática, percebendo que ela surge da minha própria história, a qual vem se constituindo por meio da inserção de alguns MPs de Porto Alegre/RS (PORTO ALEGRE), desde a infância. E, foi na minha trajetória na AEPPA, que vem lutando e discutindo a EP, que consegui focalizar o interesse de pesquisa, porque através da participação desse coletivo pude entender que a

¹ Desde muito pequena participo juntamente com minha mãe de MPs no bairro Lomba do Pinheiro. Foi em 2002 que me descobri uma educadora popular. Iniciei atuando como educadora dos programas: Alfabetização Solidária, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), Todas as Letras, Brasil Alfabetizado, educadora de creche comunitária, de SASE, professora de escola de Ensino Fundamental, coordenadora de creche comunitária, formação de lideranças e educadores (as) populares em cooperativas e associações etc.

² Graduada no IPA como bolsista, através da AEPPA (Convênio MS e IPA).

educação não se dá só no espaço da escola e da universidade e que existem outros lugares, nos quais podemos dialogar sobre a nossa prática e que também são formativos, daí a necessidade da indissociabilidade do trabalho-educação.

Nesse curso de Pós-graduação (*latu sensu*³) estudei como se deu a “Formação das(os) educadoras(es) populares de PORTO ALEGRE formadas(os) em Pedagogia: identidade, trajetória e desafios”. A delimitação do estudo estava relacionada ao processo da constituição da AEPPA desde a década de 1990. Naquele trabalho, analisei a trajetória de algumas educadoras e educadores populares que concluíram sua formação em nível superior no curso de Pedagogia nas instituições IPA, UERGS e PUC.

Nessa pesquisa de mestrado, a AEPPA também é o horizonte de onde parto, sendo que os sujeitos desta pesquisa são as(os) educadoras(es) populares que atuam nas comunidades como trabalhadoras(es) na área da educação e assistência social, bem como militam como associados(as) ou simpatizantes no movimento de educadores(as) populares⁴. Esse coletivo vem lutando por formação nos diferentes níveis⁵ da educação, levando em conta a inserção social dos (as) educadores (as) e as concepções da EP.

Os educadores e educadoras populares que participam da AEPPA são aqueles(as) trabalhadores(as) que atuam em diferentes projetos sociais de cunho popular, tais como: Educação Infantil (creche comunitária), trabalho educativo, oficinas, EJA (MOVA e Brasil Alfabetizado), acolhimento institucional (abrigos), Educação de Rua, Serviço de Atendimento Socioeducativo (SASE) e outros espaços não-escolares. Segundo dados obtidos na AEPPA, há em Porto Alegre (PORTO ALEGRE) mais de 2.400 educadoras (es) populares atuando nesses projetos sociais⁶.

Os educadores e educadoras participantes da AEPPA possuem uma identidade comum, se constituindo como uma categoria dos(as) educadores(as) populares que buscam a formação, compreendendo-a como um processo histórico-social, dialogando com aspectos identitários do grupo.

O contexto de trabalho dos(as) educadores(as) populares de Porto Alegre está atrelado aos processos de exclusão social/violação de direitos humanos, presente em níveis cada vez

³ Curso de Educação Popular e Gestão em Movimentos Sociais planejado e construído com educadores(as) da AEPPA.

⁴ Diretamente a AEPPA é a única associação que nasceu com o propósito de buscar formação (aqui em POA), mas com ela há uma rede de movimentos e atores sociais que indiretamente colaboram para essa luta.

⁵ Conforme a LDBEN classifica: Fundamental, Médio e Superior.

⁶ Pesquisa realizada entre AEPPA e Fórum de Entidades. A autora participou da coleta e sistematização de dados.

mais perversos, sobretudo nos últimos anos. Diante desse contexto de opressão, manifestado pela precarização da vida, se faz necessário pensar alternativas de inclusão social com intencionalidade política. Daí a importância de conhecer algumas experiências do campo da EP vinculada a MPs e projetos sociais para articular a formação e a prática social como possibilidade de processo de construção do empoderamento⁷ da classe popular. Ou seja, o processo de conhecer experiências de organizações populares na relação com a EP e suas influências na luta por formação e reconhecimento profissional pode vir ou não a contribuir para a produção de um saber comprometido com a emancipação social⁸.

O tema se torna relevante por ser um estudo sobre a formação de educadores (as) a partir do trabalho em projetos sociais e inserção em MPs na perspectiva da emancipação social. Ao partir do entendimento de que é fecundo investigarmos o contexto dos processos de formação do(a) educador(a) popular, percebemos a importância de estudar o tema na relação com os MPs nas comunidades, haja visto que o enfoque (formação de educadores populares) é uma temática ainda pouco explorada.

A formação aqui é entendida como processo de formação humana do(a) educador(a), pois inclui desde o saberes da vida até os construídos na instituição escola. A formação desejada pelos(as) educadores(as) participantes da AEPPA busca um diálogo entre saberes do trabalho, adquirido pela experiência, e os saberes construídos pelas ciências acadêmicas. Nesse contexto, a temática educação e trabalho, no que tange a formação de educadores(as) populares e sua inserção social, abre um debate prolífero para o campo das políticas públicas para formação dos(as) educadores(as). Mesmo não sendo políticas públicas o tema desta pesquisa, penso ser importante abordar alguns aspectos delas, em virtude das interfaces com o meu tema central.

⁷ Significa, partindo da concepção freireana, a conquista com intencionalidade política e que está intrinsecamente relacionada ao Ser Mais, na perspectiva da transformação social. Saber mais cf. também em GUARESCHI (2010, p.147). Também, no livro *“Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor”* (Ira Shor e Paulo Freire) Freire alerta para o cuidado com o conceito e a palavra “empowerment”. Mesmo assim, faz a opção de usá-la e esclarecer conceitualmente o termo que, em seu entendimento, possui um rico significado, a saber: “A) dar poder a; B) ativar a potencialidade criativa; C) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; D) dinamizar a potencialidade do sujeito”; Com isto, “empowerment” seria mais que a conquista e construção da autonomia, haja vista que a luta, no referencial freireano, é por realizar transformações políticas radicais. Em outras palavras, o empoderamento em freire, tem haver com a luta política e a capacidade do coletivo se organizar e articular os sujeitos para a transformação da realidade e, nesse sentido, se relaciona com a ideia de conscientização que em freire, é práxis social transformadora.

⁸Para Freire, pensar a emancipação requer analisar e discutir a condição de opressão junto com o oprimido. Emancipação tem a ver com a práxis revolucionária.

Nessa perspectiva, reafirmo que a temática ‘Formação de educadores (as) populares’ constitui-se na minha inserção social na AEPPA, a partir do trabalho e militância em projetos sociais, e o interesse por pesquisar essa temática está relacionado ao meu envolvimento na AEPPA, inserção na minha comunidade e nas atividades socioeducativas que venho desenvolvendo nesses últimos anos, tanto no âmbito institucional quanto pessoal.

Assim, ao longo da minha trajetória como educadora popular, foi acentuando-se a preocupação em torno da expressão: “formação “permanente”⁹, na relação com o Movimento Popular e a construção de conhecimento crítico que potencializasse a práxis emancipatória, como suleadora da transformação social¹⁰. Dessa forma, a realização desse processo de pesquisa, por não se constituir apenas como um trabalho acadêmico, mas também por ser resultado da experiência prática de educadora popular, igualmente emerge dos projetos, lutas, conquistas e limites de um coletivo de educadores (as) trabalhadores (as) em diferentes contextos educativos situados na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul (RS). Desse modo, será apresentado, no transcorrer dos capítulos, o processo de luta pelo direito à formação de um coletivo de trabalhadores (as) organizados (as) na AEPPA, considerado aqui como um Movimento Popular (MP).

Para tanto, tentarei fazer o exercício de escrita analítica e crítico-dialética, no sentido de articular as teorias do conhecimento e visões de mundo dos(as) educadores(as) populares(as). Por isso, cabe enfatizar mais uma vez que toda a tessitura do trabalho, desde a temática e sua questão central, escolha da metodologia e das fundamentações teóricas emergiram da minha vivência como educadora popular e participante da AEPPA.

Por tais razões acima, busquei analisar o movimento do coletivo da AEPPA na luta por formação, orientada pela seguinte questão: *De que forma as experiências de trabalho dos(as) educadores(as) populares inseridos(as) em diferentes projetos sociais têm possibilitado uma práxis transformadora e que relações se estabelecem a partir dessa prática com o processo formativo destes(as) trabalhadores(as) no contexto da AEPPA?*

Essa questão de pesquisa surgiu das necessidades e dos desejos de educadores(as), cujas experiências do trabalho em diferentes projetos sociais encharcam-lhes de vontade e de esperança para lutar pelo acesso à formação, com vistas à qualificação profissional,

⁹ Com nos diz FREIRE em: “Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar”: “sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinamento. Formação que se funda na análise crítica de sua prática”. (Grifo nosso)

¹⁰ Com o significado de constituir mudanças que podem gerar a transformação social. Marco Raúl Mejía vai nos dizer que se faz necessário reinventar a transformação social (1996, p.57).

possibilitando a vinculação entre as experiências do trabalho e da participação dos MPs na construção do projeto de uma formação integral em todas as suas dimensões.

Em Porto Alegre, os espaços educativos em que as(os) educadores(as) populares vêm trabalhando são na sua maioria não-escolares, mas considerados aqui como formais, porque possuem regulamentações, sejam elas da área da Educação e ou da Assistência Social. São espaços públicos não-estatais, gestados pelas comunidades através de associações de bairro, moradores, amigos, clube de mães, cooperativas etc. Esses espaços comunitários, os quais desenvolvem os projetos sociais e educativos são denominados ‘instituições comunitárias’, local que os(as)educadores (as) trabalham.

São nesses espaços, de importância para as comunidades, que se dá a formação dos sujeitos que deles participam, seja através das reuniões locais e ou das atividades realizadas com as crianças, os adolescentes e suas respectivas famílias. Todos são oriundos da classe popular e de bairros considerados periféricos de PORTO ALEGRE.

Partindo dessa breve contextualização sobre o trabalho desenvolvido pelos(as) educadores(as) populares de PORTO ALEGRE, sempre me questioneei, ao longo da elaboração e da execução da pesquisa, sobre os limites e possibilidades de uma práxis transformadora na relação entre esses diferentes projetos sociais e a necessidade da formação. E, diante disto, quais os limitantes e os desafios da luta nos processos formativos organizados pela AEPPA?

Tendo em vista, a minha trajetória de vida, a qual vem sendo construída por experiências no âmbito da EP há mais de dez anos e, portanto, me constituindo permanentemente enquanto educadora popular, posso afirmar que o tema de investigação é advindo do “saber de experiência feito” na concepção de Freire. Daí que a opção metodológica da construção da dissertação se consista enquanto pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2001) na interface com os referenciais da EP. Por isto, optei pela tipologia da Pesquisa Participante (PP) como instrumento de trabalho na construção do conhecimento, a qual tem por objetivos compreender, intervir e transformar a realidade pesquisada (BRANDÃO, STRECK, 2006).

Tanto Freire (1981) como Trivinos (2001), rejeitam a neutralidade do saber científico e, ambos, o situam enquanto saber crítico, sob a dimensão ética e política do processo educativo. Ou seja, a opção metodológica se insere no campo político e sendo crítica pode vir a contribuir com o processo de luta pela dignidade humana e, portanto, ser um instrumento de transformação social.

Diante disto, tomamos como referencial teórico, filosófico e político a concepção de EP na perspectiva freireana, por entendermos que essa escolha é coerente com o contexto da pesquisa e condição essencial à educação crítica problematizadora. O problema apresentado foi construído a partir da minha participação na AEPPA e observação nas falas dos (as) colegas, sobretudo no enfoque das relações: trabalho, inserção no movimento de educadoras (es) e a perspectiva de formação em EP.

Pensar a formação em EP, no contexto apresentado, me colocou como desafio a ‘rigorosidade metódica’ na articulação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra que me orientaram como fundamento da pesquisa. Sendo assim, consideramos importante tomarmos como fio condutor o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, para melhor descrever a organização dos capítulos. Estes estão assim compostos:

Geral: Analisar a relação do trabalho desenvolvido pelos (as) educadores (as) populares de PORTO ALEGRE, inseridos em diferentes projetos sociais, com a formação que estes vêm realizando nos processos formativos organizados pela AEPPA.

Específicos: a) Analisar as experiências dos (as) educadores (as) populares no contexto das associações de bairro em sua relação com a AEPPA; b) Compreender os limites que se apresentam no trabalho de educadores (as) populares e a relação destes com o processo de formação; c) Discutir os limites e possibilidades dos projetos de EP¹¹ desenvolvido pela AEPPA nas experiências de formação dos(as) educadores(as) populares; d) Analisar como a AEPPA tem se organizado para a construção de políticas de cursos de formação e que demandas têm conseguido atender e, por outro lado, quais os limites que tem enfrentado.

A temática ‘A formação do (a) educador(a) popular a partir da práxis: estudo de caso da AEPPA’ articula as experiências dos MPs e da EP dentro de uma perspectiva de perceber o(a) educador(a) como sujeito político na concepção freireana. Esse entendimento pode vir a favorecer a compreensão de qual é o papel do(a) educador(a) popular na cidade de Porto Alegre e que pedagogia se faz necessária no processo de humanização-emancipação.

De tal modo, essas questões constituem o fio condutor para a construção da pesquisa, pois ao percebermos a necessidade de discutir a EP e a formação de trabalhadores(as) em educação, sobretudo aqueles(as) que atuam em diferentes espaços educativos, buscamos analisar como os processos formativos vêm se construindo na relação com a experiência de organização dos(as) educadores(as) populares na AEPPA. É, portanto, levando em conta a

¹¹ É o que vem fundamentando as práticas educativas em espaços não-escolares.

experiência dos sujeitos da pesquisa que buscamos a teorização, com o propósito de constituir uma pesquisa que promova a ação crítica e reflexão teórica como possibilidade de construir uma nova ação pedagógica, que vislumbre a transformação social¹².

Assim, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos, distribuídos conforme descrição a seguir. O primeiro capítulo contextualiza o espaço empírico da pesquisa, delineando a proposta metodológica e alguns elementos da base teórica de análise da dissertação. Nele, discuto conceitos, mesmo que ainda incipientes, como luta, Movimento Popular, classe social, formação e práxis, elementos constitutivos do corpo da dissertação. No segundo capítulo realizo um diálogo com autores e autoras em que busco me orientar no processo de pesquisa, cuja opção principal é por Paulo Freire. Portanto, ao compreender que o referencial teórico é uma opção político-pedagógico, resgato nesse capítulo alguns conceitos anteriormente referenciados na relação com a formação de educadores(as) populares, situando-as no campo político e epistemológico da pesquisa, dividindo-os em subcapítulos. Os dois capítulos finais tratam do processo de formação, história e o contexto do trabalho dos (as) educadores (as) populares, analisados a partir das observações participantes e entrevistas com os sujeitos dessa pesquisa. De modo breve, regatamos as origens históricas do Movimento Comunitário de Bairro, das políticas de Conveniamento entre a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PM de POA) com a Sociedade Civil Organizada na relação com a EP em Porto Alegre. Também, apresento um levantamento bibliográfico sobre os temas que suleiam essa dissertação no processo de discussão sobre que Pedagogia temos e qual queremos, optando pelo referencial freireano da educação.

Enfim, esta dissertação apresenta quatro capítulos, seguido das considerações finais, sendo construída a partir do processo de pesquisa participante na participação pesquisante, realizada durante o período do mestrado, da qual a pesquisadora também é participante da pesquisa. O seu ponto de partida foram as experiências dos (as) educadores (as) populares de Porto Alegre vinculados (as) à AEPPA, sendo também retomados, de forma atenta e crítica, o referencial teórico escolhido, a metodologia, os conhecimentos construídos nas aulas desse curso, e das aulas permanentes que venho tendo na militância na AEPPA, bem como revisitamos, eu e meu orientador, por várias vezes, os pareceres da banca de projeto, realizada em 27 de março de 2012, com a intenção de acompanhar as orientações e sugestões a mim dadas e, dessa forma, buscar a coerência prática na abordagem teórica escolhida.

¹² Ação + Teoria = Nova ação = Ação pedagógica significativa = Processo de conscientização = Mudanças = Possibilidade de transformação.

As reflexões colocadas nesse item tiveram por intenção auxiliar na apresentação do lugar de onde falamos e a delimitação escolhida para a efetivação desse estudo, o qual deu origem a esta dissertação.

“Fomos escolhidos pelas nossas temáticas” ¹³

¹³ Artigo intitulado como: Exílio e Identidade: A trajetória de dez anos de Idac, cujos autores são: Paulo Freire, Rosiska de Oliveira, Miguel de Oliveira e Claudios Ceccon. Livro: vivendo e aprendendo: experiência do Idac em educação popular.

1. DO UNIVERSO DA PESQUISA À ESCOLHA DO CAMINHO METODOLÓGICO

Não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação (FREIRE¹⁴, 1981, p.79 - 80).

Oscar Jara (2001) nos provoca a pensar em como se pode fazer a sistematização de experiências nos colocando que não existe um receituário, mas algumas propostas que podem contribuir para a realização desse registro teórico-prático. Para ele, existem aspectos que colaboram para o registro das experiências e um deles é o da necessidade do sujeito que escreve e pesquisa ter participado da experiência, fazendo um recorte daquilo que se quer sistematizar.

Dessa forma, a delimitação deste estudo (formação de educadores(as) populares) se encharca de experiência, luta e esperança em possibilitar que a pesquisa realizada faça sentido, principalmente para os sujeitos que fazem parte desse contexto. Obviamente, fazer o registro, a partir de uma pesquisa, nos exige muito trabalho, olhar crítico, sensível e compromisso mútuo. Portanto, aqui encontra-se, imbricado ao lado da socialização e análise das experiências, o forte desejo de que essa pesquisa possa vir a contribuir para a formação crítica e política de educadores(as), no sentido de ampliar a compreensão das dimensões da vida em seu sentido pleno, a fim de mobilizar as classes populares a criarem estratégias para lutarem por uma vida digna.

Em especial, assumir o compromisso histórico na pesquisa, relacionando-o com as minhas relações de militância, experiências como educadora popular e trajetória na luta por formação profissional, me colocou na exigência de assumir posições. Uma delas é a de que, na condição de pesquisadora iniciante, reafirmo que foi importante ter tido o privilégio de estar aprendendo com as nossas experiências e buscando nelas as dimensões políticas,

¹⁴ FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.

culturais e pedagógicas. Fazer pesquisa tomando a EP como opção teórico-prática oportunizou a minha aproximação, de outras maneiras, com os(as) educadores(as) populares. Isso tudo contribuiu tanto para a escolha e desenvolvimento do tema como para a organização da dissertação.

Por isso, início com o primeiro capítulo a apresentação do campo empírico, para posteriormente trazer o caminho metodológico percorrido para a concretização da pesquisa de mestrado, desde já colocando que o texto pretende fazer o movimento codificação-descodificação-codificação¹⁵, tendo como base o método de Paulo Freire. Essa opção justifica a escolha dos autores e autoras escolhidos (as) para fundamentação teórica deste trabalho, que tenta, dentro dos limites e possibilidades de um trabalho acadêmico, buscar a coerência entre a teoria e prática, sobretudo na concepção de EP. Consideramos a teoria e a prática na sua unidade, em que ambas se nutrem da prática sócio histórica e da ação transformadora, potencializadoras dos processos de lutas pela dignidade humana.

Por fim, o presente capítulo analisa a trajetória da AEPPA, desde o seu processo de constituição até o presente ano, procurando identificar os seus desafios e limites. Nesse item, também apresento a proposta metodológica ancorada na PP e sua base teórica de análise, que de forma breve resgata a historicidade dos Movimentos Comunitários, dos quais fazem parte do contexto da AEPPA, relacionando-os a situação de trabalho dos(as) educadores(as) populares com a conjuntura política da cidade de Porto Alegre.

¹⁵ Buscamos esses termos em Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*. Para ele, codificação refere-se à representação de uma situação vivida e que tem relação com a palavra. É a representação de certos aspectos do problema que se quer estudar, permitindo conhecer o contexto concreto. É igualmente indispensável que a codificação, refletindo uma situação existencial, constitua, objetivamente, uma totalidade. Portanto, os seus elementos devem se encontrar num processo de interação na composição da totalidade. Já a descodificação é o processo da análise dos elementos existenciais por meio da discussão que possibilita conhecer a realidade de forma crítica para atuar sobre ela e transformá-la. A descodificação é a passagem do abstrato ao concreto, das partes do todo e um retorno do todo às partes, ou seja, isso não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade (1994a, p. 55-56).

1.1 ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES DE PORTO ALEGRE (AEPPA): A LUTA HISTÓRICA PARA QUALIFICAR A FORMAÇÃO DO (A) EDUCADOR (A) POPULAR.

(...) começaremos reafirmando que os homens (*e mulheres*) são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “ad-miram” o mundo. Imergem nele. Os homens (*e mulheres*), pelo contrário, como seres do quefazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-la e transformá-la com seu trabalho. (Freire, 1994a, grifo nosso)

A Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – AEPPA é um MP¹⁶ organizado, inicialmente, por educadoras (es) populares do bairro Glória, cujo processo de constituição ocorreu na década de 1990, a partir do contexto social e político da reconfiguração das políticas sociais e educacionais, mais especificamente quando foi extinta a Legião Brasileira de Assistência¹⁷ (LBA) em 1993.

Diante do ocorrido, as creches comunitárias ficaram sem os recursos advindos do Governo Federal e, ao perderem o convênio com a LBA, se organizaram, juntamente com as suas comunidades para cobrar e buscar, junto ao poder público municipal, alternativas ao problema. Naquele momento, reuniram-se as educadoras, comunidades e lideranças comunitárias, a fim de se mobilizarem, no âmbito da cidade, para cobrar do poder público, a responsabilização quanto ao atendimento à infância, mediante o referencial estabelecido na Constituição Federal (1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Da manifestação, resultaram os convênios entre Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PM de POA), via Secretaria Municipal de Educação (SMED) e Instituições Conveniadas. A proposta de convênio previa regime de colaboração entre o poder público municipal e entidades mantenedoras, as associações comunitárias.

¹⁶ Autores como: AZEVEDO (2007), LORD (2011), OLIVEIRA (2008) e FLORES (2007) definem a AEPPA como Movimento Social e ou Movimento Social Comunitário bem como Movimento Social Popular. Nesse momento optamos por utilizar Movimento Popular, porque no processo de pesquisa, os (as) educadores(as) populares assim identificaram a AEPPA.

¹⁷ A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi fundada em 1942, pela esposa do presidente Vargas, tendo como princípio o assistencialismo e voluntarismo.

Foi, diante desse contexto que um grupo de mães educadoras pensou na organização de um espaço de mobilização em prol da qualificação do trabalho, através da formação de educadores (as) vinculadas (es) as creches comunitárias. Esse desejo só se revitalizou em 1996, quando uma notícia saiu em um jornal abordando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais especificamente no que se referia à exigência da formação de educadores (as) de creches (1996, Art. 62). Desde o conhecimento a respeito da necessidade de formação, um grupo de educadores (as) populares realizava discussões baseadas na lei, já pensando soluções para o problema existente, sobretudo a falta de formação. Mesmo sabedores (as) de que a alternativa seria um processo de formação profissional, existia uma discussão sobre que tipo de formação¹⁸ seria necessária àquele contexto de trabalho.

Ao nosso ver esses processos de lutas, possuem um “caráter eminentemente pedagógico” (FREIRE, 1994a, p.31), por isto, nos é importante analisar de que forma as experiências de trabalho dos (as) educadores (as) populares, inseridos (as) em diferentes projetos sociais, têm possibilitado uma práxis transformadora e que relações se estabelecem a partir dessa prática com o processo formativo no contexto da AEPPA, o que requer estudar tanto os processos de resistência como de acomodação dentro desse movimento, que assume como princípio a EP.

Para entender a luta das (os) educadores (as) populares por formação é necessário trazer as características dos Movimentos Comunitários, os quais executam políticas de educação e que são os espaços de atuação dos(as) educadores(as). Esses Movimentos Comunitários possuem na sua gênese, a luta por melhores condições de vida, e muito pouco temos explorado, teoricamente o papel e importância destes, no processo constitutivo de empoderamento da classe popular¹⁹ nas comunidades. Embora, esse não seja o foco dessa dissertação, abordaremos esse tema por fazer parte do contexto da pesquisa, principalmente na relação: Trabalho- AEPPA- Formação.

¹⁸ Entendendo como formação, aquela que se desenvolva como totalidade, isto é, que seja séria, competente e se realize na unidade dialética entre teoria e prática, como nos fala Freire (2001).

¹⁹ Na definição de Paulo Freire, a categoria, classe popular ou social está relacionada ao antagonismo de classe: opressores e oprimidos, ou seja, “entre os que compram e os que são abrigados a vender o seu trabalho”. Ele toma a categoria como sendo fundante para ler, compreender e transformar o mundo de forma crítica e criadora. Ainda, no mesmo livro, acrescenta que não se pode negar a existência das classes sociais (1994a, p.81), por isto, não tomar a “escola como algo meio neutro, um pouco ou quase nada a ver com a luta de classes” (2001, p.25)

Sendo assim, é possível afirmar que a organização da AEPPA, desde os seus primeiros movimentos se constitui como o espaço de luta e conquistas na prática da EP. Num primeiro momento, a luta pelos convênios das creches comunitárias se constituiu como um avanço para a EP em PORTO ALEGRE, haja vista que somente a partir daí as educadoras populares conquistaram as formações pedagógicas.

Em 1998, ocorreram novas manifestações, a exemplo do que havia ocorrido em 1993, tendo como foco a Educação Infantil (EI) e a necessidade de ampliar o projeto de turno inverso da escola para as crianças em idade escolar. Nessa mobilização, educadores (as) populares apontaram as demandas da EI, incluindo a necessidade de formação, conforme preconizava a LDBEN e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Com isso, os educadores e educadoras populares, reconheciam (implícita ou explicitamente) que a participação política compunha a atuação pedagógica, ou seja, a prática educativa, por não ser neutra, é também política (FREIRE, 2002).

Esse processo de mobilizações, em busca da formação e efetivação das políticas de atendimento às crianças e adolescentes, suscitava o sonho pela qualificação da prática educativa de cunho social, através de formação dos(as) educadores(as) trabalhadores(as) das creches comunitárias que, conforme Freire,

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. Por isso, venho insistindo [...] que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado [...]. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio [...] A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua. (FREIRE, 1997b, p.47).

Inicialmente, entre uma e outra manifestação, as educadoras e educadores populares da AEPPA permaneciam se mobilizando, não em nível de município (totalidade), mas sim em reuniões locais, como nas plenárias do Orçamento Participativo (OP) de Porto Alegre. A participação em espaços públicos de reivindicação e decisão proporcionou experiências para os(as) educadores(as) populares que vieram a contribuir para elaborar e discutirem projetos de formação. Foi, então, após 1998, que a AEPPA iniciou informalmente a suas atividades, período em que os(as) educadores(as) perceberam a necessidade da organização política, na luta por formação juntamente pelos direitos a educação das classes populares. Esse momento, possibilitou a vinculação entre mobilização pela qualidade da educação e à inclusão social, tendo em vista que:

A prática político-pedagógica dos educadores progressistas ocorre numa sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pela tradicionalidade, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela

democracia, pela violência, pela impunidade pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança (FREIRE, 1995b, p. 59).

Desse movimento, resultou a formação de uma ‘Comissão de Formação’ constituída por um grupo de educadoras que tiveram o papel de pesquisar quais instituições escolares ofereciam o Curso Normal. Na prática, as educadoras populares (na maioria mulheres) não se sentiram contempladas com o que encontraram, pois os horários e os conteúdos dos cursos ofertados não davam conta da demanda. Portanto, foi partindo dos caminhos percorridos, desde as primeiras mobilizações em prol da educação e formação, que um grupo de educadoras iniciou uma intensa mobilização pela busca de formação, superando o nível da denúncia e avistando anúncios, no sentido que a “mudança [...] implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 2002, p. 31).

As ‘denúncias’ se configuraram pela necessidade de qualificar os trabalhos realizados nas comunidades e de garantir o que se preconizava em lei como, por exemplo, a formação. O ‘anúncio’ se apresentava, quando a ‘comissão de formação’ percebeu que os cursos existentes não contemplariam o contexto das creches comunitárias. Desde então, o movimento começa a ganhar uma identidade própria, que Gilberto Velho (1988) vai chamar de “identidade adquirida” em função de uma trajetória de vida.

Foi na articulação do grupo para propor um curso de formação diferente²⁰ daqueles existentes que as instituições comunitárias perceberam a importância desse movimento em prol da ‘profissionalização’ dos(as) educadores(as) e, partindo de inúmeras reuniões de estudo e debates em torno dessa pauta, surgiram propostas de construção de cursos para formação de educadores(as) populares em diálogo com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PM de POA).

Segundo registros documentados na AEPPA, as educadoras que estavam diretamente relacionadas à Comissão de Formação dizem que o movimento passou a ter sentido diante dessas lutas, as quais entre alegrias e tristezas davam início a proposta do que veio ser a AEPPA (MEMORIAL). A luta pela qualificação do trabalho educativo realizado pelas educadoras e educadores populares, nas instituições comunitárias de PORTO ALEGRE, buscava levar em consideração a influência das dificuldades econômicas, políticas, culturais e sociais daquele contexto. Por isto, a luta foi por cursos que dialogassem com a realidade das

²⁰ Nem toda educação é de qualidade, pois neste caso as educadoras e educadores populares buscavam uma formação que não apagasse suas histórias/experiências/memórias.

Instituições Comunitárias, na relação teoria-formação e, nesse sentido, as propostas não poderiam ser pensadas e planejadas de forma ingênua, para não se transformarem num contexto de puro fazer (FREIRE, 1997a, p.71).

Levando em conta aquele contexto histórico, os conflitos existentes, as esperanças e os sonhos presentes na luta dos educadores (as) populares, inseridos(as) na comissão que veio a se constituir na AEPPA, a opção era por um tipo de formação que levasse em consideração as lutas populares e a realidade das associações de bairro. Concomitantemente a essas mobilizações, efetivou-se a conquista do Curso Normal direcionado para educadores (as) populares, resultantes de diálogo, encontros, seminários e estudos.

Figura 1. escola: Emilio Meyer.



Figura 2. Alunas do curso Normal.



Cabe destacar que a busca por conhecer o currículo do curso desenhava o nascedouro da AEPPA, pois ele é fruto de uma ‘pesquisa-ação²¹’ como foi chamado pela Comissão de Formação. Da construção de uma “formação que fosse diferente” daquelas até então encontradas, apareceu à questão da identidade das educadoras e educadores, tomando a EP como uma concepção de educação. Estas, condizentes com a trajetória de lutas nas

²¹ Conforme Michel Thiollent (In: BRANDÃO, 1984, p.83), a pesquisa-ação concentra suas preocupações em torno da relação entre a investigação e ação dentro da situação considerada.

comunidades. Da articulação entre as lutas e o processo formativo, nasceu à necessidade de formar e se formar num “contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria” (FREIRE, 1997a, p.71). Esse processo de luta foi demandado pelos educadores (as) populares, na sua militância em âmbito municipal (na cidade de Porto Alegre), via OP e reuniões com a Secretaria Municipal de Porto Alegre (SMED).

A proposta de curso foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME) no ano 2000 e da chamada Comissão de Formação se constituiu a AEPPA, cujo período foi “demarcado de consciência política e social, como agentes de transformações, onde os educadores tomam consciência que era necessário fundar a primeira entidade representativa dos educadores populares de Porto Alegre – a AEPPA” (MEMORIAL AEPPA, 2000, s.p).

A conquista da “consciência crítica” implicava em união e organização que viesse a contribuir para a constituição da associação e de seus projeto de formação, contemplando, “educadores que trabalhavam nas instituições comunitárias desenvolvendo EP”, nos seguintes espaços: “[...] creches, SASEs, MOVAs, oficinas e atuantes em trabalhos sociais voluntários relacionados com a Educação Popular” (AEPPA, REGIMENTO).

A organização em forma de associação viria a contribuir para mobilizações e reivindicações permanentes em prol dos(as) educadores(as) trabalhadores(as) nos espaços supracitados, via formação nos seus diferentes níveis: fundamental, médio técnico (Curso Normal) e superior nos pressupostos da EP, cujo eixo articulador é a formação que vem da prática cotidiana do trabalho, ou seja, da ‘experiência de saber-feito’, como chamou Freire em seu livro ‘Pedagogia da Esperança’.

A AEPPA vem mantendo diálogo com a SMED e com o CME - CME, tendo em vista o trabalho de educadores (as) populares em creches comunitárias e no MOVA. Também dialoga com o Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) por conta do trabalho dos(as) educadores(as) em instituições de cunho assistenciais. Além dos diálogos com os conselhos e governo, tem buscado a colaboração do Conselho Municipal do Direito da Criança e Adolescente (CMDCA) e da Associação de Apoio ao Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (ASAFOM), que se reúne mensalmente junto a outras instituições comunitárias que estão como mantenedoras de creches, SASEs etc.

Nesse processo de diálogo e luta por formação, conquistou-se²², em nível de ensino médio, duas escolas que ofereceram (e oferecem ainda) o curso na modalidade Normal, ambos da Rede Municipal de Porto Alegre (1999/2000): Escola Municipal de Ensino Médio Emilio Meyer e Liberato Salzano. Essas escolas priorizam, no processo seletivo de ingresso, os (as) educadores (as) populares que trabalham nas instituições comunitárias.

O Curso Normal nasceu com uma proposta de se desenvolver a partir de três eixos orientadores, que são: *Educação Popular, avaliação emancipatória e interdisciplinaridade*. Essa conquista foi o primeiro passo para as educadoras e educadores, congregados na AEPPA, iniciarem sua trajetória como *educadores-pesquisadores*, tendo como primeira experiência, o estudo das grades curriculares (componente curricular) de cursos formadores de professores e professoras.

Inicialmente, “não se pensava na valorização e reconhecimento” (AEPPA) desse(a) educador (a) como justificativa da busca por formação, mas sim no fato de que a formação profissional, nos moldes da EP, se fazia prioridade para que o atendimento às comunidades fosse qualificado.

A “consciência de classe”, como denomina Paulo Freire (1994, p.84), foi um passo para que os(as) educadores(as) pensassem e repensassem sobre questões relacionadas ao trabalho. A necessidade dos(as) educadores(as) em ‘qualificar-se’ foi ganhando clareza e se definindo a partir das reuniões em torno do processo de efetivação dos cursos em nível normal.

É verdade que muitos (as) educadores (as) chegaram à AEPPA objetivando ‘apenas’ a formação (e isto acontece ainda), mas ao irem conhecendo a organização da associação, eles vão percebendo as possibilidades de luta, a exemplo das conquistas efetivadas e como elas acontecem: “*nós construímos juntos, não tem nada pronto, é uma caminhada*” (DIÁRIO²³).

Assim, a sua bandeira de luta teve como um dos seus instrumentos o diálogo crítico, o qual se consolidou pelo processo de participação consciente de um grupo de educadores(as) na luta por formação. Em outras palavras, foi através da “união dos oprimidos” na “relação solidária entre si”, lutando e trabalhando, mediante processos individuais de cada educador e educadora que se deu início na organização do que viria a ser a AEPPA.

²² Contou com a parceria de outros MPs, Conselhos Tutelares, Conselho Municipal da Criança e do adolescente, Fórum de Educação e representantes da Secretaria Municipal de Educação.

²³ Esse é um dos instrumentos da presente pesquisa, em que estou registrando anotações realizadas no processo de acompanhamento na AEPPA. Período: 2011 e 2012.

Se constituindo dessa forma, muitos(as) educadores(as) não entendiam o sentido de um curso diferente, mas lutavam por isso, enquanto outros se entusiasmavam e tomavam a frente da luta. Por isso, concordamos com Freire ao proferir que “não importam os níveis reais que se encontrem como oprimidos, implica esta união, indiscutivelmente, numa consciência de classe” (FREIRE, 1994, p.100).

Tomando a “unidade na diversidade” (FREIRE, 1997b), o planejamento coletivo na AEPPA, tem como baliza a sua organização através de grupos de trabalho, comissões e núcleos de interesse coletivo, de modo a contemplar a participação dos(as) educadores(as) inseridos(as) em diferentes projetos sociais, privilegiando o diálogo problematizador.

Entre os anos de 2001 e 2005, trezentos e vinte educadores(as), atuantes em programas socioeducativos, vinculados às políticas municipais²⁴, tais como: creches, SASES, MOVA e oficinas (capoeira, música, artes etc.), concluíram sua formação em nível médio na modalidade curso Normal.

Foram esses educadores (as) populares que permaneceram na AEPPA, engajados na luta por uma outra educação possível, sempre acreditando em possibilidades, mesmo vivenciando momentos nada fácil que voltaram a se mobilizar (no âmbito da cidade como um todo) em 2002, tendo como luta, também a valorização, mais no tocante à questão salarial e a formação em nível superior.

Na pauta referente a salários, não houve avanços, mas no que tange a formação via Ensino Superior, ocorreram alguns avanços. Um deles está relacionado, a luta dos(as) educadores(as) populares pelo acesso a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)²⁵, tendo em vista que a luta era pela educação pública e popular. Aquele momento era propício, haja vista que havia espaço de escuta para os Movimentos Sociais no governo da frente popular de Olívio Dutra.



Figura 3. Educadoras populares do curso da UERGS.

²⁴ Cabe ressaltar: algumas em consonância com legislações de cunho Federal, outras advindas do projeto do governo popular.

²⁵ Criada pelo governo Olívio Dutra na gestão 1999-2002.

A esperança ao lado da mobilização resultou na primeira conquista, em relação à formação em nível superior, realizando-se com o curso de Pedagogia nos pressupostos da EP (2002 a 2007) na UERGS. Esse curso atendeu 150 educadores (as) populares, priorizando os que atuavam na EI e no MOVA. Desses (as) educadores(as), cento e dezessete (117) concluíram a graduação e muitos permaneceram na AEPPA.

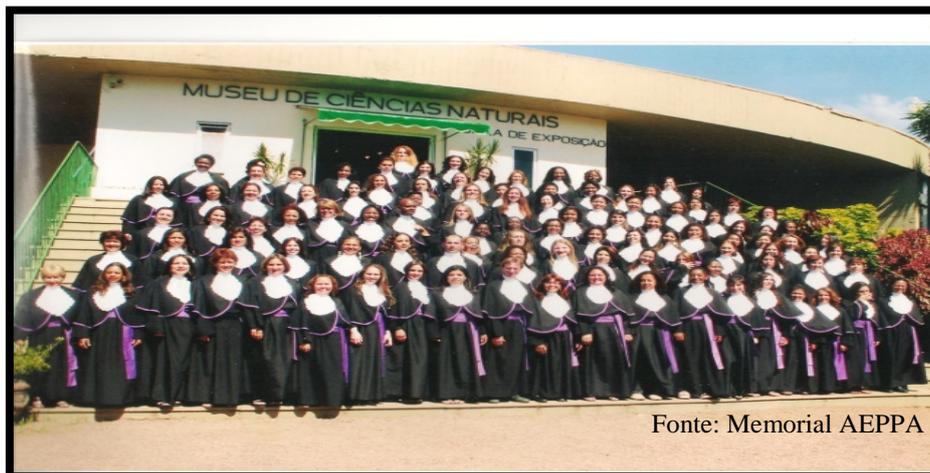


Figura 4. TURMA DOS 150 UERGS/PORTO ALEGRE.

A AEPPA iniciou a sua trajetória na busca por formação através da educação pública, tanto em nível médio como em nível superior, porém no que toca ao Ensino Superior, as lutas reivindicatórias, após a troca de governo estadual não lograram êxito, fazendo com que a associação buscasse um diálogo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), visando firmar parcerias para a oferta de curso de formação, sobretudo para educadores (as) que atuavam na EI, sendo que naquele momento o poder executivo municipal não foi parceiro.

Educadores de Porto Alegre propõem parceria com o MEC

Sexta-feira, 13 de maio de 2005 - 14:46

Os educadores populares que trabalham em regiões da periferia de Porto Alegre (RS), apresentam **amanhã, 14**, ao ministro da Educação, Tarso Genro, uma proposta de parceria com o MEC para a abertura de um curso superior de pedagogia, com currículo diferenciado, para atender às necessidades do movimento popular. A reunião da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (Aeppa) com o ministro será **às 14 horas**, na Associação do Fórum de Entidades em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, na Avenida Voluntários da Pátria, 513, 2º andar, Porto Alegre.

A Aeppa pede ao MEC bolsas integrais do Programa Universidade para Todos (ProUni) para que 120 professores do movimento possam fazer o curso a partir de agosto, na parceria entra a Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) que vai oferecer o curso à noite, uma vez que a formação será em exercício. Segundo a presidente da Aeppa, Tamar Gomes de Oliveira, o curso precisa ter um viés diferente, porque atenderá professores leigos que atuam em bairros pobres e que devem ser formados para dar respostas a questões como a violência urbana e a agressividade, que são os problemas que mais preocupam as regiões metropolitanas do país.

Pela proposta, o curso superior de pedagogia da Aeppa terá quatro anos, em oito semestres, 2.800 horas de trabalho acadêmico, sendo 300 horas de estágio supervisionado. A primeira turma terá 120 vagas, das quais 60 para a educação infantil e 60 para os anos iniciais do ensino fundamental. Para participar da seleção, dois critérios serão levados em conta: ter feito o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2005 e estar vinculado à Aeppa. Hoje, informa Tamar Gomes de Oliveira, existem dois mil educadores populares em Porto Alegre, que aguardam a chance de fazer sua formação superior, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Trajatória - A Aeppa foi criada em 1996 para ser um instrumento de luta do movimento popular de Porto Alegre, especialmente na busca de qualificação dos profissionais que trabalham com educação infantil e em programas de apoio socioeducativo e educação de jovens e adultos. Seu trabalho prioritário é com as instituições mantidas e administradas por entidades do movimento social comunitário. Os profissionais que atuam nessas instituições são, na sua maioria, educadores leigos, daí a importância da busca de parcerias.

Repórter: Ionice Lorenzoni

Palavras-chave: mec, notícias, jornalismo, matérias

. Fonte: MEC

Figura 5. Nota sobre a luta da AEPPA por formação

Então a AEPPA procurou outras táticas para driblar a situação-problema, oriunda do contexto político estadual e municipal, entre elas o diálogo com universidades que estivessem abertas a relacionar o curso de formação com o contexto de trabalho dos(as) educadores(as) populares. Diante dessa linha de pensamento, firmou-se um convênio²⁶ com o Centro Universitário Metodista do Sul (IPA). Neste, foi possível dialogar com a coordenação do curso de Pedagogia e propor a inclusão de duas disciplinas no curso: Educação Popular e Prática Social. Atualmente, a AEPPA permanece com a parceria e conta com educadores (as) populares em processo de formação, tanto nos cursos de licenciaturas quanto nos de bacharelado.



Figura 6.FORMANDA PEDAGOGIA\IPA com integrantes da AEPPA.

Fonte: Memorial AEPPA e arquivo pessoal.



Figura 7. Educadoras e educadores populares estudantes do IPA.

²⁶ O presente convênio estabelece e regulamenta um programa de cooperação técnica e científica entre AEPPA e as Faculdades Metodistas IPA, relativo a bolsas de estudos (licenciaturas), cuja vigência tem duração de prazo indeterminado, mas como todo convênio poderá ser rescindido (documento assinado em 21 de junho de 2006).

Nesse mesmo ano, a AEPPA criou junto aos seus associados e associadas os seus núcleos, tendo por objetivo organizar os educadores e educadoras populares de acordo com sua demanda específica de área de atuação, dentre eles: Educação Infantil, Anos Iniciais (SASE), MOVA Oficineiros, Educadores Sociais e Bolsistas.

A formação dos núcleos passou a constar no regimento interno da associação, que prevê eleição e/ou indicação, em assembleia, de escolha de coordenadores de núcleos e ou comissões. Cabe aos coordenadores de núcleo viabilizar junto com a diretoria da AEPPA encontros permanentes para elaborar projetos, estudar, pesquisar e avaliar o trabalho desenvolvido nas instituições, bem como na associação. Estes têm o papel de registrar as reuniões de seus pares em atas, fazer encaminhamentos, colaborar no processo de formação realizada na AEPPA e auxiliar na gestão.



Figura 8. Reuniões núcleos na AEPPA. Fonte: Memorial AEPPA

Desde o início das atividades da AEPPA, enquanto associação, percebeu-se a necessidade de registrar as suas ações no campo de luta por formação, e assim se faz desde então, seja por meio de atas, anotações, fotos e também por relatórios de educadores(as) que estão na universidade. Diante do percurso das atividades da AEPPA, aprendeu-se na prática que o registro é um documento, e que, partindo dele, era possível refletir a prática de forma crítica e coerente, por isso defende-se uma formação nos pressupostos da EP. Estes, no seu conjunto, se constituem num memorial do MP de PORTO ALEGRE, principalmente no que concerne a luta pelo direito a educação pública de qualidade social.

Sendo assim, acreditamos que a rigorosidade metódica²⁷, enquanto componente da formação político-pedagógica, se constitui como possibilidade de empoderamento²⁸.

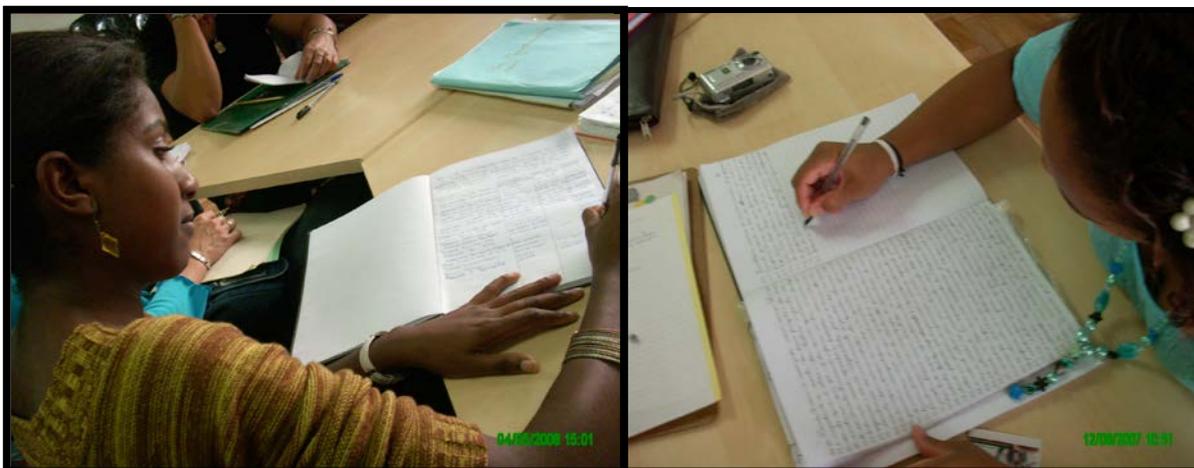


Figura 9 Registro como elemento da sistematização.

Fonte: Memorial AEPPA

Em meados de 2005 e 2006 uma parceria entre AEPPA, PUCRS²⁹ e MEC possibilitou o encaminhamento de 126 educadores(as) em um curso pensado e elaborado com e para eles/elas: Pedagogia com ênfase em Educação Popular³⁰. Essa conquista reanimou e fortaleceu o grupo de educadores e educadoras populares, que já estavam ‘cansados’ de tanto “baterem na porta da UERGS a fim de retomar o curso de pedagogia” e não serem atendidos.

Assim, as articulações entre os diferentes MPs revelavam que a história podia e deveria ser problematizada e que o fato da UERGS não ter aberto (naquele momento) espaço para a continuação do curso de Pedagogia não significava que essa porta pertencesse ao passado possível e presente negado, mas que naquele momento era necessário construir novas possibilidades, neste sentido:

Gosto [...] de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu "destino" não é um dado mas algo que

²⁷ Cf. O livro Pedagogia da Autonomia (2002), que dá significado ao conceito que está intrinsecamente relacionado ao processo de ensino-aprendizado constituído de forma crítica mediado pelo diálogo.

²⁸ Cf. O livro Medo e ousadia (2003), toma-se esse conceito como integrante de uma educação libertadora que, por ser crítica e política, pode se constituir como possibilidade das classes populares de ‘empoderarem’. Fazendo uma relação do que está dito no livro e o que se faz na AEPPA, “a criatividade na pedagogia está relacionada com a criatividade na política” e, nesse sentido, a reinvenção do currículo pode ser considerada um processo de fazer educação pelo empoderamento.

²⁹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

³⁰ A partir dos grupos de estudos, reuniões e debates, constituíram-se uma comissão para construção da parceria interinstitucional envolvendo as seguintes instituições: a entidade de luta por formação docente na cidade de Porto Alegre, a Associação dos Educadores Populares – AEPPA, o CME, o CMDCA e a PUCRS. Esse curso de licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação Popular teve a duração de oito semestres (4 anos). O mesmo ofereceu duas habilitações: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 2002, p. 22)

Dessa forma, o curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular se apresentou como sendo um “inédito viável³¹” para os educadores(as) populares pois, além de ter respondido à realidade das instituições comunitárias de PORTO ALEGRE, através do diálogo entre universidade e MP, o processo de seleção³² foi acessível à realidade da AEPPA. A SMED, como órgão do executivo municipal, não fez parte do grupo de trabalho na elaboração da proposta do curso e dos requisitos para ingresso de educadores(as) populares, que basicamente foram: estar vinculado à AEPPA, ser trabalhador(a) efetivo(a) em instituição comunitária com registro no CMDCA e ou no CMAS, ter concluído o curso normal em escola pública ou como bolsista de escola privada e ter participado no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).



Fonte: Memorial AEPPA

Figura 10. Alunas da PUCRS: Pedagogia com ênfase em EP.

No ano de 2006, os(as) educadores(as) populares perceberam a necessidade da AEPPA estruturar-se enquanto instituição, no que tange a infraestrutura e recursos financeiros³³, pois

³¹ Essa expressão é cunhada por Paulo Freire e tem relação com o sonho e utopia, com as possibilidades. Cf. Freire (1994a, p. 53).

³² Via participação do ENEM e ou através de memorial descritivo.

³³ A AEPPA se constitui como entidade de atendimento indireto, o que lhe impossibilita receber repasse financeiro de qualquer órgão público ou privado. A AEPPA é mantida pelas taxas de contribuição mensal que

o fato da associação não possuir uma sede própria passa a se constituir uma ‘situação-limite’ para a realização de grupos de estudos permanentes, instalação de uma biblioteca e outras demandas pautadas pelos(as) educadores(as). A busca por um espaço físico ainda é uma das lutas da AEPPA que faz parte da mobilização por “melhorar a qualidade de vida profissional dos educadores populares de toda Porto Alegre” (MEMORIAL AEPPA, 2006).

Nesse mesmo ano ocorreram encontros com os diferentes núcleos da AEPPA, para discussão, construção e reflexão quanto aos objetivos da associação, “onde 113 educadores fizeram-se presentes na construção deste planejamento estratégico participativo” (MEMORIAL AEPPA, 2006). Ao final dos encontros, a comissão de formação organizou um seminário de Educação Popular da AEPPA intitulado ‘Quem ama planta. Fala educador!’.



Figura 11. Seminário AEPPA. Na foto, Coordenadores dos Núcleos.

Ainda em 2006, uma associada da AEPPA, trabalhadora na área socioeducativa vinculada à assistência social, ousou contatar com Instituto de Educação Superior Sévigné para falar do trabalho da AEPPA. Desse diálogo resultou uma parceria, mesmo que ainda tímida, entre a IES³⁴ e AEPPA para formação de educadores(as) populares em Pedagogia.

os(as) associados(as) realizam. A instituição possui um blogue, onde são postadas informações para associados(as). Além de ter reuniões, quando necessárias tem-se assembleia mensal e plantão semanal. Endereço do blogue: www.aeppa-poa.blogspot.com

³⁴ Instituto de Educação Superior.

Convênios ampliam o acesso Intercâmbio e parcerias valorizam o Ensino

A recente abertura de vagas do programa federal ProUni, voltado à ampliação de estudos acadêmicos à população de baixa renda e trazendo a perspectiva de bolsas das instituições particulares, motivou a busca de novas parcerias privadas. Interessada em expandir a formação profissional, a Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) contabilizou sua primeira conquista em 2005. Em convênio com o IPA, obteve bolsas de filantropia em março último, para o curso de Pedagogia em séries Iniciais e, agora, já realizou acerto para que os educadores possam estudar em outros cursos, devendo fortalecer a rede de assistência social na Capital. Existem tratativas com bom diálogo na PUCRS; e há uma vaga asse-

gurada no recente Instituto Superior do Sévigné (Ises). A diretora do Ises, Vera Fátima Dullius, revela que uma reunião nesta quarta-feira deve selar o convênio. Satisfeita com a novidade, destaca que o Sévigné tem vocação histórica de formação de professores, com envolvimento e compromisso social junto às classes populares.

No Ises, além de mensalidade diferenciada, teoria ligada à prática, percepção comunitária, proposta pedagógica que visa qualificar o curso noturno, Vera diz que a idéia é avançar na ampliação do acesso.

A realização de parcerias, iniciada com a rede pública, por meio de convênios com a Prefeitura de Porto Alegre, a partir de 2001; e, agora, com o envolvimento da esfera privada, com oferta de bolsas filantropia para a formação de educadores populares, sinaliza boas perspectivas. A capacitação profissional beneficia diretamente crianças e jovens com Ensino, atendimento

lar, social ou extra-classe mais apropriado e qualificado.

Os avanços são festejados pela ex-secretária de Educação da Capital (Smed) e vereadora Sofia Cavedon, que participou e apoiou a trajetória dos educadores populares em busca de formação. Nas vagas para o Magistério, recorda que a parceria com a Smed nas duas escolas de Ensino Médio abriram caminho para um sonho maior por escolarização, transformado em vagas na Uergs, em 2002, e agora se concretizando em estudos acadêmicos também na rede particular. "O próximo desafio é a Universidade Federal do RS (Ufrgs)", projeta Sofia.

Com cerca de 1.700 educadores populares atualmente atuando na rede de Educação comunitária e de assistência conveniada com a Prefeitura, Sofia avalia que são estimuladores os estudos concluídos e em andamento na formação Média e Superior (tabela). Segundo ela, as políticas públicas em parceria têm acelerado uma qualificação necessária e desejada pelas comunidades. Estudos, não só em licenciaturas, como já oferece o IPA, e o intercâmbio com trabalhadores de comunidades devem enriquecer o processo educacional.



Figura 12. Reunião com Universidade.

Fonte: Correio do Povo.

Nesses momentos de formação política, os(as) educadores(as) populares, que na sua maioria são militantes³⁵ de algum tipo de MP, vão percebendo que a formação e reconhecimento profissional estão imbricados e que, nesse sentido, a AEPPA se torna um movimento não só para reivindicar qualidade social no trabalho socioeducativo, realizado nos bairros populares, mas, sobretudo, para representar essa categoria de trabalhadores(as).



Figura 13. Educadores Populares da AEPPA.

³⁵ Freire reafirma a importância do educador-militante, dizendo que "militantes no sentido político dessa palavra. Algo mais do que um 'ativista'. Um militante é um ativista crítico." (FREIRE; SHOR, 2003, p. 36).

Educador popular busca formação

Estudos no Ensino Médio/Magistério e na universidade qualificam profissionais de Porto Alegre

Maria José Vasconcelos

Com o Ensino formal e a rede de assistência em desconhecimento com o crescimento urbano e social, instituições comunitárias têm buscado alternativas para a superação de obstáculos diários. Em Porto Alegre, nos últimos anos, comunidades organizadas abriram espaço à atuação dos educadores populares, que hoje já superam o mero atendimento a uma necessidade comunitária específica, partindo para a conquista por capacitação profissional. Ensino Médio com formação em Magistério e estudos em nível Superior público e privado são vitórias que fecham o ano contabilizando sucesso e projetando avanços (tabela).

A presidente da Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre (Aeppa), Tamar Gomes de Oliveira, lembra que a entidade, que completou 10 anos congregando cerca de 300 sócios, teve sua criação ligada às discussões nacionais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), que, entre outras questões, deliberou sobre a importância da formação docente. Com ação voltada a garantir condição de trabalho e capacitação, especialmente a educadores de creches, a Aeppa

tem obtido êxito também no apoio a trabalhadores de Educação de Jovens e Adultos (Mova e Seja), de reforço escolar, atendimento socioeducativo, oficinas ligados à rede de assistência e Educação comunitária. Convênios com a prefeitura da Capital permitiram o funcionamento e a ampliação de diversas entidades em comunidades.

Em 2001, após fases de organização, debates e tratativas, parceria com o poder público viabilizou o ingresso da 1ª turma de educadores populares no curso de Ensino Médio/Magistério da Escola Municipal Emílio Meyer. No ano seguinte, a oferta de vagas para a formação de professores foi estendida na Escola Municipal Liberato Salzano. Em 2004, Tamar integrou a primeira turma de educadores que se formaram no Magistério. Entre estudantes e formados nessa área, nas duas escolas, totalizam cerca de 600 educadores. No Ensino Superior, as vagas iniciais foram conquistadas em 2002, na UerGs. As perspectivas acadêmicas, pelos convênios já firmados e em negociação, giram em torno de 300 vagas.

No final de dezembro último, a UerGs renovou

Conquistas na escolarização

Ano	Instituição de Ensino	Vagas
2001	Escola Munic. Emílio Meyer	90 (anual)
2002	Escola Munic. Liberato Salzano	45 (anual)
2002	UerGs	150 (p/ 4 anos)
2005/2006	IPA	18 (2ª sem. 2005) 23 (1ª sem. 2006)
2006	Ises (Sévigne)	1 (1ª sem. 2006)
2006	*PUCRS	120 (anual)

* Convênio em estudo para possível oferta de vagas em 2006

o convênio, assegurando os estudos em andamento, mas Tamar revela que não foram abertas mais turmas na Universidade Estadual. Com o IPA, as bolsas em filantropia deste ano devem ser ampliadas em 2006, com oportunidade de estudos em diversos cursos, não só de licenciatura. Na PUC, está em fase de negociação e ajuste a criação do curso de Pedagogia/Educação Infantil e em Anos Iniciais com referencial em Educação Popular. E o acerto mais recente foi estabelecido com o Instituto Superior de Educação do Sévigne (Ises), aberto em 2005, mas já oferecendo uma de suas 80 vagas para educador popular.

Figura 14. Processo de formação de educadores Populares.

Fonte: Correio do Povo.

Em Julho de 2007, a AEPPA busca a retomada do curso de Pedagogia na UERGS, junto com a SMED, CMDCA, Câmara de Vereadores e Fórum de Entidades. Naquele momento a secretária de Educação³⁶ falou que, se o curso fosse reaberto,

[...] numa primeira etapa serão priorizados educadores das creches conveniadas à prefeitura, o trabalho sócio-educativo, que engloba o Sase e o Ação Rua e a Rede Municipal de Ensino, num processo amplo de formação que atende hoje, na educação infantil, mais de 15 mil alunos (PM de POA, 2007).

O então reitor havia designado um representante da instituição para dar continuidade ao curso, mas as lutas não obtiveram êxito. Concomitante a isso, os(as) educadores(as) oriundos do curso de Pedagogia pela UERGS solicitaram uma pauta na AEPPA para propor a construção coletiva de um curso de especialização, levando essa demanda, ainda não pensada pela associação. Dessa comissão de trabalhadores (as) em EP, surgiu novamente a pauta da valorização do(a) educador(a) popular cuja busca, segundo esse grupo, se constituía numa luta, ou seja, em um sonho necessário à prática em EP nas entidades comunitárias de Porto Alegre.

³⁶ Marilu Fontoura de Medeiros. Fonte: Portal da Prefeitura do Município de Porto Alegre. (12 jul.2007)



Figura 15. Reunião de Educadores (as) Populares. Fonte: memorial da AEPPA.

No entendimento daquele grupo, era preciso um curso de pós-graduação referenciado nas raízes da EP, o qual discutisse questões que se referissem ao trabalho com educação não-escolar. Sob essa demanda foi constituído mais um núcleo da AEPPA, o de pós-graduação, cujo núcleo³⁷ percorreu meses do ano de dois mil e sete se auto-organizando para estudar, pesquisar, escrever e escolher qual curso se fazia necessário, a partir das vivências enquanto trabalhadores(as) nas instituições comunitárias, para qualificar suas práticas sociais e educacionais.

A comissão de elaboração do projeto do curso trouxe um grande debate por conta de escolher que curso estaria contemplando a demanda de PORTO ALEGRE: o de Gestão ou Psicopedagogia, ambos com ênfase na EP. No decorrer das reuniões, estudos e debates foram consenso na escolha do curso de pós-graduação em Educação Popular e Gestão em Movimentos Sociais³⁸. Essa escolha levou muito esforço, diálogos, vontade, pesquisa e organização efetiva dos(as) associados(as), bem como de colaboradores, para a conquista desse sonho que se tornou possível. O alcance desse objetivo foi resultado de uma intensa

³⁷ A autora fez parte do núcleo como militante, mesmo não sendo da turma da UERGS.

³⁸ No dia oito de dezembro de dois mil e sete o curso foi apresentado na íntegra em uma reunião da AEPPA, onde se fizeram presentes neste momento histórico o CME, a Associação de Apoio ao Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (ASAFON) e a Comissão da construção do projeto de pós, somados à representante da primeira e única turma de formadas(os) em Pedagogia com currículo que contemplou a Educação Popular da UERGS, Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), Instituto de Desenvolvimento Social Brava Gente e a vereadora Sofia Cavedon.

investigação temática a respeito das situações-limites, pois era preciso compreender qual seria o sentido de um curso de especialização para educadores(as) populares.



Figura 16. Grupo de professoras e professor da pós, se apresentando na assembleia da AEPPA.

Fonte: Memorial da AEPPA

O grupo de trabalho, ao indicar o curso necessário, também percebeu que a formação consistente era imprescindível, tanto pelo fato de se tratar de um curso novo que se propunha buscar nos MPs os saberes constituídos na sua dinâmica, como porque se indicava a necessária relação do conteúdo da universidade com o da experiência de trabalho do(as) educadores(as) populares. Diante desse desafio, o grupo retomou leituras (teóricos e legislações) para construção do projeto de curso e solicitaram à AEPPA a assessoria da professora Fátima Baierle³⁹.

Em documentos da AEPPA (atas), no dia 20 de outubro de 2007, em uma reunião ocorrida com os associados, foi anunciado à organização da agenda com a UFRGS. Já, no dia 10 de novembro encontramos outro registro a esse respeito, falando de um pré-projeto que já estaria na mão da ‘reitoria’ da UFRGS e que já havia ocorrido o contato com a FACED para uma agenda, sendo que a AEPPA estava no aguardo do retorno.

No dia 24 de novembro desse mesmo ano, em reunião da AEPPA, foi informada aos associados à data do encontro da AEPPA com a UFRGS, que aconteceu em 26/11/2007. Nessa mesma reunião (assembleia da AEPPA), foi sugerido que no término da reunião do Fórum de Entidades (04/12/2007), os presentes fossem “para frente da prefeitura municipal em defesa da UFRGS”. Nessa reunião foi pautado como se daria o curso de pós-graduação e que, no próximo encontro, um grupo de professores do IPA estaria se apresentando na

³⁹ Educadora que vem acompanhando a trajetória da AEPPA e que nesse período contribuiu na coleta de materiais para estudos.

AEPPA para discutir e fazer proposição frente à demanda, pois teriam se articulado como um Instituto de Formação.

Sobre a reunião da AEPPA junto à FACED/UFRGS, estiveram presentes representantes da comissão formada pelo CME, CMDCA, FMDCA⁴⁰ e Gabinete da Vereadora Sofia Cavedon. Eles se reuniram na UFRGS a fim de apresentar a sua demanda por formação e propor um curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, destinado para educadores(as) da rede comunitária de educação e assistência social de Porto Alegre. Depois disso, outras reuniões ocorreram, mas ainda nenhuma proposta concreta se efetivou por parte da universidade.



Figura 17. Reunião na UFRGS. 12 de março de 2008.⁴¹

Segundo dados retirados de reuniões da AEPPA, os(as) trabalhadores(as) de PORTO ALEGRE, inseridos(as) nos projetos sociais, se constituem, na sua maioria, por mulher. Hoje em dia, nessa cidade, nas suas redes de atendimento direto e indireto, o trabalho é desenvolvido por educadores (as) populares, os quais continuam recebendo baixos salários, mesmo aqueles que já possuem a formação mínima exigida em lei.

⁴⁰ Fórum Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente

⁴¹ <http://sofiasubsidios.blogspot.com.br/2008/03/pedagogia-em-educao-popular-na-ufrgs.html>



Figura 18. Movimentos na luta pela educação de qualidade e reconhecimento do educador popular.

Ainda nesse ano a AEPPA realizou algumas reuniões para debater sobre a necessidade de discutir e planejar ações em prol da UERGS, sendo que, segundo a fala de uma educadora popular, “a gente quer nos qualificar para que sejamos valorizadas” e para isso “temos direito a universidade pública”. (MEMORIAL 2011,AEPPA).



Figura 19. Na AEPPA.

Fonte: Memorial AEPPA

[Correio do Povo, 07/07/2008]



Educadores populares reivindicam

Representantes da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (Aeppa) solicitaram, em sessão da Comissão de Educação da Câmara (Cece), a retomada do curso de Pedagogia de Educação Popular da Universidade Estadual do RS (Uergs), fechado desde o ano passado.

A presidente da Aeppa, Tamar Oliveira, lembrou que a criação do curso na Uergs foi uma conquista, a partir dos cursos de formação das escolas Emílio Meyer, Liberato Salzano e, mais tarde, de estudos superiores em IPA, PUC e Sévigné (com bolsa a educador de baixa renda).

A professora Eunice de Deus destacou que a Aeppa congrega educadores de várias áreas, que querem se qualificar para serem valorizados. Vera Maciel, do IPA, revelou preocupação, já que pesquisas indicam que o Magistério é um dos cursos mais procurados no Ensino Médio no Brasil. Para a Cece, a Secretaria de Educação da Capital (Smed) poderia contribuir, já que a formação dos educadores populares qualifica o Ensino na rede municipal.

No encontro dos educadores populares na Cece, além da proposta do abaixo-assinado, surgiu a idéia de mobilização junto a alunos de cursos de formação das escolas Emílio Meyer e Liberato Salzano; e ficou acertada a concentração de educadores populares na sexta-feira (dia 11), na Câmara de Vereadores, de onde está prevista uma caminhada até a Uergs e a Prefeitura.



Fonte: Correio do Povo

Tema: Educação superior

Figura 20. Nota no Jornal: Retomada da UERGS.

No dia 12 de abril de 2008, a AEPPA assinou a parceria entre e o Instituto Brava Gente e o Instituto Superior de Educação Ivoti, quando 40 educadores (as) iniciaram o curso de pós-graduação em Educação Popular: Gestão de Movimentos Sociais. Nesse dia, aconteceu a aula inaugural do referido curso.



Figura 21. assinatura da parceria entre AEPPA, BRAVA GENTE e o ISEI de Ivoti.

Fonte: Memorial AEPPA

Em julho desse mesmo ano de 2008, aconteceu o seminário festivo do 8º aniversário da associação, cujo tema orientador foi: '08 anos colhendo frutos na prática da EP' (Memorial AEPPA, 2009).

A AEPPA continuou participando de muitas comissões, sobretudo no movimento de reabertura da UERGS e na busca da criação de um curso de Pedagogia na UFRGS para educadores populares. Ainda, permanece participando em reuniões do OP, Conselho da Assistência Social, Conferência da Criança e do Adolescente, paralisações em prol da luta por educação de qualidade e reconhecimento do(a) educador(a) popular, enfatizando a importância de uma formação consistente e nos pressupostos da EP. Para tanto, nos espaços de discussões que a AEPPA tem aberto, procurou-se discutir temas oriundos das experiências dos(as) educadores(as) populares.



Fonte: Memorial AEPPA

Figura 22. AEPPA na frente da PMPOA.



Fonte: Memorial da AEPPA

Figura 23. Formação na AEPPA: Paulo Freire e a Educação Popular .



Figura 24. Educadores (as) participando de atividades.

Em 2010, a AEPPA realizou um movimento para que as(os) educadoras(es) populares pudessem acessar e fazer parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), através da Plataforma Paulo Freire, mas não obteve êxito.



Figura 25. Reunião o diretor de educação básica da CAPES/MEC: João Carlos Teatini.

Em meados do mês de dezembro de 2010, em reunião realizada na PUCRS, foi confirmada a possibilidade da reedição do curso de Pedagogia com ênfase em EP, que deve contemplar educadoras (es) populares que atuam com educação não-escolar nas instituições comunitárias de Porto Alegre.

PUC avança em Educação Popular



Direção da Faculdade de Educação, Aeppa e Sofia reuniram-se no dia 27/12
Crédito: THALIC MAYER / PUCRS / CP

A PUCRS confirmou, para 2011, a oferta do curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Popular. Esses estudos foram desenvolvidos, pela primeira vez na PUCRS, em 2006; e formaram, neste ano, 116 educadoras populares que atuam em instituições comunitárias de Educação e assistência social de Porto Alegre.

Fonte: memorial AEPPA e correio do povo.

Figura 26. Reunião PUCRS, 2010.

Nesse mesmo ano, ocorreu a formatura da turma de Pedagogia com ênfase em Educação Popular.



Figura 27. Educadoras Populares do curso.

Fonte: memorial AEPPA

Jornal > Ensino Letra  

ANO 115 Nº 130 - PORTO ALEGRE, DOMINGO, 7 DE FEVEREIRO DE 2010

PUC forma educadores populares



Convênio entre PUCRS e Aeppa permitiu estudos gratuitos, e resultou em 112 formandos
Crédito: DIVULGAÇÃO / CP

O final de janeiro foi marcado pela realização de um sonho, para os 112 alunos que se formaram no curso da PUCRS de Pedagogia com ênfase em Educação Popular. A iniciativa foi possível, graças a um convênio especial entre universidade e Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre (Aeppa), que tornou viável o aperfeiçoamento de educadores que já atuavam em creches comunitárias, projetos de alfabetização e serviços de apoio socioeducativo em comunidades onde moram.

Para as duas habilitações (Anos Iniciais e Educação Infantil) foram selecionadas 126 pessoas que atendiam aos critérios estabelecidos por poder público, movimentos sociais e PUCRS. Durante quatro anos, nenhum dos alunos teve custos com créditos do curso. Com o apoio da vereadora e integrante da Comissão de Educação da Câmara da Capital, Sofia Cavedon, o Conselho Nacional de Assistência Social concedeu - na época - filantropia à universidade. O projeto, entretanto, não terá continuidade este ano. Segundo a professora da Faculdade de Educação Salete Campos Moraes, "questões administrativas e econômicas impossibilitaram a retomada da iniciativa".

Os resultados positivos obtidos são animadores. Em pouco tempo, o reflexo na autoestima dos educadores e a capacidade de superar adversidades refletiram na formação das crianças. "Antes, o trabalho se dava de forma empírica. Não tinha fundamentação teórica. E, na medida que os acadêmicos foram se apropriando da teoria, refletiam e mudavam a prática", destacou Salete.

Figura 28. Formatura da turma de Pedagogia 2010.

Fonte: Correio do Povo e Memorial AEPPA

Em 2011, a AEPPA participou do I Seminário de Integração UERGS, Secretaria da Justiça e Direitos Humanos e Movimentos Sociais, compondo desde essa data o Grupo de Trabalho de elaboração do projeto de criação do Observatório dos MS, bem como participa do Movimento Pró-UERGS. A intenção é retomar o curso de Pedagogia, a ser construído junto com os outros movimentos. Abaixo, fotografia do Diário Oficial (21/11/2011) que constitui o GT de elaboração do Observatório dos MS.

Reitor: Fernando Guaragna Martins
End: Rua Sete de Setembro, 1156
Porto Alegre/RS - 90010-191

PORTARIAS

PORTARIA Nº 101/2011

O Reitor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, no uso das atribuições que lhe conferem a Lei Estadual nº 11.646/01 e o Decreto Estadual nº 43.240/04, designa os abaixo listados para comporem o Grupo de Trabalho que irá elaborar o Projeto do Observatório dos Movimentos Sociais, sob a coordenação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul: Rosane Uszacki pela **Secretaria de Justiça e Direitos Humanos**, Beatriz Lang pelo **Ministério Público Estadual**, Anor Aluísio Menine Guedes, Leonardo Alvim Beroldt da Silva, Martha Giudice Narvaz e Marcia Neuguebauer Motta pela **UERGS**, **Dagmar Camargo pelo Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos do RS (CEEDH/RS)**, Maria Edi Coronel, Fernanda dos Santos Paulo e Adriane Galvani de Mattos pela **Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA)**, Gilson da Silva e Paulo Sérgio da Silva pelo **Movimento Negro**, Valéria Calvi e **Ana Lúcia Behenck Mohr pelo Levante Popular da Juventude**, Katiane Machado da Silva pelo **Movimento dos Trabalhadores Desempregados**, Sarai Brixner pelo **Movimento de Mulheres Camponesas - Via Campesina**, Isaura Isabel Conte pelo **Movimento de Mulheres Camponesas**, Milton Cruz e Sylvio Nogueira Pinto Junior pelo **Sindicato dos Sociólogos**.

Fonte: Diário Oficial

Figura 29. Constituição GT: Observatório MS - UERGS.



Fonte: Memorial AEPPA.

Figura 30. Componentes da AEPPA no GT dos MS-UERGS.



Entrega do documento à vice-reitora da Uergs, Sita Mara Lopes Sant
Foto: Luciene Machado

Fonte: Site da UERGS.

Figura 31. (25/03/2011) Reitoria da Uergs reúne-se com MS⁴².

No que toca a AEPPA, desde o segundo semestre de 2011, estão sendo realizados grupos de estudo e formação mensais⁴³ sobre temas apontados pelos(as) associados(as) e

⁴² Cf.: <http://www.uergs.edu.br/index.php?action=noticias&cod=1023>. No site pode ser visualizado o texto na íntegra e lista de MS que participam do Movimento dos Movimentos Pró-Uergs. Universidade recebe documento que reúne demandas dos MS. No grupo, está a Maria Edi (de camisa rosa), representando a AEPPA.

simpatizantes para, partindo desses encontros, pensar e propor que a pedagogia é necessária para o processo de humanização e qual a nossa responsabilidade e o nosso papel na construção do novo, enquanto educadores(as) populares.

Nesse ano realizou-se o processo de eleição da associação, em que através de voto, foi eleita como presidente a educadora popular Maria Edi Coronel. Ela adotou a gestão compartilhada como forma de trabalho. Dessa maneira, a AEPPA, além de contar com a equipe diretiva da associação, conta com os núcleos temáticos e grupos de trabalho, ambos visando contemplar a diversidade de experiências, a fim de lutarem por objetivos comuns. Desse modo, segundo Maria Edi, “A AEPPA não é de uma pessoa, é de todos nós. As pessoas ficam na AEPPA pelo seu trabalho e sua proposta” (Diário Nº 1, 30 jun. 2011). Ou seja, essa forma de trabalho possibilita “que todos se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1994a, p.69).

Durante o ano, há doze encontros mensais, denominados, conforme estatuto da associação, como assembleias e mais doze encontros para reuniões de gestão compartilhada, bem como outras agendas conforme demanda. O local das reuniões é definido no coletivo e normalmente, quando são encontros de Assembleia, eles acontecem na sala 10 do Mercado Público e num centro comunitário na Região Glória, quando são reuniões de grupos menores.

Dependendo do tema e da demanda pode realizar-se reuniões nos diferentes bairros da cidade, geralmente em associações de moradores, locais de trabalho de educadores(as) populares, isso porque “O movimento da AEPPA tem que ser comunitário”, conforme fala de uma educadora em uma assembleia (DIÁRIO, Nº 1, 16 jun. 2011.), no sentido de estar ocupando os espaços da cidade e ao mesmo tempo cuidando para não ser somente “individual, nem comunitário, nem meramente social”, mas um espaço ligado à classe popular na luta pelo empoderamento da mesma (FREIRE, 1986, p.72). Nesse mesmo ano, na reunião de avaliação de encontros da AEPPA, Maria Edi lembrou a fala do professor Brandão no primeiro seminário da AEPPA, dizendo que o coletivo precisa cuidar da associação para que ela não se burocratize (Diário, nº1, 12 nov. 2011). Nesse mesmo dia, os(as) educadores(as) resgataram as atividades realizadas, colocando a importância de se construir uma AEPPA no coletivo, lembrando como exemplo a escolha do logotipo, fruto de demanda, criação e escolha

⁴³ Em anexo apresentaremos os temas trabalhados no ano de 2012.

realizada com os participantes, bem como o planejamento do encontro dançante para finalizar as atividades do ano.

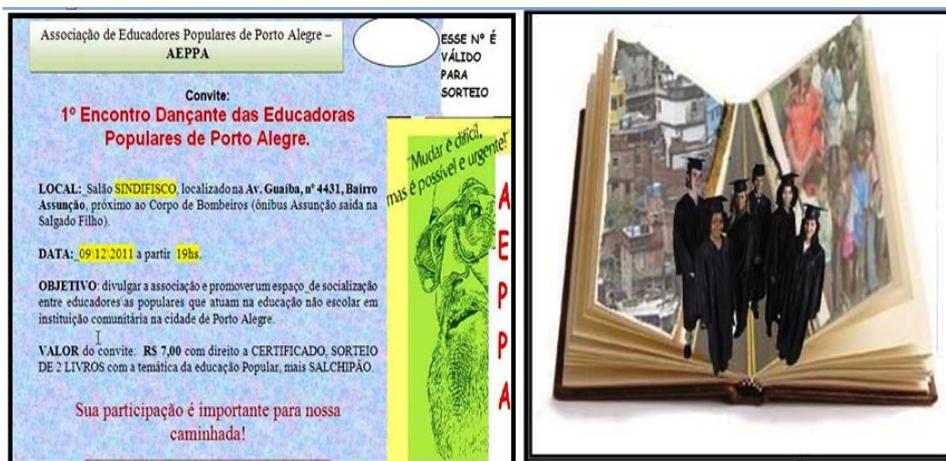


Figura 32. Convite da atividade e Logotipo da AEPPA. Fonte: Memorial AEPPA

Nos dias 17 e 28 de dezembro ocorreram reuniões junto à equipe que compõem a gestão compartilhada, tanto para avaliar o trabalho realizado como para planejar as reuniões de 2012, assim como as agendas da AEPPA. Uma das agendas era a de encaminhar educadores(as) populares para a realização do vestibular no IPA, Centro Universitário que possuía convênio com diversos MS através de bolsas de estudos.

Já em 2012, a primeira agenda aconteceu na ASAFOM⁴⁴, uma reunião mensal com instituições comunitárias, sendo que uma das pautas era a questão da necessidade de se ter um sindicato para as educadoras(es) populares, pois o Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Rio Grande do Sul (SENALBA) não estaria contemplando a categoria de professores como exige a LDBEN e o Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS) atende as instituições privadas, o que, segundo a plenária, não consideraria a realidade das Instituições Comunitárias conveniadas com o Poder Público Municipal (Diário nº 1, 03 jan. 2012).

Durante o segundo semestre deste mesmo ano, a AEPPA, além das reuniões previstas no calendário, participou de agendas na UERGS, na PUCRS, no IPA, na UFRGS, ASAFOM, nas reuniões do OP e Conselhos de Assistência Social locais, Secretaria Estadual de Educação, entre outras. Sobre a PUCRS, retomou-se a possibilidade de nova turma do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, informação recebida durante a defesa de

⁴⁴ Associação de Apoio ao Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

dissertação (09 jan. 2012) da educadora Elizabete Machado, sob a orientação da professora Ana Freitas, que foi também professora no curso da UERGS de Porto Alegre.

Ainda no ano de 2012, sobretudo no primeiro semestre, ocorreram várias reuniões na PUCRS, objetivando retomar o curso de Pedagogia, sendo que em uma dos encontros a AEPPA entregou um documento que sistematizava a história do movimento na luta por formação e junto uma lista de demandas em que constavam os seguintes dados: nome do(a) educador(a), instituição na qual trabalha, cargo e a informação sobre a participação ou não na prova do ENEM.



Figura 33. Entrega de Documento da AEPPA para PUCRS.



Figura 34 . Reunião da AEPPA com a PUCRS.

Fonte: Memorial: AEPPA.

Nos meses de janeiro a março, os(as) educadores(as) populares discutiram nos encontros mensais da AEPPA a necessidade de uma formação que contemplasse, principalmente, as áreas da Educação e da Assistência Social, na concepção de EP, pois “[...] as faculdades não ensinam o que precisamos. Por isso nossos cursos tem que ser diferentes, [...] lá no XXXX muitos professores não conhecem o SASE, por exemplo, então nós também contribuimos para o curso de Pedagogia” (DIÁRIO, nº 1, 14 jan. 2012). Diante de falas como essa, o núcleo de formação, juntamente com o coletivo que compõe a gestão compartilhada, começou a discutir que curso seria esse, até que surgiu a questão de compreendê-lo enquanto curso que contemplasse um currículo interdisciplinar. Para dar conta dessa necessidade de aprofundamento teórico, passou-se a organizar a assembleia em dois tempos: tempo-formação e tempo-reunião. Já nas primeiras formações, foi sugerido por educadores (as) que falássemos sobre as diferenças entre a Educação Popular e Educação Social, esta última utilizada em projetos educativos vinculados à área da Assistência Social. O núcleo de formação indicou textos para leituras, para que fosse trabalhado o tema indicado na Fig. 35.



Figura 35. Tema formação AEPPA.

O tema escolhido exigiu do coletivo da AEPPA, estudo dos projetos de trabalho aonde os(as) educadores(as) populares atuam, dando uma maior atenção ao aporte teórico utilizado pelos mesmos, relacionando-os aos relatos de experiências. O esforço resultou numa longa conversa sobre quais temáticas deveriam compor as formações na associação, a fim de fortalecer o grupo a pensar sobre as possibilidades de um curso de Pedagogia Social⁴⁵ com ênfase na Educação Popular, demanda levantada pelos(as) educadores(as). Segundo Fichtner

⁴⁵ Numa perspectiva da interdisciplinaridade na qual contemple diferentes contextos educativos.

(2009, p. 44), “a Pedagogia Social se caracteriza por sua perspectiva pedagógica, educativa”, enquanto:

A concepção ético-política da Educação Popular enquanto proposta de mobilização popular em prol das transformações sociais, se caracteriza, então, por estratégias bem claras e definidas de organização da sociedade civil através de várias formas de ações políticas que, ao respeitar a cultura popular, visa, sobretudo, a conferir criticidade e organização política à mesma. Educação Popular é, então, a identidade de um movimento que parte da organização das classes populares em seus desafios concretos de cada realidade específica; não é, portanto, um nível nem uma modalidade de trabalho pedagógico interno ao sistema de ensino, mas a necessidade dos movimentos sociais estabelecerem sua prática pedagógica e se organizarem com idéias e estratégias de luta contra-hegemônica. (ZITKOSKI, 2011, p. 15).

Diante disto, o núcleo de formação da AEPPA optou por trazer textos de diferentes autores para debater os temas solicitados pelos(as) educadores(as), tendo sempre presente o referencial teórico-prático de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, assim como outros autores que abordam a temática da Educação Popular.



Figura 36. Dia de Assembleia: Tempo: Formação

Nesse mesmo ano, o convênio que a AEPPA e outros MSs⁴⁶ possuíam com o IPA, o qual disponibilizava bolsas de estudos via filantropia, findou-se por uma série de razões. Tanto por causa da reconfiguração de legislações destinada às Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo as privadas, incluindo a modalidade ‘comunitária’, quanto pelo fato de que muitas destas encontravam-se endividadas. Para solucionar o problema das dívidas, algumas das IES estudaram uma proposta advinda do governo federal e com isto optaram por manterem o convênio apenas com o MEC, via Prouni e o FIES. Logo, os (as) educadores (as) populares que realizaram o vestibular nessa IES não foram contemplados com

⁴⁶ Reafirmamos aqui e noutros momentos da produção desse texto que numa perspectiva da EP, nem todo MS é popular. Utilizando-me das palavras de Marlene Ribeiro no parecer de defesa final de mestrado, “numa sociedade dividida em classes sociais, atravessada por contradições e luta de classe, não é possível unificar Movimentos sociais.” Ou seja, Há movimentos que reúnem trabalhadores e outros os empresários. Portanto no decorrer do texto usarei MP ou MSP.

bolsas de estudos, estando desde então aguardando e construindo outras possibilidades junto à AEPPA. Nessa IES, a possibilidade de acesso passa a ser via realização do ENEM e participação no Prouni. Com isso, a AEPPA realizou uma intensa investigação sobre a real participação de educadores(as) no ENEM, descobrindo que a mesma era mínima, tanto que “muitos educadores não conhecem a finalidade do ENEM e nem sabe como se escrever” (GIRASSOL).

Então, formou-se na AEPPA uma comissão de visita em algumas instituições de PORTO ALEGRE, objetivando falar da luta do movimento por formação e obter informações sobre educadores (as) que realizam ou não o ENEM. A comissão, além de realizar visitas, contou, através de e-mail, com a parceria de coordenadores (as) pedagógicos, lideranças comunitárias e educadores (as) falando da luta da AEPPA e dos desafios quanto ao acesso à universidade. A partir desse primeiro movimento, a presidente Maria Edi solicitou a colaboração do Fórum de Entidades para realizar um breve estudo sobre o número de educadoras que não possuem formação pedagógica.

 <p>Informe Pesquisa de mapeamento do quadro de educadores/as trabalhadores/as nas instituições comunitárias</p> <p>O QUE É A PESQUISA DE MAPEAMENTO?</p> <p>A AEPPA convida os/as dirigentes das instituições comunitárias a participarem da pesquisa “Mapeamento do quadro de educadores/a trabalhadores/as nas instituições comunitárias”. A iniciativa tem o propósito de produzir um mapa com o número de educadores/as que trabalham nas instituições comunitárias nos projetos e programas das áreas da assistência social e educação, a fim de conceber numericamente a necessidade da formação pedagógica para qualificar pedagogicamente o trabalho realizado nas comunidades.</p> <p>A AEPPA disponibilizará as informações obtidas no fórum de entidades aos dirigentes, bem como na AEPPA e noutros espaços que a associação participa na luta pela formação, valorização e reconhecimento do/a educador/a popular. Para atingir seus objetivos, a pesquisa se propõe ter um enfoque participativo, demandando a parceria das gestões das instituições, coordenadoras pedagógicas e fórum de Entidades.</p> <p>Por que realizar a pesquisa de mapeamento?</p> <p>A AEPPA tem desempenhado um papel fundamental nos processos de qualificação dos educadores populares, os quais têm impacto significativo na área da educação e assistência social. E, nessa caminhada de luta por formação de educadores; nos deparamos com a necessidade de justificar a demanda por formação com dados quantitativos e especificados por área de atuação, região e nível de escolaridade. Para isto, entendemos que se faz necessário realizar uma pesquisa, tendo como objetivo mapear a cidade de Porto Alegre, no que se refere a Política Pública executada pela sociedade civil organizada através de convenio com o poder Público.</p>	 <p>OBJETIVO GERAL: Mapear o número de educadoras trabalhadoras nas instituições comunitárias através de políticas municipais, sobretudo nas áreas da educação e assistência social, a fim de quantificar quantos/as trabalhadores/as não possuem formação pedagógica.</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tornar visível a importância do trabalho realizado nas comunidades e a necessidade da FORMAÇÃO de educadores que atuam como trabalhadores sociais; • Realizar uma plenária para apresentar ao poder público municipal o quadro de educadores sem formação e que estão atuando nos espaços sócios educativos. • Justificar a necessidade de cursos noturnos para educadores com currículo diferenciado e gratuito. • Realizar encontros na AEPPA para discutir e propor a metodologia e currículo para o curso que desejamos a partir das nossas experiências; • Encaminhar educadores/as para realizar o ENEM; • Construir um documento para a Prefeitura solicitando a sua participação na construção de meios para educadores ingressarem nos cursos de Pedagogia elaborado com currículo e ingresso diferenciados. <p>CONTAMOS COM VOCÊ EMAIL PARA CONTATO: aepa_poa@gmail.com fermandaeja@yahoo.com.br</p>
--	---

Figura 37. Folder da Pesquisa.

A pesquisa foi realizada, sistematizada e socializada tanto na ASAFOM como na AEPPA, a qual confirmou as informações obtidas nas visitas, de que a grande maioria dos(as) educadores(as) não realizava o ENEM e de que muitos não possuem a formação mínima exigida pela LDBEN.

Ainda sobre as possibilidades referentes à formação em nível superior, os(as) educadores(as) populares reivindicam a retomada do curso de Pedagogia na UERGS, que é mais provável que se realize após nova instalação da universidade que será na Zona Norte, área do Centro Vida.



Figura 38. AEPPA conhecendo o Centro Vida: espaço que construído do núcleo central UERGS.

A outra frente de luta do movimento de educadores (as) é a retomada da UFRGS para a construção de um curso de Pedagogia Social com ênfase em Educação Popular. Essa demanda surgiu nas formações realizadas na AEPPA. Para os devidos encaminhamentos, o núcleo de formação, juntamente com os componentes da gestão compartilhada, levou o tema para debate em uma assembleia geral, onde foi decidido pelos presentes que a AEPPA deveria formalizar o desejo da parceria com a Universidade Federal do RS através de uma agenda com o diretor da faculdade de Educação.

Após isso, a AEPPA, através dos seus núcleos e da gestão compartilhada, elaborou um documento para entregar ao diretor da Faculdade de Educação, bem como contatou o mesmo, solicitando uma agenda, a qual foi aceita e marcada para o dia 16 de abril de 2012. Nesse dia, foi entregue um documento propondo a FACED, a organização de um Curso de Graduação em Pedagogia Social: Educação Popular, de modo a qualificar os(as) educadores(as) que atuam na área da Educação e da Assistência Social na cidade de PORTO ALEGRE, bem como constava em anexo uma lista formatada contendo nomes de educadores(as) e seus respectivos espaços de trabalho, a fim de contribuir na justificativa da

demanda por formação. Esse documento foi assinado pela AEPPA (presidente e núcleo de formação), Associação de Apoio ao Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (ASAFOM) e Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA).



Figura 39. Com diretor da FACED- UFRGS.

Para fins de conhecimento, ressaltou-se tanto na UFRGS como na UERGS e PUCRS que o conjunto das educadoras e educadores populares trabalhadoras(es) em instituições comunitárias permanece sendo composto, na sua maioria, por mulheres, mães e moradoras das comunidades populares, sendo que uma grande parcela, concluiu o Ensino Médio através da EJA.

Muitas delas vivem em condições precárias de sobrevivência, sendo essa uma das dificuldades que muitas educadoras tiveram em se manter estudando para concluir a sua formação, tanto em nível médio como no ensino superior, de tal maneira que “temos relatos de educadoras que tiveram dificuldades com transporte, alimentação, cuidado com filhos, horário de trabalho etc.” (DIÁRIO n° 1, fev.2012).

Acreditamos que um dos desafios da AEPPA é o de articular as relações de trabalho com a formação, buscando assim um permanente diálogo, tanto com as instituições comunitárias como com as IES para construir um projeto de curso que considere as experiências de trabalho de educadores(as) e dos MPs, tendo como eixo central a EP e suas temáticas vindas das questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas.

O movimento de educadores(as) populares tem insistido numa proposta de curso que leve em conta essas relações, bem como considere os espaços⁴⁷ alternativos de participação como educativos. Talvez com essa articulação, se possa pensar um curso de formação que se constitua pela práxis.

No entanto, usando da recomendação de Carlos Rodrigues Brandão, feita através do parecer de proposta de projeto de mestrado, busquei uma abordagem crítica na análise da empiria, principalmente por ser uma militante do espaço de pesquisa. Aproveito o ensejo para salientar que, fora da práxis, tanto a AEPPA enquanto instituição como educadores(as) que dela participam correm o risco de conduzir a luta num puro idealismo, por isso, pode ter sido importante o fato de ter agregado nas reuniões do movimento de educadores(as) o tempo-formação como possibilidade desse ser um dos espaços para que se possa analisar e compreender qual o sentido da existência da AEPPA e da luta por formação, o que implica atuação e engajamento crítico dos participantes.

O contexto acima, reafirma a importância da AEPPA, não só enquanto movimento que luta pela formação inicial e permanente nos pressupostos da EP, mas que também procura pautar na sua agenda a luta pelo reconhecimento desse(a) trabalhador(a) como profissional que atua com a EP. Ou seja, enquanto a AEPPA permanecer levantando a bandeira de que a luta por formação é inseparada da luta por melhores condições de vida, podemos considerá-la como MP, lembrando-nos que a luta popular, historicamente, tem provocado mudanças, sendo essa uma das possibilidades de transformação social, a qual se almeja.

1.2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CONCRETIZANDO O ESTUDO PELA PESQUISA PARTICIPANTE

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. (FREIRE)

Nesse momento, buscaremos explicitar o ponto que trata da opção metodológica, por almejarmos socializar os motivos pelos quais escolhemos a PP como metodologia e instrumento que contribui para a construção e produção do conhecimento crítico-

⁴⁷ Como: plenárias do Orçamento Participativo, Redes de diálogos, Fóruns, Conselhos Populares, etc.

problematizador. Ela tem relação direta com a trajetória da AEPPA, nossa delimitação deste estudo, e com a história de participação dos (as) educadores(as) populares na luta por formação, reconhecimento e valorização do seu trabalho, através da investigação de suas experiências em atividades socioeducativas.

Portanto, o campo empírico partiu do contexto da AEPPA, que se constitui em uma organização de educadores(as) populares atuantes, sobretudo em espaços não-escolares na cidade de Porto Alegre no Brasil, como já explicitamos no item anterior (1.1).

O caminho percorrido no desenvolvimento da pesquisa foi uma escolha intrinsecamente vinculada à temática de estudo, encontrando-se numa concepção dialética⁴⁸ na perspectiva da EP e na tensão permanente entre o militante de base e o cientista social, bem como o observador e o participante (BRANDÃO, 2006). Em outras palavras, esta pesquisa de cunho participante, emerge dos limites, desejos e necessidades de uma educadora popular, enquanto militante de um Movimento de Educadores e componente da classe trabalhadora.

No entanto, ressaltamos que os MPs e a EP fazem a moldura de fundo deste trabalho, em que procuramos aproximar as experiências concretas dos(as) educadores(as) populares com as fundamentações teóricas da EP, prioritariamente a concepção freireana de educação, bem como suas aproximações na escolha da metodologia de pesquisa.

Este trabalho tem como delimitação do estudo ‘a formação de educadores (as) populares no contexto da AEPPA’, porém cabe colocarmos que estabelecemos relações e ligações com outros fenômenos histórico-sociais na medida em que o processo de pesquisa se constituía. Nesta pesquisa, configurada como *estudo de caso*, buscamos analisar o objeto de estudo levando em conta a “unidade na diversidade”. É uma pesquisa qualitativa⁴⁹ de cunho participante, em que tomamos a realidade social em que os (as) educadores(as) populares estão inseridos(as) como base para a teoria.

Conforme coloca Gil (2011), a finalidade de uma pesquisa é a de descobrir respostas para os seus problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos. Partindo dessa escolha, acreditamos que a produção do conhecimento está conectada à intenção de

⁴⁸ Fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade. (GIL, 2011, p.14). Paulo Freire aborda a concepção teórico-prática de dialética relacionado-a a educação libertadora em seus diversos livros, entre eles a “A Importância do Ato de Ler (p.19)”, “Medo e Ousadia- o cotidiano do professor”, (p.30) e no livro Pedagogia da Esperança(p.36-46) discuti a sua opção política e crítica de educação numa visão dialética não mecanicista.

⁴⁹ “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela ocupa, nas Ciências Sociais, um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO 2011, p. 21)

transformar de algum modo a realidade estudada (TRIVIÑOS, 2001). Pensando assim, optamos na realização da PP, pois

A necessidade que tem de clarificar sua opção, que é política, através de sua prática, também política. Sua opção determina seu papel, como seus métodos de ação. É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra. (FREIRE, 1981, p.32)

Depois de ter apresentado o espaço empírico de pesquisa, optamos em descrever o processo teórico-metodológico percorrido, com a intenção de contribuir para com a leitura e compreensão da composição dos capítulos dessa dissertação. No entanto, neste subtítulo, apresentamos como foi realizado o processo de PP, as entrevistas e como foram analisados e interpretados todos os materiais que integraram este estudo.

Adotando a EP como ponto de partida para a realização da pesquisa, a participação coletiva dos(as) educadores(as) populares foi central no processo de investigação, sobretudo porque nessa opção “não poderia mais ser mantida a relação tradicional do investigador social com o seu objeto de estudo, baseada no postulado metafísico que preconiza o distanciamento sujeito-objeto” (SILVA, 1986, p.25).

Toda pesquisa relaciona-se a um tipo de metodologia sustentada por uma teoria. Partimos dessa premissa para contextualizar o conjunto de conceitos e métodos que serviram para descrever, interpretar, analisar e compreender a temática dentro do contexto da AEPPA. Escrever e interpretar essa realidade, na totalidade dos seus fenômenos histórico-sociais, foi menos difícil porque buscamos em Freire a tamanha necessidade da “unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; entre prática e teoria” (1994, p. 53). Ainda nas palavras de Paulo Freire, construir uma visão da totalidade é uma forma de se ir “superando assim a percepção focalista dos problemas” (1978, p.150).

Nessas perspectivas concordamos com Triviños⁵⁰ (2001), no que ele vai chamar ‘teoria’. Segundo esse educador, são teorias as maneiras de pensar e interpretar tanto o mundo quanto a vida e o ser humano, pois a teoria molhada de prática é resultante de conteúdo comprometido, o que permite ser suporte de reflexão para que os sujeitos, de forma crítica, possam melhor compreender o seu mundo para transformá-lo.

⁵⁰ TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Bases Teórico Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. V. 4. Nov. 2001. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

Segundo Freire (2002), a prática não pode limitar-se a uma simples teorização (discurso vazio), pois “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (p.12).

No caso específico deste estudo, na perspectiva de coerência, buscamos trabalhar com uma metodologia dialógica, cunhada por um método dialético, compreendendo que as contradições presentes no dia-a-dia os (as) educadores(as) atravessam o mundo do trabalho, da inserção social em MPs e na vida de um modo em geral. Assim sendo, buscamos aí um ponto de partida para os processos de problematizações crítico-dialógico diante das contradições reveladas pela referida pesquisa.

Compreendendo que as coisas (os fatos) não podem ser consideradas fora de um contexto social, cultural, político, econômico e educacional, utilizamos Freire para fundamentar a relação entre os MPs e a educação, cujo meio para o estudo e compreensão foi o movimento dialético do processo histórico (FIORI. In: FREIRE, 1994, p. 07).

Nesse contexto, compreendemos a prática educativa em sua totalidade, tendo como ponto de partida e chegada a prática social. Apoiando-nos na práxis – teoria e prática em diálogo crítico – tomamos as situações problemas, identificadas na prática social como conteúdo para o diálogo problematizador. Essas situações nos possibilitaram ricos momentos de diálogos sobre as práticas sociopedagógicas.

A realização dessa pesquisa se deu em vários momentos, o que possibilitou a relação entre prática e teoria na busca de sínteses, geradoras de análises. Por isso, os procedimentos escolhidos, isto é, a pesquisa qualitativa⁵¹, sob o método dialético e com a utilização da PP, contribuíram para trabalharmos a totalidade dos fenômenos históricos e sociais no contexto da pesquisa.

Ao ter como enfoque a EP, procuramos compreender que saberes de experiência-feito estavam presentes na trajetória de educadores(as) populares na consolidação dos processos de formação, partindo da inserção social deles(as). Ressaltamos que a pesquisa é fruto de um *estudo de caso* dentro de um espaço em que atuo como militante. Nessa perspectiva, o desafio foi realizar a PP como referencial teórico metodológico, tendo em vista que ela se desenvolveu a partir da interação e diálogo entre a pesquisadora militante e os(as) educadores(as) populares da AEPPA.

⁵¹ Há uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Como já mencionamos, realizamos um estudo de caso com abordagem qualitativa que, segundo Triviños, “é um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (2001, p.74). Conforme Martinelli⁵², o estudo de caso “(...) é uma forma de investigar o real pela qual se coletam e se registram dados para a posterior interpretação, objetivando a reconstrução, em bases científicas, dos fenômenos observados”. (1999, p. 49).

Para Gil, o “estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (2011, p.57), servindo para diferentes propósitos, a saber: a) explorar situações da vida real; b) descrever a situação do contexto investigado; c) explicar um fenômeno (GIL, 2011, p. 58).

Dessa forma, ter optado pelo estudo de caso⁵³ que partiu da PP nos possibilitou um estudo aprofundado, considerando o tempo do curso de mestrado, na relação com as pessoas, podendo ser caracterizado como pesquisa dialógica e participativa.

Vale relembrar que no projeto de pesquisa apresentamos o caminho percorrido até aquele momento, por ter ciência da importância da PP e do movimento a ser realizado quando se escolhe o estudo de caso como forma de investigação. Naquele momento, já apontamos que já tínhamos conseguido fazer no processo de pesquisa, a saber: a) levantamento de produção acadêmica⁵⁴ existente sobre o objeto de estudo (AEPPA); b) outras pesquisas bibliográficas sobre o tema; c) pesquisa documental; d) processo de observação participante registrado em diário.

Cabe ressaltar que, dentre os procedimentos técnicos da pesquisa, também analisamos alguns documentos (TRIVIÑOS, 2001) referentes à associação e produções textuais produzidos sobre o tema. Além disso, realizamos um levantamento de documentação pessoal da AEPPA através da ‘comunicação de massa’, como define Gil (2011), caracterizada por: jornais, revistas, *sites* etc. Também buscamos registros estatísticos que caracterizassem as associações que desenvolvem projetos sociais em site de órgão público.

A investigação do processo histórico analisado através do estudo de caso e da PP contribuiu para descrevermos e analisarmos a realidade social de educadores(as) populares e sua inserção nos projetos sociais no contexto da AEPPA até aquele momento, pois

⁵² MARTINELLI, Maria L. Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

⁵³ O estudo de caso visa a proporcionar maior familiaridade com a situação-problema e, para tanto, se fazem necessários alguns percursos, dentre eles o levantamento bibliográfico, entrevistas e outros recursos advindos da metodologia utilizada. Será feito um levantamento bibliográfico, pois ele contribuirá para reflexão da temática proposta, porém a proposta de projeto de pesquisa pretende assumir como caminho o estudo de caso.

⁵⁴ Levantamento bibliográfico.

entendemos que as discussões e análises não estão acabadas e determinadas. Por vez, acreditamos que não temos receitas prontas, caminho único e implicações definitivas. Até o momento conseguimos encontrar pistas, perceber as relações de autonomia e de dominação que se apresentam no contexto estudado.

Dessa forma, consideramos as técnicas escolhidas para realizar o estudo, no processo de PP, como ferramentas de análise histórica de uma dada realidade que faz parte de uma totalidade. Das técnicas foram utilizadas: observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Diante disso, socializaremos as informações coletadas no processo de PP, enfatizando que enquanto seres humanos apresentamos limites, e um deles é no que concerne ao tempo disponível para a realização de um estudo aprofundado, ou seja, dentro das nossas possibilidades será registrado o trabalho desenvolvido e as análises sobre ele construídas.

Tivemos a intencionalidade de que o processo de pesquisa possibilitasse a problematização da realidade de trabalho e inserção de educadores(as) em MPs, partindo da experiência da AEPPA. Por isto, optamos em realizar encontros individuais e coletivos com educadores(as). Em alguns casos, a pesquisadora fez visitas domiciliares e nas instituições comunitárias em que as(os) educadoras(es) trabalham, além das vinte e quatro (24) participações em assembleias da AEPPA, entre outros encontros específicos com os participantes das entrevistas.

Os dados deste estudo que serão analisados no capítulo 4, são frutos dos diálogos com os sujeitos e das análises de documentos, desde os pessoais, legais, formais e informais. A coleta de dados foi registrada de diferentes formas, uma delas foi o uso de diário, caracterizando essa pesquisa também como descritiva (Bogdan e Bikle, 1994), além de duas rodadas de entrevistas semiestruturada e observação participante.

Sendo assim, as análises dos dados não se deram em um momento único e para familiarizar os possíveis leitores(as) deste processo, buscamos detalhar o percurso metodológico.

Os participantes da pesquisa são os(as) educadores(as) populares que de alguma forma, associados ou não, estão vinculados à AEPPA. Com isso, escolhemos oito (8) educadores(as) populares que estão atuando em projetos sociais para compor a delimitação de sujeitos que participariam do processo de pesquisa semiestruturada. Essa técnica foi realizada na AEPPA (reuniões, encontros, assembleias e plantões), bem como em outros locais, tais como:

seminários, associações, bares e nas casas dos participantes. Também entrevistamos a atual presidente da associação, como representante da diretoria.

Os oito sujeitos que participaram desta pesquisa foram escolhidos em encontros na/da AEPPA, mediante alguns critérios, dentre eles participar ou ter participado das lutas por formação na AEPPA, encontrar-se inserido como trabalhador(a) em Creche Comunitária, no Acolhimento Institucional, no SASE, no Ação Rua e, por fim, ter sido educador(a) alfabetizador no MOVA.

A partir do convite e conversa com os(as) educadores(as) marcamos um primeiro encontro para apresentar um esboço do projeto e expusemos a metodologia da pesquisa, bem como organizamos um calendário de encontro para além das reuniões da AEPPA. Com isso, pretendíamos conhecer e explorar, de forma participativa, o contexto social dos(as) educadores(as) que aceitaram participar deste estudo.

Em 2011 realizamos as observações participantes, e somente depois da apresentação e aprovação do projeto de mestrado que iniciamos as entrevistas com os(as) educadores(as) populares convidado(as) a participar desse trabalho, portanto foi em 2012, quando começamos a realizar os encontros individuais e coletivos para conversas, observações focalizadas e coleta de informações previstas nos objetivos do projeto. Cabe registrarmos que foi nessa etapa do trabalho que entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido para os(as) participantes da pesquisa.

O coletivo da AEPPA entendeu não ser necessária uma autorização para realizar observações na AEPPA, porque sou militante desse espaço. Para eles, esse trabalho consistirá como parte de um memorial do movimento, a ser incluído juntamente com outros trabalhos já realizados sobre a AEPPA e socializado entre os(as) associados(as), simpatizantes e todos(as) aqueles(as) que desejarem conhecer o trabalho do movimento e os sujeitos que dele participam. Com isso, fui realizando as observações participantes durante os dois anos e registrando-as em diários (totalizaram-se dois) e também compus grupos de trabalho, além de fazer parte do Núcleo de Formação da AEPPA.



FONTE: Arquivos Pessoais

Figura 40. Educador Popular: entrevista Individual. Populares



FONTE: Arquivos Pessoais

Figura 41. Encontro coletivo com Educadores

A obtenção de informações para esta pesquisa consistiu em muitos diálogos, inclusive mediante visita domiciliar. Também visitamos instituições e realizamos encontros coletivos. Devemos ressaltar que para garantir o desenvolvimento desta pesquisa, nos organizamos conforme o tempo dos(as) participantes, usando espaços de reuniões e seminários, marcando conversas em bares, nessa universidade e em outros lugares que fossem acessíveis para a concretização de encontros coletivos e individuais. Esses encontros se realizaram, por diversas vezes, até a concretização das entrevistas.

A nossa intenção sempre foi a de estar utilizando instrumentos de pesquisas coerentes com a EP e, com isso, na medida em que íamos realizando o estudo, também aprendíamos que na PP não havia receitas e que se aprendia praticando-a. Ou seja, optar por realizar uma Pesquisa Participante como instrumento da EP, através de uma investigação mais ampla, como é o estudo de caso, que por sua vez desencadeia um contato direto com os sujeitos, é mais que uma necessidade pedagógica, é um imperativo político e também, sociocultural na medida em que se busca trabalhar um tema na sua totalidade especificando-o a partir de uma experiência local.



Figura 42. Entrevista Individual com Educador Popular

1.2.1 Do processo de coleta de dados aos Instrumentos e Técnicas utilizados

As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o *cheiro das flores*, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas vindas que de suas sombras sempre dão a quem a elas chega inclusive a passarinhos multicores e cantadores (FREIRE, 1995b, p.15, grifo nosso).

Para a realização e formalização da pesquisa, foi entregue aos participantes da entrevista semiestruturada o ‘Termo de consentimento livre e esclarecido’ em duas vias que foram devidamente assinadas pelo(a) educador(a) entrevistado(a) e pela pesquisadora. Foram utilizados dois diferentes termos, sendo um para a entrevista e outro para o uso de imagens (ANEXO A e B). Nesse documento, o educador e a educadora foram informados(as) que em qualquer momento poderiam desistir de participar da pesquisa e que este estudo não lhe oferecia prejuízo a sua dignidade. Alguns dos educadores manifestaram que não haveria problemas em ter seu nome revelado, porém os sujeitos que entrevistamos serão identificados com nome de flores para manter concordância com o conteúdo exposto no termo de consentimento assinado pelos(as) participantes.

Salientamos que o fato de trazermos denominação de flores para identificar os(as) participantes da pesquisa não desconsidera a participação real dos sujeitos que entrevistamos. A escolha de nome de flores tem relação direta com as dimensões da Educação Popular: a beleza da vida movida pelas dimensões estética e ética.

As instituições e educadores(as) que colaboraram com a pesquisa foram convidadas para a defesa desta dissertação, e como forma de socializar os dados daremos continuidade aos ciclos de formação na AEPPA. Também pretendemos produzir artigos e resumos sobre o processo de pesquisa, tendo por objetivo a propagação deste estudo.

Anteriormente descrevemos os critérios e instrumentos utilizados para a realização do processo de coleta de dados, bem como a técnica escolhida. Também registramos como e onde se deram os encontros e agora socializamos que no caso das entrevistas realizadas em instituições comunitárias contatamos com os(as) dirigentes para autorizar a visita, através de telefone e e-mail.

Neste item, estaremos registrando como realizamos a observação participante, os registros dos encontros em diário, à análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Foram esses os instrumentos de coleta de dados que subsidiaram a análise sobre o estudo em questão.

No entanto, dentro das nossas possibilidades, buscamos realizar um planejamento cuidadoso para a condução das entrevistas, de forma a garantir a qualidade dos dados coletados. Por isso, procuramos seguir as observações, nos dada pelos pareceristas da banca de defesa do projeto de mestrado. Um exemplo foi a avaliação de Brandão⁵⁵, que nos disse:

⁵⁵ Parecer sobre a proposta de dissertação de mestrado escrito em 4 de março de 2012.

Observo de saída o risco que se corre quando uma pesquisa participante incide sobre algo de que a própria pesquisadora participa. E participa com um grande empenho pessoal. O risco que se enfrenta é o de antecipar os "achados" da pesquisa, e enfatizar mais os "pontos positivos" do que a realidade "nua e crua" do que se vive, realiza e pensa. Neste sentido eu recomendaria uma abordagem mais crítica, inclusive estendia a pessoas que pertenceram à instituição e que, por motivos vários, dela terão se afastado. Enfim, evitar uma abordagem teoricamente rigorosa mas, na prática, propensa a um viés perigosamente fechado a um olhar mais "dialeticamente" crítico.

É importante observar que Brandão nos auxiliou a repensar o caminho a ser percorrido, e diante disto, optamos em convidar dois educadores (as) para participar da pesquisa que não vem participando das reuniões da AEPPA, mas que possui uma trajetória no movimento e continua nos projetos sociais.

Entendemos ser interessante colocar que foi possível observar que os (as) educadores (as) entrevistados (as) expressaram livremente suas opiniões. Isto nos revelou que mesmo, a entrevista não sendo somente um trabalho de coleta de dados, mas uma situação de interação entre o sujeito entrevistado e entrevistador, na qual as informações podem ser comprometidas (MINAYO, 2011) foi possível estabelecer diálogo crítico problematizador. Acreditamos que foi possível realizar uma entrevista crítica-problematizadora, porque a entrevistadora teve o cuidado para não inibir os (as) entrevistados (as) e, sobre tudo pelo motivo de existir uma relação de pertencimento dos (as) entrevistados (as) com o tema de pesquisa. Isto ficou muito evidente nas falas, principalmente quando os (as) educadores (as) sugerem mudanças, resgatando sua história como trabalhador (a) social e participante de uma luta pelo seu reconhecimento.

Quanto à entrevista semiestruturada, esta “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2011, p.64). É importante ressaltar que as entrevistas semiestruturadas foram guiadas por uma série de questões orientadoras, contendo perguntas focadas e temáticas e muitas destas decorreram dos registros de observações.

Já a observação participante, se deu no contexto da AEPPA: assembleias, reuniões de núcleos, plantões e outros encontros organizados por ela, assim como nos encontros coletivos entre os (as) participantes da pesquisa.

A Observação Participante “consiste na participação real no conhecimento da vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 2011, p.103), ou seja, ela é uma técnica inserida na pesquisa social e “mais recentemente passou a ser adotada como técnica fundamental nos estudos designados como ‘Pesquisa Participante’” (GIL, 2011, p.103).

Conforme SILVA ao citar Brandão, coloca que para este a “Pesquisa Participante de hoje é a junção da observação participante, que representa sua dimensão política” (1986, p.23).

Outro ponto importante no uso da Observação Participante é a superação da dicotomia teoria-prática, pois realizar uma pesquisa que envolve temas da Educação popular nos “exige um saber político, gestando-se na prática [...] de sobre ela refletir” (FREIRE, 1994b, p.146).

Nesse sentido, a Pesquisa Participante em que a pesquisadora, igualmente é participante da pesquisa, configura-se como processo eminentemente educativo, social e político, fundamentalmente importante na luta por transformação social na perspectiva freireana, pois ela é viabilizadora de processos participativos.

Para Brandão, “Participação, participar são palavras que traduzem [...] a possibilidade do envolvimento do trabalho popular na produção do conhecimento sobre a condição de vida do povo” (1984a, p.224). Tendo a participação como sendo efetiva, crítica e problematizadora, ela não pode ser uma “pseudoparticipação”, pois deve ser: engajamento (FREIRE, 1994).

Assim, consideramos que a observação participante foi um dos caminhos para a concretização de uma investigação proposta. Sabemos que um dos objetivos desse conjunto de instrumentos, na sua totalidade, é o de promover a participação plena da comunidade na análise de sua própria realidade (BRANDÃO, 1984a). No entanto, poderemos encontrar nas falas dos sujeitos de nossa pesquisa, um início de leitura crítica de suas realidades e isto, certamente, é resultado do processo de construção da pesquisa participativa e dos saberes construídos em espaços coletivos em que os (as) educadores (as) participam.

Conforme Brandão (1999), a Pesquisa Participante é uma atividade educativa de investigação e ação social, e nesse sentido, a prática e a teoria caminham juntas, porque o conhecimento, socialmente produzido, precisa estar a serviço dos sujeitos para que possam analisar e transformar a sua própria história. É como enfatiza Freire (1997b, p.100), a necessidade da inseparabilidade da “leitura do mundo e leitura da palavra, como leitura do contexto e leitura do texto, como prática e teoria em dialética unidade”.

Com isto, a importância do uso de registro da pesquisa que para Freire, é um instrumento possibilitador da práxis por ser também instrumento de formação e organização (1981, p.10).

Em nosso caso, nos propomos a realizar o registro em diário de campo, e este, não se configurou tal como expressa Zabalza (2004), porém tem proximidades, sobretudo quanto a sua intenção, pois segundo este autor, o “Diário de aula” contribui significativamente para o

desenvolvimento do pensamento reflexivo para que os “professores” se transformem em investigadores de si próprios. Dizemos que não foi como esse autor define o “Diário de aula”, porque não foram os sujeitos da pesquisa que fizeram o registro em seus diários ou num diário coletivo, mas a pesquisadora que registrou as observações e falas dos educadores (as) populares no seu diário de pesquisa.

Ao registrar a pesquisa em diários tivemos o objetivo de trazer para a dissertação a sistematização das nossas experiências, a partir das observações até o processo de entrevistas, neste incluímos falas e situações registradas no diário que fazia relação com as questões orientadoras. Inclusive, algumas dessas questões de entrevista brotaram desses registros. A nossa preocupação com o registro do processo de pesquisa era o deixar o mais claro possível que o “que se pretende investigar, realmente, não são homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos” (FREIRE, 1994, p.50).

Segundo Jara, a sistematização é um processo continuado que produz conhecimentos ao associar a teoria e prática (1996) e para Freitas “o registro como instrumento de reflexão é uma importante contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento da cultura da pesquisa no ensino”,(2010, p. 355) por isso toma-se o “valor do registro como atitude crítica de formação [...]”. (2010, p.356).

Freire, em seu livro “Cartas à Guiné-Bissau: Registro de uma experiência em processo” traz a experiência relatada em cartas, o que significa tornar a prática de registrar como processo de aprender e ensinar, trazendo possibilidades da reflexão-ação. Dessa forma, a escolha do uso de diário contribuiu no processo de realização dessa pesquisa, no sentido de que os registros possibilitam o não “desperdício da experiência” (SANTOS 2000.).

Desta forma, Freire cooperou conosco ajudando-nos a realizar a leitura e interpretação do “caderno de notas⁵⁶”, aqui chamado de diário, quando se referiu à necessidade de realizar análise crítica da situação concreta/existencial investigada, oriunda da observação dos fatos (FREIRE, 1994, p.60) e das entrevistas que estão encharcadas do “saber orgânico da classe” (BRANDÃO, 1984a, p.224).

Na pedagogia Freireana, os saberes do senso comum são incorporados ao processo de construção do conhecimento, e por isto mesmo não existe uma ruptura entre o saber dito

⁵⁶ Assim Freire chamou em Pedagogia do Oprimido.

comum e o saber elaborado. Para Benincá, o “senso comum é o conhecimento” (2002, p. 82), principalmente porque se aproxima da concepção de mundo (Gramsci, 1981; Freire, 2002).

Deste modo, a produção do conhecimento se dá no processo de transformação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, cujo nossa provocação foi a de desenvolver uma pesquisa participativa com rigorosidade metódica (FREIRE, 2002). Conforme Benincá, a epistemologia da pedagogia da práxis procura superar a dicotomia teoria/prática e sujeito/objeto, em busca de uma nova relação sujeito/sujeito, cuja prática pedagógica seja uma práxis social (2002, p. 37).

Como pressuposto, importou-nos considerar que a metodologia investigativa se desenvolve num movimento: Prática-Teoria-prática⁵⁷, permeada pelo diálogo, problematização e descobertas, por isto o registro e a sistematização compuseram o processo de Pesquisa Participante.

A sistematização é um exercício que se refere, necessariamente, a práticas concretas, cujas experiências são processos sociais e dinâmicos, isto é, em permanente mudança e movimento. Portanto, a sistematização da experiência de pesquisa a partir do diário, segundo Oscar Jara,

[...] pressupõe como fundamento a Concepção Metodológica Dialética, que entende a realidade histórico-social como uma totalidade, como processo histórico: a realidade é, ao mesmo tempo, una, mutante e contraditória porque é histórica; porque é produto da atividade transformadora, criadora dos seres humanos. (2006, p.8).

Sendo assim, o diário consistiu em um instrumento concomitante ao da Observação participante e entrevistas, ambos nos possibilitaram uma reflexão da nossa ação, bem como desvelaram os limites e desafios da nossa prática enquanto pesquisadores (as).

1.2.2. Concepções teórico-metodológicas da Pesquisa Participante na relação com a Educação Popular

A prática precisa da teoria como a teoria precisa da prática (Freire).

Alguns autores, como Brandão (1984a; 1990; 2006), Gajardo (1986), Silva (1986) e Streck (2006) afirmam que a PP, principalmente na América Latina, tem início na década de

⁵⁷ Prática/Ação: Uma primeira conversa problematizadora; Teoria: escrita (registro) da realidade; Prática/Ação: retomada do registro com diálogo problematizador a partir da experiência do trabalho enquanto princípio educativo.

1960, cuja baliza se relaciona à experiência de alfabetização criada e praticada por Paulo Freire (GAJARDO, 1986). Ou seja, a “Pesquisa Participante é o termo usado com mais frequência, na atualidade, para fazer referência às experiências que procuram conhecer, transformando” (GAJARDO, 1986, p. 44).

A PP está intrinsecamente relacionada à ‘participação popular’ e incorporada à prática cotidiana dos sujeitos (BRANDÃO, 1984a, p.236). Também, por fazer parte de uma metodologia participativa, é um importante instrumento de trabalho na construção do conhecimento que tem por objetivo compreender, intervir e transformar a realidade. Nesse sentido, trazemos uma tabela que ajuda a sinalizar o caminho percorrido no processo de construção da nossa pesquisa.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 43. Acompanhando dia de trabalho de Educadora Popular.

Tabela1. Encontros do processo de Pesquisa.

ENCONTRO INDIVIDUAL	ENCONTRO POR ÁREA DE ATUAÇÃO	ENCONTRO DO GRUPO COMPLETO
Na casa do (a) entrevistado (a) Na UFRGS; Em bares; No espaço de trabalho do (a) educador (a); Na AEPPA;	Na casa de educadores (as); Em seminários; Em bares; Em dias de encontros da AEPPA;	Na AEPPA e em seminário

A PP está diretamente relacionada à EP no sentido de buscar coletivamente a construção de um projeto de mudança social, tomando como ponto de partida a educação fundada na ética e no respeito à sabedoria popular, assim compreendendo que somos fonte de saberes. Para Freire (1994), a investigação participativa pode oferecer aos sujeitos uma nova explicação da realidade, cuja teoria dialógica impossibilita a divisão dos saberes.

Uma pesquisa que desrespeita os “saberes de experiência feito” constitui o que Freire chamou de “invasão cultural, a serviço sempre da dominação” (FREIRE. In: BRANDÃO, 1999, p.35) que, “na teoria antidialógica da ação, serve à manipulação que, por sua vez, serve à conquista e esta à dominação” (FREIRE, 1994, p.107).

Nesse sentido,

O ponto de origem da Pesquisa Participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p.41)

A participação pesquisante (BRANDÃO, 2003) é a abordagem metodológica que tanto orienta o desenvolvimento da pesquisa quanto é seu objeto de estudo, visto se constituir em processo educativo entre pesquisandos e pesquisadores. Como o próprio nome sugere, a PP implica fundamentalmente a participação tanto do pesquisador quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa.

Tomemos a “pesquisa como ato de conhecimento, que tem como sujeitos cognocentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta”. (FREIRE. In: BRANDÃO, 1999, p.35). Para esse autor, “a realidade concreta é algo mais que os fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos” (In: BRANDÃO, 1999, p.35).

Além disso, ressaltamos que, a pesquisa não é neutra, e “obriga o pesquisador a assumir plenamente uma vontade e uma intencionalidade política” (BRANDÃO, 1999, p. 25). Como concepção teórico-metodológica de investigação social, a PP procura construir conhecimento crítico da realidade de modo participativo.

Na AEPPA existe um processo de busca de qualificação e valorização do(a) educador(a) popular a partir do tempo-formação realizado em dias de assembleias mensais, cujos temas de reflexão são oriundos de diálogos em reuniões e da participação dos(as) educadores(as) na preparação das formações. Com relação às iniciativas do processo de formação, elas têm desencadeado atividades de formação teórico-prática contemplando o contexto de trabalho dos(as) educadores(as) e a bandeira de luta da AEPPA: formação que contemple a EP. Podemos observar na tabela (ANEXO C) que a participação de educadores(as) populares na construção de processos formativos na AEPPA tem uma relação direta com as experiências de trabalho.



Fonte: Memorial AEPPA

Figura 44. Dia de Formação. Presidente e educadora popular assinando certificado

A expressão ‘Pesquisa Participante’, conforme pontua Brandão, significa “estar com o outro [...] como relação concreta social” (In: SILVA, 1986, p.22), ou seja, a PP envolve a “partilha do saber” e a “participação ativa de pessoas e grupos humana na vida social cotidiana, nos processos de ação e decisão política a respeito de suas vidas e de seus mundos de vida” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p.9).

Se o que define PP é a investigação social, onde se prioriza a plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, Freire (1979b, 1981, 1985, 1989b, 1995 a, 1995b, 1995 a, 1998) nos ajuda a compreendê-la como processo a partir de alguns pontos que consideramos importantes no ato de fazer pesquisa nos pressupostos da EP:

- ✓A concepção de educação compreendida como ação cultural para liberdade.
- ✓Práxis como reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, tomando como ponto de reflexão a união entre a teoria e a prática.
- ✓Espaço de problematização que desafie os participantes da pesquisa a superar sua visão ingênua e focalista da realidade por outra, crítica e totalizante.
- ✓O diálogo com o povo, na ação cultural para a libertação, como condição indispensável ao ato de conhecer.
- ✓A inviabilidade da dicotomia entre a intenção do militante, que é política, e os métodos, técnicas e processos pelos quais se põe em prática aquela intenção.
- ✓A opção política do militante determina os caminhos de sua expressão.
- ✓O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade.
- ✓Tanto o investigador quanto os grupos, através de quem pretende o investigador pesquisar algo, funcionam como sujeitos da investigação.
- ✓O conhecimento, como ato criador e como ato político, é um esforço de leitura do mundo e da palavra.

✓Em lugar do fatalismo imobilista, propõe um crítico otimismo que nos engaje na luta por um saber que a serviço dos explorados.

✓A chamada Pesquisa Participante ou “pesquisa-ação” (THIOLLENT, 1985) veio romper com esse círculo fechado, estabelecendo novos critérios de validade para a pesquisa em ciências humanas (1995 a).

✓A nossa opção pela participação e o nosso respeito pela cultura local.

✓O trabalho popular emerge das contradições da sociedade capitalista e deve se alicerçar nas “situações limites”, vivenciadas pelo povo, que necessitam ser superadas (PALUDO, 2010, p.265; FREIRE, 1981).

Diante dos trechos elencados por Freire e outros autores que vêm escrevendo sobre o tema, podemos afirmar que a Educação Popular é o referencial da PP e que ela é construída coletivamente. De tal modo, a participação se constitui como um dos compromissos para com a construção de um projeto político que se quer emancipatório e ela se funda por meio da relação dialógica crítico-problematizadora, tendo “como fundamento a necessidade e a possibilidade de que o sistema seja transformado pelo povo” (BARREIRO, 2000, p.29).

Essa relação dialética na investigação participante é um processo de ensino-aprendizagem coletivo, se constituindo paulatinamente como, “uma pedagogia de criação solidária de saberes sociais em que a palavra-chave é o diálogo” (BRANDÃO, 2006a, p.13). Por isso a PP, porque parte das experiências do cotidiano, nos parece ser uma das formas mais legítimas de aprender e criar saberes críticos e significativos de forma coletiva.

Um palestrante da AEPPA foi o Brandão e todos estavam agitados. Lembro que ele começou falando da raiz da pedagogia e da educação popular. Conhecer a história foi um estímulo da luta. A educação popular não é qualquer coisa. Ele disse que devemos cuidar para não burocratizar a AEPPA. Ser um movimento é importante pra nós. Por isto sempre discutimos o regimento e estatuto, ele não pode estar fechado. De lá pra cá, muita coisa mudou. (Maria Edi, educadora popular e atual presidente da AEPPA).

2. O HORIZONTE TEÓRICO: DIALOGANDO COM AUTORES(AS) SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR

A dialéctica entre prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação de quadros. (Freire).

Neste capítulo, estaremos trilhando pelo caminho dos conhecimentos historicamente construídos sobre a temática desta pesquisa, tendo por objetivo realizar uma discussão teórico-prática, a partir da EP. Nosso desafio é analisar de que forma as experiências de trabalho dos(as) educadores(as) populares, inseridos(as) em diferentes projetos sociais têm possibilitado uma práxis transformadora e que relações se estabelecem a partir dessa prática com o processo formativo desses(as) trabalhadores(as) no contexto da AEPPA.

Para tanto, buscaremos dialogar com referenciais teóricos para fundamentar as análises, principalmente mediante elementos da concepção da EP, do Movimento Popular (MP) e da formação de educadores. Pretendemos assim contribuir para que não só analisemos, mas também reflitamos sobre os elementos que permeiam as temáticas acima explicitadas, na relação com as experiências da AEPPA.

O embasamento teórico, como já enfatizamos, é referenciado na EP, a partir da qual buscamos um diálogo problematizador com o educador popular Paulo Freire e, através de suas obras, aproximações com outros autores como, por exemplo, Brandão, Paludo, Gadotti, Frigotto, Zitzoski, Dussel, Fiori, Guimarães, Fávero, Andreola e Gramsci. Com esse desafio, ao propor um diálogo com autores que trabalham com a temática desta pesquisa, priorizamos Paulo Freire, não só pela sua história de vida, mas principalmente por ser brasileiro - um pensador latino-americano - que andarihou esperançosamente pelo mundo, lutando pela libertação humana e que nos deixou com uma diversidade de obras que abordam a educação na perspectiva da transformação social.

No processo de conhecer quem é o educador(a) popular, buscamos trazer para a discussão teórica Paulo Freire e outros autores que também abordam esse tema. Como ponto de partida dessa reflexão, conceituamos quem é o(a) educador(a) na visão de Freire. Ou seja, ele concebe que o(a) educador(a) é um intelectual revolucionário (Freire, 1995a), aquele(a) trabalhador(a) que concebe a educação como prática da liberdade.

Já para o Antonio Gramsci (2001), sobre quem o autor Paulo Freire teve influência, o chamado intelectual orgânico é aquele(a) educador(a) que, trabalhando na perspectiva da educação unitária, ajuda na superação da fragmentação entre teoria e prática.

Paulo Freire e Antonio Gramsci possuem certa identidade, como afirma Azevedo (2007, p. 202) na questão de que, por exemplo, todos nós possuímos saberes e somos filósofos, mesmo sem ter consciência disso. Outra aproximação trata das questões referentes à definição de educador(a) enquanto sujeito político. Nesse sentido, a definição de Gramsci (2001) traz uma grande contribuição para a temática, especialmente no que tange o papel dos intelectuais orgânicos.

O próprio Paulo Freire disse, em um de seus livros⁵⁸, que “o caminho gramsciano é fascinante [...] e tudo isso tem a ver com o papel do chamado intelectual, que Gramsci estuda tão bem e tão amplamente” (FREIRE, 1995a, p. 54). Tanto para Gramsci como para Freire, o(a) educador(a) é aquele(a) que está comprometido(a) com a própria classe na luta pela “educação problematizadora, enquanto quefazer humanista e libertador” (FREIRE, 1994, p. 43).

Enrique Dussel⁵⁹, também cita Gramsci ao abordar o contexto do pensamento latino-americano que tem como luta a libertação como forma de superação de anos de dominação. Para ele, a busca por libertação é um processo histórico e pedagógico, ou seja, “La filosofía de la liberación, es una operación pedagógica, desde una praxis que se establece en la proximidad maestro-discipulo, pensador-pueblo, intelectual orgánico, diria Gramsci, en el pueblo” (DUSSEL, 1996, p.206).

Ao considerar esses autores e suas importantes contribuições no que concerne à concepção de educador (a), pretendemos discutir sobre quem é o(a) educador(a) popular de Porto Alegre e quais as suas expectativas em relação ao trabalho e formação, pois eles(as) estão atuando em projetos socioeducativos e inseridos(as) em MPs.

Paulo Freire (1978, p.13) vai afirmar que “o educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado”⁶⁰. Daí a importância da formação política que possibilite condições para que se leia e interprete criticamente as “relações entre a educação e

⁵⁸ FREIRE, Paulo, GADOTTI, Moacir, GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*.

⁵⁹ DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la liberación*. 5.ed. México: Nueva América, 1996.

⁶⁰ *Cartas à Guiné-Bissau*.

o projeto global da sociedade” (FREIRE, 1978, p.147) de maneira crítica e comprometida com um mundo mais justo para todos. Diante dessa intencionalidade,

Importa-nos, pois, a educadores e educandos militantes, enquanto sujeitos que nos “movemos” no mundo, assumir o papel de sujeitos conhecedores do mundo que transformamos e em que nos movemos. Importa-nos, fundados na análise crítica de nossa prática, ir alcançando um conhecimento cada vez mais rigoroso da realidade em transformação. (FREIRE, 1978, p.143)

Com isto, nos perguntamos: Qual seria o papel do(a) educador(a) popular hoje e que pedagogia é necessária no processo de humanização⁶¹-emancipação⁶²?

Dessa forma, as temáticas que nos orientaram na reflexão estão diretamente relacionadas ao desafio de analisar como educadores(as) se articulam para o seu reconhecimento como trabalhadores(as) com a EP junto à inserção em MPs. O reconhecimento do qual falamos é numa perspectiva de formação, aqui entendida como coloca Ribeiro (2011, p.118):

[...] ao tratar de ‘formação’ considero dois processos simultâneos. De uma parte, a formação como um processo de sujeitos, com aspectos identitários comuns, constituindo-se como um grupo social, quiçá uma classe. De outra, a formação como um processo histórico-social, mas que apresenta um caráter arbitrário, ao supor a seleção de conteúdos, valores e práticas sociais para gerar um sujeito social, um ‘novo homem’ na expressão gramsciana, como trabalhador na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, a formação é concebida como um fator importante para a transformação social, desde que voltada para um novo projeto de sociedade com vistas à emancipação. Nesse processo, precisamos entender que a busca por uma formação comprometida com a ‘práxis autêntica’ vem de encontro a todo tipo de opressão, visto que a “sectarização é um obstáculo à emancipação humana” (FREIRE, 1994, p.13). Sendo assim, um dos desafios mais importantes parece ser o de compreendermos dialeticamente “através da análise política, séria e correta” (FREIRE, 1997b, p.6) as relações entre os limites da prática social e as possibilidades da emancipação, sendo essas “uma das tarefas do educador ou educadora progressista” (FREIRE, 1997b, p.6).

Na definição de Freire⁶³ (1997a, p.74) a formação séria teria de “[...] mergulhar na prática”, ou seja, uma formação associada à emancipação e casada com a prática social tem

⁶¹ Conforme Freire (1994a, p.38) a libertação autêntica é a libertação em processo.

⁶² Segundo Marx, a emancipação das classes trabalhadoras deverá ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras (1999, p.27). Para Gramsci (1981, p.40) sem a práxis é impossível superar as contradições opressor-oprimido. Já Freire nos coloca que é pela práxis autêntica que a educação se re-faz constantemente, pois para ser práxis tem que estar sendo (processo). Sendo assim, tanto o trabalho como a educação que objetivam a transformação do mundo entendem que somos seres do quefazer (práxis) e por isso a práxis criadora da nova sociedade está imbricada no processo de conscientização e revolução cultural.

como eixo central ações coletivas e comprometidas com a concepção de educação libertadora, pois não é possível dissociar da “tarefa pedagógica o político” e, nesse sentido, “o educador é político enquanto educador, e que o político é educador pelo próprio fato de ser político”⁶⁴ (GADOTTI, 1995, p.24).

Considerando tais pressupostos, conhecer as experiências⁶⁵ de trabalho dos(as) educadores(as) populares parece ser uma ferramenta importante para conhecer quem é o(a) nosso(a)⁶⁶ educador(a) popular e como ele se constitui assim. Outra questão a ser analisada é como educadores(as) se organizam (se o fazem) para a conquista de um projeto contra-hegemônico, a partir dos MPs.

Nessa perspectiva, as temáticas acima referidas implicam na necessidade de discutir a EP hoje, no intuito de tentar perceber como ela tem se dado e qual sua intencionalidade. Estas questões deverão aparecer quando discorrermos dos temas referentes ao *Trabalho e Formação* vinculados aos MPs. Essa relação tríade parece ser indispensável para discutirmos a EP, como desafio permanente no processo de organização das classes populares na construção de um novo projeto de sociedade.

No caso específico dos sujeitos desta pesquisa, entendemos ser possível o entrelaçamento entre essas temáticas, porque os(as) educadores(as) populares de PORTO ALEGRE, trabalhadores(as) em diferentes espaços educativos⁶⁷, se encontram na AEPPA para reivindicar, através da experiência adquirida pelo trabalho e participação em MPs, o direito a formação nos pressupostos da EP.

Talvez, por esse caminho, poderemos encontrar pistas para desvendar as intencionalidades de algumas propostas que se diz ou faz em EP, bem como compreender os limites que se apresentam no trabalho de educadores(as) populares na relação com o processo de formação. No centro desse entrelaçamento de temáticas, cabe nos questionarmos sobre qual seria o papel da formação de educadores(as) no processo de conscientização, entendendo a EP como uma opção pela emancipação humana, ou seja, pela superação concreta da opressão. Para isso,

⁶³ Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.

⁶⁴ Cf. ‘Pedagogia: diálogo e conflito’, elaborada em parceria com Gadotti, Freire e Guimarães (1995).

⁶⁵ Tomamos o conceito ‘experiência’ para resgatar o sentido da dimensão humana do processo social da formação de educadores(as), ou seja, “experiência existencial enquanto experiência social e histórica”, por isso Paulo Freire será o autor principal para tratar do conceito.

⁶⁶ Referindo-se ao contexto de Porto Alegre/RS.

⁶⁷ Incluem-se diferentes projetos, tais como: creches comunitárias, SASE (hoje denominado serviço de convivência e fortalecimento de vínculos), Ação Rua, Trabalho Educativo, MOVA etc..

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. [...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. A conscientização [...] está baseada na relação consciência – mundo (FREIRE, 1979a, p.15).

Tanto para Paulo Freire (1979) como para Enrique Dussel (1996), a conscientização é um processo que vai se desenvolvendo como um movimento e, por isso, quanto mais participação⁶⁸ em espaços coletivos, mais se tem a oportunidade de aprender a pensar criticamente, partindo do saber “dizer a sua palavra⁶⁹” enquanto compromisso histórico. Desse modo, o processo de conscientização no coletivo se efetiva no saber dizer a ‘palavra’ de forma autônoma e comprometida com a transformação social⁷⁰. Ernani Fiori também recorreu sobre a relação entre a conscientização-formação e a necessidade da universidade assumir o compromisso com as classes populares na construção de uma sociedade mais humana (ANDREOLA, 2007), tomando a educação como um dos instrumentos políticos de conscientização.

Portanto, falar em formação de educadores (as) populares requer analisar as práticas sociais (experiências da vida prática) que, por serem históricas e ocorrerem num determinado tempo e espaço, podem vir a contribuir para pensarmos os processos de formação dos(as) trabalhadores(as) em diferentes contextos educativos, na relação com a EP.

Idealizar um projeto político-pedagógico de formação de educadores(as) populares, nessas condições, tem como elemento fundante e necessário pautar não só as questões referentes ao conteúdo e metodologia, mas também concepção de educação, sociedade, qualidade da educação e, sobretudo, propor a construção coletiva de ferramentas interpretativas de “leitura crítica do mundo”, com o objetivo de organizar os “grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (FREIRE, 2000, p.21).

⁶⁸ Segundo Bordenave, “A participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder” (1983, p.77).

⁶⁹ Título do prefácio escrito pelo Professor Ernani Maria Fiori para ‘Pedagogia do Oprimido’.

⁷⁰ Usamos o termo ‘partindo’ de Freire (1994a) que, no seu entendimento, pela teoria dialógica da ação os sujeitos se encontram para a pronunciar o mundo, para a sua transformação. Ou seja, os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação.

Por tal razão, a formação pedagógica e política do(a) educador(a) popular pensada como processo construído coletivamente, tanto por meio do “dizer a palavra”, quanto pelo ato de “fazer perguntas” e intervir na realidade, podem possibilitar o desenvolvimento de práticas que sejam de fato transformadoras, no sentido de ser um processo de emancipação.

Esse processo de emancipação conectado à educação não pode negar a contradição e a resistência de práticas opressoras, por isso discutir a emancipação social e humana na relação com a formação de educadores(as) populares se constitui uma temática importante para pensar a EP nos dias de hoje.

Para que se possa explicitar a relação entre emancipação e EP na formação de educadores(as) populares é necessário entendermos que a luta pela humanização é um processo que tem como ponto de partida os oprimidos e no reconhecimento de que vivemos a contradição entre humanização e desumanização. Assim, tanto a humanização quanto a desumanização fazem parte da temática ‘formação de educadores(as) populares’, sobretudo quando se opta pela EP, a qual se coloca contra qualquer forma de opressão.

Tendo como horizonte a educação para além da escola e compreendendo a emancipação social como processo, o ato de conquista e construção dela também é uma luta pelo ‘inédito viável’, que é colocado aqui como possibilidade de criação do novo por meio de tarefas coletivas que se revelam para além das ‘situações-limite’, pois o “desafio é a construção de propostas concretas para superar dialeticamente os processos socioculturais desumanizantes construindo, igualmente, novas bases filosófico-científicas capazes de orientar um projeto emancipatório de sociedade” (ZITKOSKI⁷¹, 2003, p.1).

Se a luta que travamos enquanto educadores(as) são contra toda forma de opressão, é preciso trabalhar com as “situações-limites” (FREIRE, 1994, p.57) e ao considerar o contexto de luta dos(as) educadores(as) populares de Porto Alegre pela busca por formação em e com a EP, é necessário conhecer ou reconhecer quais são as situações-limites ameaçadoras que atravessam a realidade de trabalho e qual a sua relação com a formação e a inserção social.

A perspectiva que parece ser mais coerente para orientar esse processo de formação fundamenta-se em referenciais pedagógicos, éticos e políticos “suleados⁷²” pela práxis da educação com o compromisso emancipatório. Para tanto, a EP é um desafio na construção de

⁷¹ ZITKOSKI, Jaime José. Educação Popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas. In: Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 2004.

⁷² Expressão utilizada por Paulo Freire no livro Pedagogia da Esperança, no sentido de substituir o termo ‘nortear’, porque, segundo ele, este possui conotação ideológica (acima/superior).

novas alternativas aos modelos tradicionais de formação ainda vigentes na organização social. Nesse sentido, é preciso:

[...] não esquecer uma coisa: Educação Popular e mudança social andam juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar, transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação. (FREIRE; NOGUEIRA, 1989 a, p.62)

Os autores acima destacam que a EP é diferente das práticas educativas tradicionais que desenvolvem uma ‘educação bancária’, portanto torna-se necessário pensar e desenvolver alternativas nos “múltiplos quefazeres como campo de ação transformadora” (FREIRE, 1994, p.90), tendo como horizonte a emancipação social que venha a potencializar os espaços populares, como a AEPPA, para lutar pela reinvenção do poder, ou como também chamou Freire, a “revolução cultural⁷³”. Cabe ressaltar que, segundo Freire, a revolução é permanente e para se constituir precisa “estar sendo” e esse processo tem uma estreita relação com o “quefazer” educativo.

Nesse sentido, a EP é um movimento político-pedagógico enquanto projeto de transformação social, que pressupõe estratégias de lutas contra-hegemônicas, organização dos setores populares, formação política, respeito aos saber de “experiência feito” e compreensão crítica-problematizadora frente à existência humana, de modo que não deixemos que a *violência dos opressores e sua dominação nos anestesie*, como salienta Freire em *Pedagogia da Esperança*. Ou seja, a esperança é necessária para que possamos questionar e lutar contra as estruturas sociais injustas, que favorecem a desigualdade social.

2.1. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO POPULAR NO CENÁRIO BRASILEIRO

“Pensar sobre a Educação Popular obriga a uma revisão do sentido da própria educação” (Brandão).

Relacionar a educação às concepções sociais, políticas e culturais de cada momento histórico para compreender a EP nos dias de hoje requer tomá-la como um fenômeno situado

⁷³ Em *Pedagogia do Oprimido* (p.90) conseguimos compreender o significado para Freire, que define: “ é a continuação necessária da ação cultural dialógica que deve ser realizada no processo interior à chegada ao poder. [...] é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos [...]”.

e datado na história da educação de alguns países da América Latina⁷⁴, tendo o Brasil como um foco de origem (BRANDÃO, 2002, p.139).

De acordo com esse autor, ‘Educação Popular’ é um termo com diferentes nuances e seu significado varia conforme o tempo histórico, assim com essas singularidades. Ele contribui para nos ajudar a situarmos a EP no Brasil. Nas suas palavras, os movimentos em que uma alternativa de projeto cultural, através da educação, tomou um rosto identitário da EP ou vizinho dela, foram: a) as escolas anarquistas de e para os trabalhadores (década de 1920); b) a luta pela escola pública no país (década de 1930); c) Educação Popular como cultura popular “dos anos 60”; d) a educação do e através dos MPs; e) a proposta de educação pública das autodenominadas administrações populares de governos municipais e estaduais no país, hoje em dia (2002, p.143).

Cabe ressaltarmos que “[...] os acontecimentos dos anos sessenta/setenta constitui apenas o seu momento mais notável, por enquanto. Este olhar quer ver e dizer o seguinte: a Educação Popular não foi uma experiência única” (BRANDÃO, 2002, p. 141-142).

Nas diferentes faces da EP no Brasil há vertentes políticas, pedagógicas e filosóficas também peculiares e as experiências dos MPs, junto a uma metodologia de educação crítica problematizadora, foram consideradas uma educação autenticamente popular, sobretudo pelo seu compromisso com uma educação político-transformadora. Isso é, “a educação na qualidade de política” busca não só “caracterizar a situação das classes populares na América Latina”, que se encontram reprimidas à hegemonia das classes dominantes (GADOTTI; TORRES, 1994, p.9), mas sobretudo com elas e a partir delas, construir uma educação contra-hegemônica e anticolonizadora. Sendo assim, para Gadotti o surgimento da Educação Popular

[...] como prática pedagógica e educacional pode ser encontrada em todos os continentes, manifestadas em concepções e práticas muito diferentes e até antagônicas. A Educação Popular passou por diversos momentos epistemológicos – educacionais e organizativos, desde a busca pela conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa da escola pública popular comunitária, nos anos 70 e 80, até a Escola Cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências. (1999, p. 6)

Na década de 1950, o Estado brasileiro caracterizou-se pela prática política populista e nacionalista e há registros da ocorrência de um grande debate em torno da EP, sobretudo a respeito da educação de adultos. Nos seus últimos anos, o pensamento de Paulo Freire começa

⁷⁴ Para Brandão, “a história da educação dirigida às classes populares na América Latina não é linear” (1986, p.79).

a seduzir outros(as) tantos(as) educadores(as) em prol de uma EP que naquele momento preconizava a alfabetização na perspectiva da conscientização (BEISIEGEL, 1974). Iniciava-se no país um movimento de se pensar a educação crítica destinada às classes populares e um desses espaços de debate, conforme Paiva (1984), foi o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Esse foi um tempo fecundo, pois se iniciou um processo de produções de materiais didáticos, com conteúdo político, para educandos adultos, tendo por objetivo a conscientização política (FÁVERO, 1984).

Nessa perspectiva, as campanhas de alfabetização das décadas de 1950 e 1960 dirigidas às classes populares possuíam uma vertente da EP, podendo nesse contexto destacar a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler⁷⁵, sendo que, a esse respeito,

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da *Educação Popular* na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da *Educação Popular*. (FREIRE, 2001 a, p.16) (grifo nosso)

Nesse período histórico, surgiram muitos trabalhos de educação voltados para as classes populares, tais como: Educação de Base, Educação de Adultos e Educação Popular. Conforme Fávero (1983), os Movimentos Populares e os Movimentos de Cultura Popular⁷⁶ (MCP), do qual participou Paulo Freire, o Movimento de Educação de Base⁷⁷ (MEB), criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e os Centros Populares da Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), impulsionaram a EP no Brasil. Esse tempo se configura como o “terceiro tempo da Educação Popular”, assim caracterizado por Brandão, tendo como precursor Paulo Freire (“principal idealizador”), assim como as experiências dos movimentos de cultura popular (2002, p, 140).

Foi nesse momento histórico que surgiu a necessidade de se criar programas de *formação política* para que as camadas populares pudessem se expressar, ler e compreender criticamente a sua realidade para se mobilizar a favor da transformação social. Essas

⁷⁵ Promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Natal.

⁷⁶ O MCP foi criado inicialmente no Recife, depois estendido a outras cidades de Pernambuco. Esse movimento cultural foi criado pelo prefeito Miguel Arraes e organizado sob a orientação e a liderança de Germano Coelho. Cf. Beisiegel, 1989 e Coelho, 2002), cujo objetivo era a de não separar a cultura do trabalho e da educação.

⁷⁷ MEB criado pela CNBB com apoio da Presidência da República.

iniciativas tiveram origem nas instituições da sociedade civil, tais como: Centros Populares de Cultura, Movimento de Cultura Popular, Movimento de Educação de Base (MEB), entre outros. Inicialmente, essas experiências de EP estavam voltadas para a alfabetização de adultos com vistas ao processo de conscientização. Mas, se resgatarmos os documentos do MEB, os programas de formação se destinavam para além do processo de alfabetização, pois se buscava promover a valorização do homem e da mulher tendo como ponto de partida as necessidades e os anseios de libertação do povo (FÁVERO, 2004; RAPOSO, 1985). Ou seja:

Considerando as dimensões totais do homem entende-se como educação de base o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de libertação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro. (MEB, 1962, apud, RAPOSO, 1985)

Carlos Rodrigues Brandão (2012) nos relata em meu parecer de banca de projeto de mestrado⁷⁸ que o “MEB - um dos movimentos de cultura popular dos anos 60 e que subsiste até hoje - manteve ao longo dos anos um programa de formação de quadros talvez sem paralelo no Brasil”. Foi mediante esse relato que busquei ler alguns documentos e trabalhos sobre o MEB para encontrar neles o processo de organização e a proposta dos programas de formação de quadros. Em relação a essa questão, um dos documentos do MEB/Maranhão⁷⁹ sobre a avaliação de suas atividades afirma que um dos aspectos positivos foi o de despertar as pessoas através da formação de consciência crítica à ação.

Contudo, salientava que uma das dificuldades estava na formação de líderes no sentido de prepará-lo para ações mais complexas. Esse limitante também é percebido no caso das educadoras e educadores populares de PORTO ALEGRE, pois as limitações estão atravessadas pelas imposições do sistema no qual estamos inseridos. Entretanto, é inegável a extrema importância que o MEB teve no processo de formação de lideranças, voltada para a EP libertadora.

Nessa perspectiva, uma das marcas sócio-históricas dedicadas à formação política foi a “descoberta e o aprimoramento de tipos de relações de prática pedagógica entre educadores e educandos, entre profissionais comprometidos com a “causa popular” e agentes educandos

⁷⁸ A mesma realizou-se em 27 mar. 2012, na Faculdade de Educação. Brandão participou da banca de avaliação através do envio de parecer descritivo.

⁷⁹ Consta no Relatório de Animação Popular do MEB. Rio de Janeiro, 1965. In: Maria da Conceição Brenha Raposo.

individuais (sujeitos populares) ou coletivos (movimentos populares)”, conforme explicita Garcia Huidobro e Sérgio Martinic, citado por Brandão em seu livro intitulado ‘O que é educação popular’ (p. 88-89).

Da mesma forma, o Movimento de Cultura Popular (MCP) também desenvolveu uma respeitável ação de formação política através do trabalho com a cultura popular, tendo por intenção instrumentalizar o povo para a participação crítica na sociedade. De acordo com a visão de Fávero, esse movimento pressupunha a “organização das classes populares” (1983, p.9) tendo por objetivo “elevantar o nível de consciência social das forças do movimento popular” (SCOCUGLIA, 2001, p. 53).

Ao ler e analisar as atividades desses movimentos percebemos que, através das condições concretas de vida e de atuação das pessoas, se almejava uma formação crítica a serviço de um “projeto de mudança social” (BRANDÃO, 1984b, p.173) e para isso se utilizavam instrumentos de investigação social, de avaliação participativa e de materiais didáticos críticos, para que fosse possível entender que “ninguém supera a fraqueza sem reconhecê-la” (FREIRE, 2000, p. 47). Ou seja, esse movimento de EP buscava realizar atividades libertadoras de valorização humana, como “exercício da decisão enquanto posição de sujeito” (FREIRE, 2000, p. 46), não para a adaptação, mas para provocar mudanças efetivas na vida dos sujeitos.

Esse período chamado por Brandão de “fértil, difuso e de uma imensa militância política através da educação” (2002, p.149) é considerado como “um paradigma teórico que surge no calor das lutas populares” (GADOTTI & TORRES, 1994, p. 8).

Nesse processo, a EP se configura como “uma pedagogia anunciada das classes populares”, onde se dá o marco inicial na década de 1960, quando se concebe “uma pedagogia na educação brasileira (e latino americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas a sua transformação” (PALUDO, 2001, p. 91) em que, conforme Fávero (1984), contemplava “aspectos inovadores - no que diz respeito ao método e ao conteúdo sócio-político”, respeitando as características comuns dos setores populares, pois:

Não supunham um falso mundo de igualdade e bem-estar; revelavam as desigualdades e os problemas básicos, de forma que a educação não fosse uma superposição à vida e ao trabalho; estabeleciam íntimo relacionamento entre o ensino e as condições de vida do adulto analfabeto e, nesse sentido, iniciavam efetivamente um processo de ‘emancipação do homem’ (FÁVERO, 1984, p. 287).

Nesses pressupostos, para Freire (1994), a educação comprometida com a justiça social tem como elemento essencial o diálogo entre os sujeitos, enquanto princípio educativo. Daí que emerge a investigação da realidade como um trabalho político-pedagógico, o diálogo entre os diferentes saberes (popular e científico) e a relação comprometida entre educador(a) e educandos(as) na construção de uma educação libertadora. Um outro aspecto da EP é o processo de construção de conhecimentos críticos e transformadores, que possibilita não só à análise crítica da realidade, mas também a criação de “novas formas de poder” (SADER, 2009, p.100.).

Porém, toda a efervescência política nas décadas de 1950 e 1960 a favor da EP foi interrompida com o golpe de estado em abril de 1964, quando se consolidou o regime militar, fazendo com que entre os anos de 1964 até meados dos anos de 1980 o Brasil vivesse um período lembrado como ‘período de chumbo’, enfatizando regulamentos como repressão, censura, tortura e morte. Nesse contexto, os movimentos organizados anteriormente passaram a ser perseguidos e intimidados e com isso a educação também mudou de configuração. Por sua vez, segundo Aquino (2001), mesmo com o endurecimento crescente do regime militar que impedia qualquer processo reivindicatório, o país ainda contava com manifestações de oposição à ditadura, destacando-se o movimento estudantil, o MEB e os grupos da juventude católica.

Nos governos do regime militar, programas como o de alfabetização de adultos⁸⁰ mudaram de enfoque, passando não mais a ter a mesma intencionalidade da proposta da EP. Em seu lugar, a educação passou a ter um caráter assistencial e conservador, também destinado para a modernização econômica e segurança nacional.

As políticas oficiais do Estado autoritário⁸¹ estiveram em oposição às experiências de EP e só a partir da década de 1980 que no Brasil retomou-se a sua essência, partindo da organização popular e política em prol da democratização do Estado brasileiro.

Diante desse novo reordenamento político, os MPs e os(as) educadores(as) vinculados(as) à área da Educação passaram a lutar por políticas públicas, tomando assim, um novo sentido da luta popular. Um exemplo disto, é a implementação coletiva da gestão democrática e popular na escola e na cidade, sob influência do partido da classe trabalhadora

⁸⁰ MOBREAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização, cujos princípios eram diferentes daqueles que Paulo Freire pressupunha.

⁸¹ Suas bases políticas estavam nos Atos Constitucionais e na Doutrina de Segurança Social.

e das experiências de Paulo Freire, quando assumiu a Secretaria de Educação de São Paulo⁸². A partir dessas experiências, outras cidades se inspiraram nesse modo de fazer educação, investindo na construção da educação pública, popular e cidadã expandindo-se para uma política de cidade cidadã, nos princípios da participação popular.

Com as experiências acima referidas, foi retomada a EP na Escola Cidadã, considerando-a como um projeto inovador, tanto no campo da educação, como nas políticas para a cidade, que esteve enraizada nos movimentos de EP desde a década de 1980, quando esses espaços de participação reivindicavam uma educação diferente daquela instaurada no regime militar.

A ‘Educação Popular na Escola Cidadã’, assim como outros projetos como o MOVA tiveram em Paulo Freire um dos seus idealizadores. Esses projetos contêm, nas expressões de Paludo (2001), uma proximidade com a organização dos(as) trabalhadores(as) e, na década de 1980, intensificou-se a realização de estudos e debates acerca dos princípios da EP. Consideramos essas experiências como sendo inovadoras do ponto de vista da luta histórica a favor da educação pública popular.

Situando o espaço-tempo da EP na escola pública, estas são concretizadas na década de 1990, inicialmente em São Paulo/SP, quando Paulo Freire foi secretário municipal de educação. Posteriormente, contamos com essa experiência aqui em PORTO ALEGRE, também inspirada pela proposta de educação freireana (AZEVEDO, 2007). Cabe ressaltar que outros municípios dos estados brasileiros também tiveram e ou ainda tem essa experiência.

Nessa direção, a escola cidadã e a EP estão associadas a um outro tipo de cidade que se deseja cidadã e um exemplo pontual, é o movimento das Cidades Educadoras, que abarcando na sua totalidade seria “mais do que investir na educação, em escolas e universidades” (MORIGI, 2011, p.37). Tendo em vista que a cidade enquanto espaço educativo faz parte do cotidiano das pessoas e necessariamente precisaria ser um lugar construído permanentemente por elas seria necessário fortalecer o sentido da participação, articulando ao projeto de cidade as lutas dos MPs que buscam a justiça social, através da mobilização pelos direitos humanos. Entendendo assim, a educação em seu sentido amplo pode ser considerada enquanto um elemento-chave para o acesso a todos os outros tipos de direito. Portanto, a cidade pode educar ou deseducar, conforme sua proposta político-pedagógico, do mesmo modo que a

⁸² Refiro-me o governo Olívio Dutra.

educação, se voltada para um projeto emancipatório de cidade e de sociedade, certamente conceberá a luta na e pela educação, numa perspectiva da justiça social.

Dessa forma, essas experiências pontuais de propostas de EP, no âmbito escolar ou não, têm como um dos desafios transformar a escola e a cidade (exemplos aqui citados) como espaços públicos de qualidade social.

No tocante à historicidade da EP, reconhecemos que é imprescindível um estudo mais apurado sobre as suas experiências mais pontuais, principalmente nos dias de hoje. Porém, neste momento, por razão de tempo não nos propomos a aprofundar a pesquisa sobre essas especificidades, embora reconheçamos que as experiências pontuais da EP se inserem em uma pauta importante e necessária a ser abordada na pauta da formação político-pedagógico de educadores(as), com vistas à emancipação humana.

Todavia, é no campo que encontramos experiências mais abrangentes de MP, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), entre outros. No caso do MST, ele foi criado na década de 1980 e posteriormente nasce às experiências da luta pelo direito à educação dos sem-terra. Conforme Caldart (2003) e Wolff (2007), o MST é um movimento que trabalha na perspectiva da EP em especial na sua proposta pedagógica da ‘Pedagogia do Movimento’.

Já o MMC tem como luta reivindicatória o “respeito ao reconhecimento e valorização das trabalhadoras rurais: reconhecimento da profissão, aposentadoria, salário maternidade, sindicalização e participação política” (PALUDO; DARON, 2012, p. 485).

Referente à luta pela educação, a Via Campesina tem tencionado “elementos básicos da pedagogia socialista” (RIBEIRO, 2009, p.431) nos pressupostos da EP, em que as experiências do trabalho e da educação precisam ser compreendidas na sua totalidade. O movimento das mulheres do campo evidencia que o seu processo de luta contra a opressão e exploração faz parte dos processos de formação política, o que pode ser ratificado nas suas cartilhas.

Contudo, no atual momento, mesmo que em menor abrangência, contamos com muitas experiências de EP nas cidades do nosso país. Para tanto, realizamos um breve mapeamento de movimentos que vem contemplando, nas últimas décadas, os temas da EP nas suas propostas, a saber: 1) o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), que é um movimento urbano que se organiza para lutar contra a miséria e os processos de exclusão social; 2) Movimentos de Economia Solidária, que pressupõem o desenvolvimento local sustentável, através da cooperação e da solidariedade; 3) Movimento Negro, o qual busca

alternativas de mudança da realidade existente, sobretudo em relação ao preconceito e discriminação racial; 4) Movimentos de democratização da escola pública, na forma de Conselhos Escolares, Constituinte Escolar, Projeto Político Pedagógico, educação do/no campo, etc.; 5) Movimentos da democratização popular, como OP, conselhos e fóruns populares; 6) Movimento de educadores(as) populares e de educadores(as) sociais: Reivindicam reconhecimento, valorização e formação política e pedagógica; 7) Movimento de Associações Comunitárias e de Bairro, que travam lutas específicas por melhores condições de vida, sem deixar de relacioná-las com as contradições urbanas de um modo mais geral; 8) Movimento dos Indígenas e dos Quilombolas: organizam-se pelo reconhecimento e posse da terra, assim como pela identidade cultural; 9) Movimento Popular de Saúde: fomentam a mobilização social em defesa do direito à vida; 10) entre outros que podem ser resgatados em Gohn (1985), Ammann (1991) e Paludo (2010)⁸³.

Quanto às aproximações possíveis, no que se referem aos movimentos explicitados acima, percebemos que existem entre eles características comuns, sendo que podemos citar pelo menos duas delas: as peculiaridades que dizem respeito à territorialização e as lutas por mudanças dos contextos de exclusão social que os desumanizam. Muitos desses movimentos abordam a EP de alguma forma, às vezes explicitamente outras nem tanto, mas são reconhecidos por suas propostas de alternativas ao modelo de sociedade excludente.

Ou seja, apesar de suas especificidades, nesses movimentos são os(as) oprimidos(as) que se organizam na busca de intervenção e transformação da realidade e essas, por sua vez, são características da EP que, segundo Zitkoski, pressupõe “a atuação consciente da classe trabalhadora na luta em defesa de seus direitos” (2011, p.20). Nessa mesma linha, Ammann escreve sobre o que incide o surgimento de MPs: “a consciência da falta de moradia, de escolas, de equipamentos de saúde, de transporte, de creche, de energia elétrica, de esgoto etc. que as compele a iniciar a luta” (1991, p. 57).

No tocante a essa questão, trazemos algumas experiências de EP, no contexto de PORTO ALEGRE, que expressam as lutas urbanas, realizadas a partir de situações locais das comunidades, mas que contemplam temas mais abrangentes, como é o caso da luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Das experiências que conhecemos, citaremos apenas três, por considerarmos que estas se aproximam entre si enquanto prática social,

⁸³ Diante do exposto, só citamos alguns MPs em que os protagonistas são as classes populares, excluindo experiências de MS de caráter burguês.

especialmente no que concerne a formação de lideranças: 1) o CAMP⁸⁴;2) os Conselhos Populares⁸⁵;3) a AEPPA⁸⁶.

Embora as três experiências mencionadas tenham um trabalho com enfoque de formação de lideranças, ao seu lado estão ações de organização social e mobilização na construção de um projeto popular de educação que pressuponha uma sociedade mais justa. Enfim, evidenciamos que são diante dos fatores de exploração e opressão que surgem os temas de formação política nesses espaços coletivos, tendo por objetivo organizar os setores populares para ações coletivas a favor da justiça social.

No entanto, podemos considerar que a EP, tanto na década de 1960 como nos dias atuais, não tem se realizado apenas como forma de ser um espaço de criticar um tipo de educação, mas, sobretudo, para anunciar possibilidades de se construir coletivamente novas alternativas de organização em sociedade, tendo como horizonte a emancipação humana.

Portanto, embora tenhamos avançado em relação aos regimes ditatoriais e que na retomada dos MSPs muitos destes estiveram à frente na construção ou viabilização de políticas públicas de EP, ainda é urgente construir alternativas à lógica do capital, presente no contexto do neoliberalismo.

Uma educação como prática da liberdade, contrária à perversidade da educação capitalista, é construída coletivamente, tem como pressuposto a educação crítico-problematizador e se realiza no movimento de teorização e reflexão do seu processo. Nessa concepção, concordamos que a “Educação Popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância. Refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios” (FREIRE, 2001a, p.16). Brandão considera que:

A Educação Popular foi e prossegue sendo a seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como o foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo”. (2002, p.141-142).

⁸⁴ A equipe é formada por sócios militantes que trabalham com os processos de organização coletiva em prol do da justiça social. Para maiores informações: <<http://www.camp.org.br>>.

⁸⁵ São espaços criados pelas Lideranças Comunitárias, tendo por objetivo discutir os problemas das comunidades e mobilizar as pessoas para defender seus direitos. Para conhecer uma experiência de Conselho Popular de POA, socializamos o endereço do blogue: <<http://cplombadopinheiro.blogspot.com.br/>>.

⁸⁶ Que se coloca como um “espaço de socialização de experiências e de articulação para ações coletivas que promovam um projeto político pedagógico de formação inicial e continuada nos pressupostos da educação popular”. Carta de Princípios disponível no blogue: <<http://aeppa-poa.blogspot.com.br/>>.

Na perspectiva acima, a EP não pode ser um modelo pronto a ser seguido, não se constitui numa fórmula de depósito de conhecimento e nem é um tipo de serviço de cunho assistencialista. Porém, apresenta-se como um lugar de estudo participativo e criativo, em que a “Educação Popular e mudança social andam juntas” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p.62).

Por fim, é interessante referir com Brandão que nos pontua alguns limites do entendimento do que é uma EP, dentre eles: a) não é só um programa de educação; b) não é só educação de jovens e adultos; c) não é um modelo a ser desenvolvido de *educação para o povo* (1986, p.79-83). Na concepção freireana de EP, ela não é uma educação *para* o povo e não é só educação pública, visto que o seu objetivo maior é a emancipação humana e social. Para que isso se efetive, é preciso compreendê-la como educação crítica-problematizadora, a ser construída através da participação popular, mediante uma intencionalidade política que possui uma opção de classe (FREIRE, 1981; ARROYO, 1986).

Tal como compreendemos a EP, nos estudos que realizamos até aqui, percebemos que carecemos de pesquisas mais aprofundadas, críticas e analíticas sobre que concepção de ser humano e projeto de sociedade estão lhe conduzindo nos dias atuais. Se para nós a EP tem como horizonte a emancipação humana, a luta não se pauta somente pelo acesso a alguns direitos, mas sobretudo pela conquista da justiça social que demanda o rompimento do modo de produção capitalista.

Nesse entendimento, no capitalismo, a educação não tem razão de ser emancipatória, até porque seu principal objetivo é transformar as pessoas em objetos do capital, que por sua vez necessita de um tipo de escolarização que preconize um modelo mínimo de sobrevivência humana, ditado pelo mercado. Conseqüentemente, essa concepção de educação não terá como intento a superação do capital e, por isso, não importa a ela ensinar à classe popular instrumentos políticos de ler e compreender o mundo de forma crítica e nem mesmo ter a finalidade de abolir as desigualdades sociais.

Como podemos evidenciar, os princípios da EP são completamente diferentes da sociedade capitalista que, por sua vez, ambiciona formar pessoas para que compreenda o ser humano de forma fragmentada, o trabalho enquanto mercadoria a ser vendida e a sociedade como excludente por natureza (FREIRE, 2000; MARX, 2003; MÉSZÁROS, 2008). É com base em tal perspectiva que apontamos a EP como uma alternativa possível e necessária à educação do mercado, pois ela tem como perspectiva a organização das classes populares na luta contra a exclusão social, fruto da sociedade capitalista que assinala a propriedade privada,

o lucro, a concorrência e o controle sobre o trabalho como formas de garantia do desenvolvimento e fortalecimento desse modelo societal.

Diante dessa realidade, pautar a formação na concepção da EP, é pertinente e coerente com as lutas dos MPs, os quais defendem um projeto de sociedade transformador. Entretanto, parece ser urgente e indispensável, principalmente no atual contexto da educação capitalista-neoliberal que nos apresenta políticas sustentadas pela equidade⁸⁷, distinta da concepção de igualdade social defendida pela EP, pautar, repensar e problematizar as suas propostas, a fim de fomentar processos de formação político-pedagógico que vislumbrem uma sociedade emancipatória (FREIRE, 1997a; SAVIANI, 1998).

Em conformidade com os referenciais freireanos sobre a EP, o sistema vigente é opressor desde a sua gênese, visto que defende, mesmo que de forma oculta, uma sociedade alienada e que, no entanto, busca sustentar-se por uma educação dirigida à manutenção da sociedade capitalista. Esta tem por pretensão educar a classe popular, na perspectiva do capital, o que representa o cerne da educação dominante e elitista.

Desse modo, discutir sobre formação na ótica da EP e no ideário freireano nos exige, em primeiro lugar, distingui-la dos modelos de educação de cunho conservadores e posteriormente compreende-la enquanto conhecimento teórico e prático construído numa relação dialética.

Conforme Paulo Freire, a EP, alicerçada pelo enfrentamento das desigualdades sociais, é politizada e politizadora e se constitui pela práxis, cujos processos de formação pressupõem uma educação não-romantizada e nem idealizada, mas que busque formas de ‘mexer’ nas estruturas da sociedade que, nos moldes atuais, se desenvolve a serviço do capital. Por isso,

As críticas que faço do ponto de vista ético, ao capitalismo derivam tanto do pedagogo quanto do militante, a meu modo, que busco estar sendo. Jamais minha militância pode divorciar-se de minha atividade teórica; ao contrario, fundamenta nestas suas táticas e sua estratégia de ação. (FREIRE, 1995, p. 70)

Sendo assim, precisamos renovar as esperanças e ir lutando a partir delas por um mundo mais justo, onde as injustiças não sejam consideradas naturalizadas. E, para tanto, se torna mais do que necessário viabilizar marchas em prol de uma vida digna. Por isto, tão importante são os MPs, os MSPs, os grupos locais, as associações, as escolas e as pessoas que acreditam que “mudar é possível e necessário” (FREIRE, 2002).

⁸⁷ Termo muito utilizado pelo Banco Mundial, que inclusive o utiliza para defender políticas que reduzam a pobreza. Sugerimos o texto de Dermeval Saviani, 1998.

Além disso, é preciso reinventar nosso jeito de militar e, nesse sentido, temos como desafio não só construirmos espaços de participação popular, mas também fazer deles um lugar de disputa de projeto de educação, cidade e de sociedade. Daí a importância da formação política em detrimento de uma educação antipopular.

2.2 O LEGADO DOS MOVIMENTOS POPULARES E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) POPULARES

Eu sonho com uma sociedade reinventando-se de baixo para cima, em que as massas populares tenham, na verdade, o direito de ter voz e não o dever apenas de escutar. (FREIRE).

Para fins de reflexão, numa perspectiva dialética, apresentaremos algumas considerações políticas e teóricas sobre os MPs, na relação com a história das lutas das classes populares pela libertação dos processos de desumanização. Sendo assim, o nosso ponto de partida para discutir as contribuições dos MPs, é reafirmar que o legado freireano é o nosso principal aporte teórico e assumir a educação como ato político e, portanto, optar pela concepção de EP.

Concomitantemente, relacionaremos o tema da formação de educadores(as) populares, no sentido de iniciar uma discussão sobre a aliança entre teoria e prática, enquanto um dos instrumentos políticos e metodológicos para a construção de uma pedagogia comprometida com os processos de transformação social.

A nosso ver, a EP possui elementos políticos, epistemológicos, antropológicos e éticos que nos ajudam a pensar e problematizar que tipo de formação de educadores(as) populares é coerente com um projeto de sociedade emancipatório.

Por isto, traremos, no capítulo terceiro, uma breve pesquisa bibliográfica sobre experiências de formação de educadores(as) populares relacionadas à concepção de EP, buscando identificar alguns estudos realizados no Brasil sobre essa temática. Além disso, junto a essa breve pesquisa bibliográfica, buscaremos interligar os temas da EP e dos MPs com os desafios e limites de uma proposta político-pedagógica de formação, coerente com o ideário freireano.

Prosseguindo nessa contextualização, elucidaremos que a especificidade da pesquisa bibliográfica de estudos realizados sobre a formação de educadores(as) populares será explanada em capítulo separado, não porque a tomamos como um tema desagregado da EP,

mas para fins de organização dos capítulos. Em outras palavras, não consideramos essa temática dissociada das demais, mas como horizonte de abrangência da EP e dos MPs e, por isso, nesse capítulo já abordamos alguns elementos da formação de educadores(as) populares, entendendo que essas três temáticas articuladas entre si, contribuem para o estudo analítico sobre os limites e possibilidades dos projetos de EP, desenvolvido pela AEPPA nas experiências de formação dos(as) educadores(as) populares.

No contexto particular da AEPPA, trazer o legado da EP e dos MPs, se faz importante, porque essas temáticas se constituem entrelaçadas de lutas e de esperanças e também pela defesa da educação numa perspectiva emancipatória. Sendo assim, é importante considerar que discutir essas temáticas interligando-as se constitui um importante referencial para refletir sobre a formação de educadores(as) populares na concepção de educação comprometida com os processos de libertação (FREIRE, 1994).

De modo especial, Freire é um dos educadores que tem influenciado vários projetos de EP e MPs no Brasil e um dos motivos da sua presença certamente está na coerência entre o que ele escreveu e praticou, ou seja, encontramos nas suas obras o intelectual que reflete a sua trajetória de educador popular através das relações dialéticas entre o pensar e o atuar (FREIRE, 1994, 1998). Portanto, temos a convicção de que o aporte teórico freireano nos ajuda a refletir, analisar e dialogar sobre os temas acima explicitados.

Embora essas temáticas não sejam novas enquanto pesquisa e experiências, reconhecemos que retomar a historicidade da EP e dos MPs é um compromisso político-pedagógico de educadores(as) que acreditam na história como possibilidade (FREIRE, 1997b) e na dimensão pedagógica dos MPs. Essa opção é diferente daquela que segue o discurso do fim da história, da esperança e do sonho e, sendo assim, não haveria razão para a existência de espaços de luta e resistência (FUKUYAMA, 1992).

Evidenciamos, através dos estudos realizados sobre essas temáticas, que a grande parte de pesquisas e produções teóricas sobre os MSs se deram a partir da década de 1970, sendo que grande parte delas, são análises de experiências fundamentadas pelo paradigma marxista (GONH, 1995; SADER, 1988).

Contudo, encontramos alguns autores que resgatam a história de luta do povo brasileiro, desde o confronto entre os indígenas e os portugueses no processo de colonização do país. A esse respeito, Gonh destaca em um de seus livros que a história de luta dos brasileiros nos é apresentada “como rebeliões contra a ordem estabelecida” (1995, p.18), de forma

“conservadora, elitista, facciosa, distorcida da realidade” (AQUINO *et al.*, 2001, p. 11) e não como experiências concretas de lutas.

Nos livros citados acima, os primeiros MSs obtiveram avanços importantes na história brasileira, mesmo com as imposições das elites agrárias, que reprimiam os setores populares que possuíam pouca clareza dos projetos políticos estabelecidos. Sobre esta trajetória, Gonh (1995) faz um mapeamento de mobilizações no Brasil, realizados durante os séculos XVIII, XIX e XX, tendo por objetivo resgatar, através de uma cronologia de ações coletivas, os períodos históricos de lutas, a partir dos atores da sociedade civil. Da mesma forma, fizeram os autores dos dois livros (AQUINO *et al.*, 2001) sobre a história da sociedade brasileira através dos MSs ao situar as lutas e forças sociais na ótica do povo. Para eles, é necessário que enquanto brasileiros tenhamos o conhecimento de que o verdadeiro herói da nossa história é o povo e sabedores disto possamos construir um país de todas as pessoas e não de uma minoria.

Uma outra obra tão importante quanto as anteriores é a de Marília Pontes Spósito, (1993), fruto de sua pesquisa de doutoramento durante a década de 1980, realizada em São Paulo. A pesquisa teve como tema a luta dos movimentos populares urbanos por educação desde a década de 1970, resgatando historicamente a expansão do ensino público no referido estado durante os anos de 1950. Nesse livro a autora afirma que os MPs são “espaços que se desenvolvem na participação [...], desvelam situações de desigualdade” (p.375) e nos ensinam a dimensão política da mobilização popular na defesa e reivindicação dos direitos expropriados.

Nas palavras de Gonh (1994), as principais formas de organização popular no Brasil se desenvolveram, mais intensamente, a partir de 1945 nas periferias urbanas, dirigidas por lideranças filiadas à esquerda, com uma trajetória de atuação reivindicatória e bastante representativa.

Sobre a organização do povo brasileiro em MSs, cabe registrarmos que nem todos esses espaços de luta são populares e objetivam a transformação social, a exemplo da União Democrática Ruralista (UDR) que se organiza contra a reforma agrária e sob os interesses da classe dominante (AMMANN, 1991). Outro movimento que podemos destacar é o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPÊS), fundado no início da década de 1960 e constituído por um grupo de empresários, a fim de mobilizar a burguesia contra o comunismo (ROIO, 1986), hoje desativado.

Já os MPs marcham na direção oposta dos MSs dominantes, pois lutam para romper a ordem vigente, preconizada pelos interesses do capital. Autoras como Marlene Ribeiro (1998) e Maria da G. Gohn (1985) afirmam que todos os MSs possuem um caráter de classe e uma dimensão pedagógica. Nesse sentido, o trabalho realizado pelas *lideranças revolucionárias* tem um papel importante, na interlocução entre as reivindicações, leituras e problematização do mundo, tanto para o desvelamento das contradições, como para a construção de conhecimento crítico e do reconhecimento de qual lado estamos (FREIRE, 1994).

Paulo Freire (1979b) nos fala que um trabalho político-pedagógico que busca a transformação da realidade prescinde tanto da inserção social como do compromisso e do engajamento das lideranças, ambos se dando pela/na práxis. Nesse entendimento, a luta pela transformação social é um compromisso histórico e não se realiza de maneira estanque.

Na concepção freireana de transformação social, os sujeitos que estão na condição de oprimidos precisam compreender que a luta possui uma intenção clara e política e por isto é imprescindível a sua participação de forma crítica e reflexiva na busca coletiva e criativa de instrumentos que contribuam para que ocorra uma efetiva mudança nas estruturas desumanizantes presentes nas sociedades capitalistas.

Tanto na Pedagogia do Oprimido como na Pedagogia da Esperança, Freire retoma alguns elementos que suleiam a luta popular, entre eles a opção pela libertação dos homens e das mulheres que se encontram condicionados(as) pelas estruturas opressoras. Diante da opção pela transformação social, o educador reafirma que é mediante a clareza política dos projetos, da mobilização, da organização e do reconhecimento que através da luta permanente, em defesa dos direitos da classe popular, é possível construir caminhos para a conquista da justiça social. Sendo assim, urge a necessidade de formação política e pedagógica nos espaços que trabalham na perspectiva da EP, a fim de empoderar as classes populares a se libertar das políticas defendidas pelo projeto neoliberal de sociedade, para que compreendam que não estão determinadas a viver na condição de opressão, mesmo com os desdobramentos do capitalismo que nos apresenta um modelo de sociedade, inspirado pelos interesses do mercado, onde tudo pode ser comprado e vendido.

Conforme Mejiá, “cria-se a ideia de que a única sociedade possível é a nova sociedade capitalista e que a derrocada dos socialismos reais marcou o fim da história das ideologias e do pensamento crítico” (1996, p.11). Nessa concepção de sociedade, a desigualdade e a concorrência são consideradas como fatores naturais e importantes para o desenvolvimento econômico do país, cujos valores predominantes são de caráter individualistas e competitivos.

Diante dessa configuração de projeto de sociedade, ressaltamos o quanto são importantes as formações políticas, nos pressupostos da EP, realizadas nos MPs, como sendo esses um lugar de resistência, de pesquisa, leitura e reflexão da realidade concreta para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Compartilhando do posicionamento de Freire, ao dialogar com Ira Shor sobre os limites existentes entre educação e mudança social, ele diz: “nós mudamos à medida que nos engajamos no processo de mudança social. Na intimidade dos movimentos sociais que visam à transformação, encontramos um momento muito dinâmico da mudança” (FREIRE, 2003, p.109). Portanto, visualizamos os MPs enquanto espaço fecundo para a construção de um novo projeto de sociedade. Eles, por sua vez, além de serem espaços de luta, contestação, reivindicação e mobilização, são também um lugar de formação política, ou seja, possuem um princípio educativo em que as pessoas,

[...] atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles. (FREIRE, 1979b, p. 27)

Diante da citação acima, podemos afirmar que os MPs possuem um importante papel no que concerne ao processo de formação do sujeito político, no sentido de fomentar o diálogo problematizador e mobilizador para a luta organizada, as quais contribuem para romper com o silêncio frente às ações dominantes e do “medo da liberdade”, características presentes na “teoria da ação antidialógica” (FREIRE, 1994), contrárias as concepções de EP.

O que vemos, portanto, é a importância histórica dos MPs e dos sujeitos que neles se organizam na luta contra todas as formas de opressão (FREIRE, 1994), aos quais cabe permanecerem reivindicando, numa perspectiva da dignidade humana, pela democratização da gestão, da propriedade, da educação, do conhecimento, da escola etc. Relacionar essas dimensões nas suas lutas, enquanto MPs, é compreender que no modo de produção capitalista o capitalismo vai lutar com todos os seus mecanismos para “eliminar a presença da cooperação e da solidariedade” (ARRUDA, 2003, p.227), princípios caros à EP.

Desde a década de 1990 esse movimento do capitalismo contra as lutas populares está mais acirrado, apresentando-se através da hegemonia neoliberal, com seus discursos e práticas que pretendem mascarar a desigualdade social e “amaciando a possível rebeldia dos injustiçados”, como se vivêssemos numa sociedade que impera a igualdade social (FREIRE, 1997b.).

A nosso ver, as práticas sociais de EP, além de revigorar a pedagogia da esperança, é um terreno fértil para pautarmos a formação política, enquanto um lugar de aprender e ensinar pela práxis, tanto através do “reconhecimento da necessidade de luta” (FREIRE, 1994, p.17.) como pelo debate sobre a necessidade da superação das contradições opressor-oprimido, como ressalta Freire em seus livros.

O MP, enquanto espaço de mobilização com vistas às transformações sociais, possui uma relação íntima com a EP em seu sentido político-pedagógico e ético. (BRANDÃO, 1985; FREIRE, 1994; ZITKOSKI, 2011). Nesse entendimento, entendemos que essa união⁸⁸ pode vir a estabelecer canais de diálogos⁸⁹ para as questões referentes à formação de educadores(as) populares, engajados(as) num projeto de sociedade emancipatório.

Cabe, portanto, conceituarmos tanto a EP⁹⁰ quanto os MSPs, para que possamos perceber a presença do caráter educativo nos espaços coletivos de resistência. A essa intenção política, concordamos que o MP “é uma escola viva [...], mesmo que as pessoas não se deem conta, elas estão na escola” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989a, p.66).

Para Marco R. Mejía (1996), a participação política dos setores populares é uma afronta para as políticas neoliberais e por isso nos vem sendo apresentadas políticas contratuais, as quais possuem elementos que limitam e inibem a nossa participação. Caberia então aos MPs no seu cotidiano não perder o foco da luta e por isto a formação política é altamente significativa no sentido de construir leituras e análises que possibilitam a “consciência política e de classe”, o que “exige uma necessária mudança de qualidade na luta pela transformação da sociedade” (FREIRE, 1998, p.39).

Na obra intitulada ‘Essa Escola Chamada Vida’ Paulo Freire em diálogo com Frei Betto novamente ressalta a importância dos MPs como um espaço de leitura e análise crítica do cotidiano, cuja intenção é o desvelamento e compreensão da realidade. Freire identifica que a formação nos MPs possuiu um recorte pedagógico e político e é vivenciada e problematizada na prática. Também tem uma opção, a qual segundo ele é “pelos interesses dos trabalhadores” (FREIRE, 1999, p.13), ou seja, pelos oprimidos (FREIRE, 1994).

⁸⁸ Cf. Pedagogia do Oprimido que coloca que a teoria dialógica pressupõe colaboração, união, organização e síntese cultural.

⁸⁹ Conforme Freire, “a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum” (1994a, p.11).

⁹⁰ Para Paulo Freire, a EP reúne a prática social associada à transformação social. Em um dos subcapítulos será trabalhada a história da EP no Brasil, por entender ser importante na discussão referente à formação de educadores(as) populares.

Diante disso é preciso que essa escola do movimento seja reinventada permanentemente, no sentido de ser um espaço de ação, reflexão e ação crítica sobre a realidade concreta na qual estamos inseridos. Com isso, a EP enquanto concepção de sociedade, de política e de ser humano possui uma metodologia que colabora para a leitura crítica do mundo, nos instrumentalizando com ferramentas de análise que contribuam para a compreensão, por exemplo, que nem todo MS tem a mesma proposição da EP.

Desse modo, retornamos a enfatizar que nos pressupostos da EP “o movimento social popular é educador como formador da classe” (RIBEIRO, 2008, p. 41). Do mesmo pensamento compartilha Mejía ao dizer que “os movimentos sociais, nas suas demandas, nas suas formas de organização e nas suas estruturas têm um caráter educativo” (1996, p.83.).

Afirmamos portanto que os MPs, através da luta popular, possuem uma vocação para a construção do conhecimento novo, sendo possível “conhecer a sua própria realidade [...], aprender a escrever a sua história” (BRANDÃO, 1999, p. 11) e “potencializar o projeto de transformação social [...] à luz dos princípios democráticos e de justiça social” (ZITKOSKI, 2011, p.21).

Sendo assim, uma educação vinculada à práxis libertadora, humanizadora e orientada a um novo projeto de sociedade, em conformidade com a EP, precisa levar em conta que “há um ponto de fundamental importância a ser sublinhado na superação da prática educativa domesticadora pela libertadora” (FREIRE, 1981, p.76), que é o objetivo concreto das lutas: a emancipação humana.

Frente a isto, um dos grandes desafios é de como articular os MPs e a EP na pauta da formação de educadores(as), partindo não só da sua construção, a partir de metodologias participativas e críticas nos pressupostos do legado freireano, mas também visando práticas concretas de mudanças com vistas à transformação social. Também parece que não nos adiantaria apenas ouvir as experiências advindas do “saber de experiências feitas” se as práticas permanecerem as mesmas, uma vez que a intenção da EP é romper com as práticas de educação antirrevolucionária, que veem a intervenção e a mudança como ameaça.

Em outras palavras, a formação de educadores(as) progressistas pressupõe a produção do novo conhecimento, resultante da práxis educativa, levando em conta que “indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber” (FREIRE, 1989a, p. 14). Daí a importância

do trabalho dos(as) educadores(as) pesquisadores(as) comprometidos(as) com a transformação social.

Sabedores de que a EP na concepção freireana é contrária à formação “focalista, parcializada e bancária”, a qual não problematiza a realidade, reafirmamos que mais do que nunca se faz necessária a produção de novos conhecimentos, cuja formação se pautar na construção de um *novo poder* e, para isso, Freire já nos dizia que seria indispensável chamar as pessoas que queiram participar da reconstrução da sociedade, que passa também pela reinvenção da educação (FREIRE, 1994, p. 63 e 90).

A EP, nos pressupostos da concepção freireana, nasceu das experiências que se teceram nos MSPs, tendo explícita sua intencionalidade política, cuja finalidade era a libertação dos homens e mulheres das condições que lhes oprimiam, geradoras de uma concepção de sociedade ‘bancária’ que transforma as pessoas em objetos de políticas necrófilas (FREIRE, 1994, 2001a).

Diante disso é importante notar que a educação de cunho bancária, mesmo se apresentando com diferentes aparências, permanece servindo à manutenção da sociedade mercadológica. Já uma proposta da educação libertadora possui objetivos opostos à educação voltada para o mercado, pois visa construir novas possibilidades de reinvenção da educação, à luz da transformação social.

Temos o conhecimento da existência de alguns MPs que resistem à educação antidemocrática e focalista, pautando-se pelos princípios da EP, num trabalho de empoderamento dos setores populares para o engajamento na luta por uma sociedade mais justa. Considerando essa história de luta, vale citar que muitos estudantes, militantes, educadores(as) e políticos, ligados a MPs emergiram nesses espaços defendendo uma alternativa ao modelo de sociedade em que predominam as injustiças e a exclusão da maioria, em detrimento da riqueza da minoria.

Esses movimentos, ao perceberem que a transformação da sociedade passava por outro paradigma de educação, diferente da concepção dominante que não pressupõe a ruptura da sociedade capitalista, fruto das desigualdades sociais, iniciaram uma caminhada de mudanças pontuais em nível local, com agendas e ações que passaram a ressignificar o cotidiano das classes populares.

Desse contexto, alguns movimentos lançaram propostas consideradas inovadoras no campo das lutas populares. Dentre eles citamos: a Central Única dos Trabalhadores (CUT)⁹¹, o MST⁹², Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)⁹³, as diferentes associações⁹⁴ (comunitárias, de moradores, de bairro, beneficentes e de amigos), Conselhos Populares, Comunidades de Base, Centros de Educação Popular etc. (BRANDÃO, 2002; GOHN, 1985, 1994 e 1995; ROIO, 1986).

Muitos desses movimentos vêm amadurecendo as suas propostas e ampliando a concepção de EP, tanto é que na década de 1980 era comum que se compreendesse apenas a modalidade de educação de adultos como possibilidade de EP quando se falava da área da educação escolar, ou compreendia-se como a EP sendo um espaço de contextos não-formais (GOHN, 1994).

No dizer de Neto⁹⁵ “A educação, se popular, isto é, tendo como ponto de partida a realidade do oprimido, pode se tornar um agente importante nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade”. Em seus estudos sobre a pedagogia freireana, ele nos coloca que para Freire o popular está relacionado às pessoas que vivem “sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania, considerando que também está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente”.

Levando em conta o que nos diz José Francisco de Melo Neto a respeito do entendimento de Paulo Freire sobre a sua concepção de popular, consideramos que a EP é uma opção política a favor das “alterações das questões econômicas opressoras, tais como concentração de riqueza e da terra, da exclusão social, da miséria degradante e desumana, produzida pelo atual sistema econômico mundial” (ZITKOSKI, 2011, p.19).

Isso significa que é necessário repensarmos permanentemente o papel social da EP e dos MPs, partindo do entendimento que

A mobilização da população, por sua vez, implica na sua organização, indispensável ao desenvolvimento eficaz do projeto e se constitui, para os educadores militantes, num primeiro momento em que devem começar a captar as aspirações básicas dos indivíduos e a visão que têm de si mesmos e da realidade em sua experiência cotidiana. [...] A partir do engajamento numa prática concreta, *ao nível local*, é

⁹¹ Escolas de formação sindical.

⁹² Escolas itinerantes.

⁹³ Defesa dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil.

⁹⁴ Possuem características próprias dos seus grupos locais, lutando a partir das denúncias, reivindicações, manifestações e resistências.

⁹⁵ Disponível em:

<http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_2002_o_que_e_popular.pdf> (sem data, ano e paginação). Acesso em: 01 dez. 2012.

possível dar-se o salto ao regional e ao nacional. (FREIRE, 1978, p.145) (grifo nosso)

No caso específico da AEPPA, considerada aqui e pelos(as) educadores(as) populares como um MP de organização de educadores, tem como primeira ação a articulação e mobilização para que, juntos problematizem suas situações limites⁹⁶, frente à realidade de trabalho em que estão inseridos(as), propondo mudanças pontuais construídas no coletivo, tendo como perspectiva mais ampla, do ponto de vista estratégico, a formação pela e com a EP, com vistas à transformação social. Na luta pela EP, podemos perceber que a concepção do popular tem uma relação direta com o trabalho político dos MPs contra o poder das estruturas do capitalismo opressor, pois “refere-se ao povo e não à elite. Povo no sentido mais amplo, não tem nada a ver com as classes dominantes” (FREIRE, 2008, p.74).

Nesse sentido, partimos da compreensão de que a “educação sozinha não transforma a sociedade”, mas “sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31) e, sendo assim, defendemos a necessária articulação, neste caso, entre MP e EP, atravessada pela compreensão dos desafios atuais, segundo uma concepção contrária à sociedade capitalista.



Fonte: memorial AEPPA

Figura 45. Movimentos reivindicando por educação de qualidade.

Diante disso, uma das principais características da EP é que ela seja “uma educação que busca compromissos com as classes populares”, logo os MPs se constituem “como um lugar de realização da Educação Popular ” (BRANDÃO, 1985b, p.148).

Logo, a EP e os MPs enquanto espaços que estão comprometidos com a emancipação social têm como desafio um novo projeto de sociedade e estando atrelados à formação de educadores(as) populares, esses se constituem um dos “desafios concretos [...] em direção à transformação das realidades sociais opressoras” (ZITKOSKI, 2006, p. 14.).

⁹⁶ Segundo Freire(1997b) é a ‘leitura de mundo’ de forma crítica que possibilita decifrar as situações-limites.

Conforme Ribeiro⁹⁷, a EP “possui definição muito ampla, porém o aspecto fundamental que a distingue de uma concepção abstrata é o corte de classe, como diz Freire” (2010, p. 47), sendo assim,

[...] faz-se necessário perguntar, frente ao atual contexto sociocultural, econômico e político mundial, como é possível interpretar o projeto alternativo de sociedade defendido pela utopia da Educação Popular? Continuam válidas as convicções, sonhos e esperanças de construir um mundo mais igualitário, justo, humano, solidário e feliz? Que novidades surgem em se tratando dos embates políticos entre Movimentos Populares e classes dominantes? Que caminhos são trilhados hoje pelas elites latino-americanas e qual é a conjuntura em que se encontram situados os movimentos sociais organizados pelas classes populares? (ZITKOSKI, p.46, 2000).

Na concepção desse autor, é preciso articular um projeto alternativo de sociedade defendido pela EP e, nesse sentido, a educação é processo e “uma invenção humana” que, “se em algum lugar foi feita de algum modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto” (BRANDÃO, 1983, p.99), tendo em vista que

[...] uma das tarefas da Educação Popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. (FREIRE, 1997b, p.64)

No entanto, na compreensão do educador,

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1994, p.29)

Paulo Freire vai pontuando o tipo de educação que defende para o processo de transformação social, trazendo alguns elementos importantes que perpassam nessa caminhada, dentre eles a experiência e o diálogo, por isso, segundo ele,

Não vejo como a Educação Popular, não importa onde e quando, pudesse ter prescindido ou possa prescindir do esforço crítico a envolver educadores e educadoras, de um lado, e educandos, de outro, na busca da razão de ser dos fatos. Em outras palavras, centrando-se a Educação Popular na produção cooperativa, na atividade sindical, na mobilização e na organização da comunidade [...]. O processo de conhecer faz parte da natureza mesma da educação de que a prática chamada Educação Popular não pode fazer exceção. Numa perspectiva progressista, a Educação Popular não pode, por outro lado, reduzir-se ao puro treinamento técnico de que grupos de trabalhadores realmente precisam. [...] Na perspectiva progressista, naturalmente, a formação técnica é também uma prioridade, mas, a seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta à margem. (1997b, p. 68-69)

⁹⁷ RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês, trabalho, educação. liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

Dessa maneira, Freire nos traz pistas das principais características da EP e Brandão⁹⁸ vai contribuir enfatizando que:

[...] uma educação que busca compromissos com as classes populares; movimentos de Educação Popular em setores que realizam trabalhos com o povo através da Igreja, agências de saúde, comunicação social, mobilização popular; e o movimento social como um lugar de realização da Educação Popular, sendo um movimento ou uma ação pedagógica. (1985a, p. 148)

Em síntese, os autores referenciados até então têm demonstrado que os MPs e a EP possuem uma intencionalidade pedagógica e política e que ambos se apoiam na perspectiva da contradição social, tendo por base as concepções ‘bancária⁹⁹’ e problematizadora da educação que ou está a serviço do processo de humanização ou de desumanização. Ou seja, uma educação “como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo” (FREIRE, 1994, p. 40).

Nessa perspectiva, as contribuições de Freire para com a pedagogia da EP têm a sua dimensão política no ato educativo, bem como está molhada pela esperança na luta pela emancipação social, onde o processo educativo popular se constitui como uma pedagogia da participação, que tendo a intenção de intervenção social à luz da emancipação, sirva como “instrumento de produção de uma nova consciência” (BRANDÃO, 1981, p.84), daí a importância da articulação dos MSPs, EP e formação de educadores(as).

E, mediante o exposto, urge a necessidade de definir quem são os MSs, a partir da contribuição de outros(as) autores(as) que estudam o tema. No entanto para suscitar esse diálogo buscamos, inicialmente, a autora Maria da Glória Gohn (1994, p.11-16.) que vai dizer que os MSs e a educação se relacionam através da busca da cidadania¹⁰⁰ que, conforme ela, a “cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-figurados. Ela se constrói como processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas” (GOHN, 1994, p.16).

⁹⁸ Livro: A questão política da educação popular

⁹⁹ A educação bancária serve aos opressores, portanto não tem por intenção a emancipação humana.

¹⁰⁰ Cf. também o livro ‘O protagonismo da sociedade civil, movimentos sociais, ongs e redes solidárias (2005), a autora traz a origem do termo desde a Grécia.

Na sua compreensão “a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isso porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo” (GOHN, 1994,p.16).

Nesse entendimento, Freire, ao falar das tarefas da educação democrática e popular, ou seja, de uma pedagogia da esperança, coloca que uma “das questões centrais da Educação Popular é a da linguagem¹⁰¹ como caminho de invenção da cidadania” (1997b. p.20.). A “linguagem popular” é um elemento constitutivo da EP e o diálogo é uma das principais características dos MPs que, na luta pela cidadania, partindo da realidade concreta dos envolvidos nesses espaços, têm como o objetivo superar as situações limites com intervenções coletivas.

No dizer de Zitkoski que, ao falar em Freire sobre o desafio da invenção da cidadania, coloca como necessidade a construção de uma “Cidadania Emancipatória”, a qual, em sua concepção “se constrói na participação democrática” (2007, p.32). Por isso para Freire a luta por ser político implica a mobilização e a organização e também a “superação da democracia puramente liberal” (1997b, p.80).

Por sua vez, a formação de educadores(as) populares pode vir a ser um dos pontos importantes e estratégicos para a construção de uma educação crítica, participativa e democrática mas, para tanto, como aponta Santos (1997, 2000), precisamos de um “conhecimento prudente”, em que as dimensões da solidariedade e da participação se aproximam das lutas dos MPs e despontam para a necessidade de não só ampliar os espaços da ação política, mas de reinventá-los.

Entendemos que falar e propor a formação de educadores (as) populares, inseridos(as) em projetos sociais e participantes de MPs, é ir compreendendo que a luta é para além do acesso à universidade nos moldes que ela se encontra hoje, se o que almejamos é a “Reinvenção do Poder, educação popular e cidadania como caminhos para uma cidadania emancipatória” (ZITKOSKI, 2007, p.29.). É preciso ter como um dos pontos de partida a leitura de mundo dos MPs, partindo de reflexão e discussão sobre qual pedagogia se quer construir e qual se faz indispensável no processo de humanização e emancipação.

Quanto ao desafio de reinventar o poder, parece ser necessário resgatarmos as principais estratégias de luta que os MPs têm construído no enfrentamento dos processos de exclusão

¹⁰¹ Saber mais cf. Pedagogia da Esperança. Em (1989 b, p.9) Freire afirma que linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

social, para então criarmos novas estratégias para superar a “medonha malvadez com que o capitalismo aparece (e permanece) na História” (FREIRE, 2002, p.48).

Diante do exposto, sublinhamos que, tanto na concepção de Freire como na de Gohn, a educação e os MSPs estão estritamente ligados ao acesso à cidadania, por meio da participação articulada em direção à superação das desigualdades sociais. Considerando que a EP e os MSPs tenham nas suas práticas de lutas aprendizagens significativas, estes passam a exercer um importante papel na construção de uma “sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana” (FREIRE, 2000, p.28).

Desse modo, entendendo os MSPs como espaço político e pedagógico na relação com a cidadania, cujos sujeitos a constroem e reinventam na “luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar à outra menos injusta e mais humana” (FREIRE, 2002, p. 39). Assim, buscamos em Gohn (1995¹⁰², p.44) a sua definição de MSs que, segundo ela,

[...] são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Essa identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

A autora vai reafirmar no seu livro ‘Teoria dos movimentos sociais’¹⁰³ que os MS “São ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos” de “diferentes camadas sociais, articuladas em certos cenários de conjuntura socioeconômica e política” e estes criam “um campo político de força social na sociedade civil” (GOHN, 1997, p. 251).

A partir da definição apontada, a autora classifica os MS da seguinte forma: a) *conservadores*, que são construídos com base em ideologias não-democráticas; e b) *progressistas*, os quais possuem agenda emancipatória, diagnóstico da realidade social, propositivos, atuação em redes, ações coletivas etc. Nessa direção, os “Movimentos Sociais e a Educação Popular devem ser compreendidos a partir da leitura da dinâmica social” (PALUDO, 2011, p. 25).

Diante essas duas características, somente os MSPs¹⁰⁴ se propõem a pensar a construção de projetos políticos emancipatórios, “capaz[es] de forjar uma identidade de

¹⁰² Movimentos e lutas sociais na história do Brasil. São Paulo: Loyola, 1995.

¹⁰³ GOHN, Maria da Glória. Teoria dos movimentos sociais. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

¹⁰⁴ A letra ‘P’ em destaque e com tamanho maior é para fazer uma distinção dos MSs.

classe” (RIBEIRO, 2008, p.44). Ou seja, a EP na luta em defesa da dignidade humana pressupõe participação política de diferentes MPs, que buscam por meio de mobilizações o direito a inclusão social. Entendemos que é mediante a “construção cotidiana das alternativas que permitem ao povo resistir e seguir em frente” (PALUDO, 2011, p.32) que poderemos articular essas lutas e aprendizagens, adquiridas através dela, na mobilização pela reinvenção da universidade na ótica das classes populares.

Para Paulo Freire, o grande desafio no processo de construção da emancipação social é a formação política, pois.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (1994, p.29)

Esse “sério empenho de reflexão, para que seja práxis” está atrelado ao processo de conscientização política. Ou seja, MSP e EP se relacionam estritamente com a necessidade de formação político-pedagógica, pois tanto aprender a fazer a leitura crítica do mundo como aprender a agir pensando no coletivo são aprendizagens que pressupõem a “formação de pessoas críticas capazes de exprimir o seu pensar autônomo” (PAIVA, 1984, p. 246). Portanto, a formação política como parte integrante dos MSPs compõe o processo de construção do conhecimento, que nesses espaços coletivos implica ações concretas. O desafio é que essa ação seja conscientizadora, para que possa, numa intervenção crítica e problematizadora, se constituir na possibilidade de construção de “inéditos viáveis”, onde para a sua “concretização [...] demanda a superação da situação obstaculizante” (FREIRE, 1981, p.109).

Nessa maneira de conceber a relação entre EP, formação e MSPs, venho me questionando sobre qual seria o papel do(a) educador(a) popular e qual a importância do MP na construção do conhecimento crítico e emancipatório.

Entretanto, é inevitável levarmos em conta os limites ainda presentes na formação de educadores(as) na universidade ‘tradicional’ e, sendo assim, surge a necessidade de pensar um novo tipo de universidade, que se desafie a ouvir os MPs para a criação coletiva de uma universidade pública, gratuita e popular, onde conceba a relação entre os diferentes tipos de conhecimentos (científicos e populares), visando a prática políticas e pedagógicas

comprometidas na “necessidade de transformação, da reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas” (FREIRE, 2001 a, p.40).

Uma universidade que seja pública e popular necessariamente necessita estar aberta ao diálogo com os MPs que historicamente lutaram pela democratização da educação. Para tanto, se faz necessária e urgente uma ruptura com os muros desse espaço que, de acordo com a nossa história, vem se encontrando acimentado por tijolos e grades. Dessa forma, o seu rompimento significa compreender que milhões de pessoas não acessaram e/ou não permaneceram nesse espaço, porque ele, na sua forma tradicional, foi criado para poucos.

Dentre tantas pessoas excluídas da universidade estão às educadoras e educadores populares de PORTO ALEGRE, as quais se consideram trabalhadores(as) de projetos de EP. Esse coletivo vem lutando por qualificação e formação nos pressupostos da EP, via AEPPA, almejando uma universidade aberta ao diálogo e a suas experiências. Mas, para isso, ela precisa abrir-se para a cidade e para as comunidades de forma acolhedora e comprometida, se constituindo um dos espaços de formação que se propõe a construir conhecimento crítico, democrático e transformador.

Assim, a formação na relação com a EP e os MPs pode se constituir como possibilidades da construção de uma pedagogia da práxis através da “reinvenção do poder¹⁰⁵” (FREIRE, 1985, p.39), com vistas à emancipação social.

¹⁰⁵ Por uma Pedagogia da Pergunta: Paulo Freire, Antonio Faundez. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

3. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) POPULARES E OS DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: O CASO DA AEPPA

“Decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que seja.” (FREIRE, 2001).

A formação de educadores (as) populares nos é uma temática instigante e tem nos desafiado a analisar, refletir e compreender de que maneiras pode ser possível articular a experiência do trabalho com a construção de uma proposta de formação acadêmica, coerente com o legado da EP e dos MPs.

No caso específico desta pesquisa, os (as) educadores (as), participantes da AEPPA, trabalham com diferentes práticas de educação, entre elas: o Acolhimento Institucional (abrigos, casa lares, casa de passagem etc.), a EJA (MOVA, Brasil Alfabetizado.), o Ação Rua (intervenção do(a) educador(a) na inserção da criança ou do adolescente no retorno para suas famílias e encaminhamento aos programas sociais), o SASE (que atende crianças e adolescentes de 06 a 14 anos, vulneráveis econômica e socialmente, no turno inverso da escola, realizando apoio socioeducativo), nas escolas (Mais Educação, Cidade Escola, Centros Musicais, creches comunitárias.) etc.

No Brasil, esses projetos estão relacionados aos direitos previstos na atual CF (1988), no ECA (1990), na LOAS (1993) e na atual LDBEN (1996). Essas políticas são frutos da década de 1980, balizada pela abertura democrática através da participação dos MSs nas discussões e decisões políticas. Muitos desses projetos possuem influência prática e teórica dos MPs, gestados na década de 1960, a exemplo do MOVA.

Contudo, os anos de 1990, marcados pelas políticas neoliberais em nome da crise do Estado como bem público, produziram grandes mudanças no campo das políticas públicas e uma delas foi a terceirização dos serviços e o desemprego estrutural. Essas transformações contribuíram para mudar as políticas educacionais e sociais, de modo a contemplar a lógica do capital (PALUDO, 2001; PERONI, 2003), contrária aos princípios da justiça social.

Esse contexto histórico tem relação direta com a nossa pesquisa, em especial quando tratamos dos temas da formação e do trabalho, na relação com a EP e os MPs. Diante dessa conjuntura, nos propomos nesse capítulo a realizar um breve estudo sobre pesquisas e experiências de formação de educadores(as) nos pressupostos da EP e na perspectiva dessa ser uma das possibilidades de referência para pautarmos se é relevante ou não reinventarmos os

cursos de formação de educadores(as). Sabemos que, até pouco tempo, quando falávamos de políticas de formação, elas voltavam-se para cursos profissionalizantes e para formar especialistas da educação escolar. Porém, a nosso ver, a formação necessária na atualidade é aquela que se propõe a nos instrumentalizar, de maneira crítica, a contrapor à lógica neoliberal de educação nos pressupostos da produtividade, do consumismo, do empreendedorismo e do individualismo (FRIGOTTO, 1984).

Diante do exposto, não temos dúvidas de que é de fundamental importância para a compreensão da formação de educadores(as) populares discutirmos o seu contexto do trabalho, a fim de desvelar os limites, identificar os desafios e possibilidades que se colocam para as propostas e construção de políticas de formação na perspectiva da EP.

Assim, pensar em um projeto de formação, o qual se pretenda popular, pressupõe a relação entre teoria e prática, não dissociando o ensino da pesquisa e o trabalho da educação, pois a “utopia de sociedade e o sonho vislumbrado pela EP [...] tiveram, historicamente, suas fontes de inspiração no projeto da sociedade socialista” (ZITKOSKI, 2000, p. 65).

Algumas indagações sobre essas questões são trazidas nesse capítulo o qual aponta que as leituras realizadas até aqui nos levam a afirmar a tamanha necessidade do trabalho permanente e articulado, considerando a pedagogia “encontrada nas lutas e mobilizações dos setores populares das cidades e dos campos” (ARROYO, 2003, p.31), pois elas compõem o saber construído pela defesa dos direitos negados.

Na mesma perspectiva teórica, a formação que contemple um currículo emancipatório discute, propõe e articula a luta permanente para a superação das “desigualdades sociais e promover a justiça enquanto fundamento da vida” (ZITKOSKI, 2000, p. 65). Sendo assim, a participação dos setores populares, no processo de construção de políticas de formação “significa impregná-lo de sua presença criadora deixando nele as marcas do seu trabalho” (FREIRE, 1981, p.55) e respeitando os “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 2002, p.15).

Desse modo, um dos desafios consiste em relacionar a experiência dos(as) educadores(as) populares em projetos sociais, com a demanda por formação vinculada aos espaços coletivos e organizativos de mobilização e resistência. Isto é, ao entrelaçar os MPs à EP, podemos contar com elementos políticos e pedagógicos para pensarmos propostas de transformações sociais, aos quais venham a ser significativas e contributivas no campo da educação, tanto para o enfrentamento da pedagogia conservadora, balizada pelos ideais

capitalistas e por projetos clientelistas, como para compreender que o capitalismo, mesmo reformado, ele é excludente e discriminador (FRIGOTTO, 1996b).

No dizer de Moacir Gadotti¹⁰⁶ a EP, enquanto espaço mobilizador, ao provocar processos de participação e de formação, pode fortalecer e instrumentalizar a passagem do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade. Todavia, os “saberes de experiência feito”¹⁰⁷ de cada educador(a), presente cotidianamente nos espaços de sua atuação, postos em diálogo com outros saberes, podem se tornar uma ferramenta importante na construção de “um conhecimento prudente para uma vida decente”¹⁰⁸(SANTOS, 2001, p.37). Essa relação entre os saberes diferentes (TARDIF, 2000)¹⁰⁹ pode ser uma possibilidade para a reinvenção da educação em diálogo com os MPs, os quais possuem, nesse sentido, um espaço que expressa, mediante a participação dos sujeitos, meios de “visualizar possibilidades futuras” (DAGNINO, 2000, p. 87) de transformação.

Na perspectiva freireana, as experiências dos(as) educadores(as) populares, produzidas na vida comunitária, na família e no trabalho, estão imbricadas de saberes e necessariamente devem ser aproveitadas, de forma respeitosa, nos processos de formação, sem deixar de discuti-las na relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2002).

Em nosso entendimento, tomar a educação em seu sentido amplo é compreendê-la na dimensão da totalidade, pois ela está presente na vida cotidiana e não só no espaço da escola e da universidade. Isso nos permite reconhecer que as classes populares são detentoras de saberes, construídos na comunidade, os quais lhes servem para lutar pelos direitos negados, criar filhos, estabelecer laços de amizade e intervir na sua realidade (BRANDÃO, 1983; FREIRE, 2002).

Portanto, ao nos colocarmos a favor da EP crítica, compreendemos que as classes populares são portadoras de saberes populares, frutos de suas experiências de vida, cujos saberes se constituem indispensáveis na reinvenção dos cursos de formação de

¹⁰⁶ Cf. as referências, pois não há identificação de data e nem de numeração de páginas, apenas uma nota informando que o texto é a versão revisada de uma conferência feita nas Nações Unidas (New York), em 1992, por ocasião da conferência sobre alfabetização de adultos organizada pela UNESCO.

¹⁰⁷ Conforme Freire (1997a, 1997b, 2000, 2001a, 2002), o saber de experiência feito é a compreensão dos sujeitos da sua própria presença no mundo, mais explicitamente o que Freire chama de “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

¹⁰⁸ Esse conhecimento prudente possui, na visão do autor, cinco dimensões: a solidariedade, a participação, o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva.

¹⁰⁹ Em seu entendimento a ‘mobilização de saberes’ transmite uma ideia de movimento e de construção. Sendo assim, é importante a valorização de todos os saberes.

educadores(as), na defesa pela EP pública, gratuita e de qualidade social. Sob esse entendimento, a formação através da práxis social compreende que:

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las, na ação e na comunicação. (FREIRE, 1994, p.58)

Portanto, a EP não está desvinculada da história das pessoas, das relações econômicas, políticas e sociais da sociedade, tampouco separada do contexto da exploração e opressão produzidas pelos ideais do capitalismo. Além disso, ela presume participação popular, curiosidade, coragem e esperança.

Por fim, ao trazermos o tema da formação de educadores (as) populares, nos parece ser essencial fazer essas relações, valorizar e resgatar tanto as histórias de lutas em defesa da justiça social, como trazer algumas pesquisas realizadas sobre o assunto. Assim, almejamos, por meio do breve levantamento de materiais sobre essa temática, possuir elementos políticos e teóricos que nos fortaleçam para permanecer na luta pela EP, acreditando na possibilidade de construirmos uma nova pedagogia dialógica e popular, a qual envolva a unidade entre trabalho-educação, filosofia-revolução e teoria-prática (VÁZQUEZ, 2007).

3.1 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES: UM BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante” (Freire)

A formação de educadores(as) populares, enquanto produção intelectual, ainda é pouco explorada no contexto brasileiro. E, diante disso, para a concretização desse processo de pesquisa, levando em conta o tempo do curso de mestrado, realizamos um breve levantamento bibliográfico, segundo a nossa questão central.

As primeiras investigações sobre a formação de educadores (as) populares se deram com base no Banco de Periódicos e de Teses e Dissertações da CAPES¹¹⁰. Nesse portal, contamos com informações que contribuem para o levantamento de dados, tais como: títulos, nome do(a) pesquisador(a), orientador(a), ano de publicação e resumo. As pesquisas foram feitas, segundo critérios específicos, sendo predominante a investigação por assunto

¹¹⁰ Portal de acesso livre da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). <http://acessolivre.capes.gov.br/>

(palavras-chave) e nível (tese e dissertação). Posteriormente, no caso específico da busca por pesquisas referentes à EP, combinamos as informações acima citadas, somadas com a delimitação do período (ano).

Depois da investigação realizada no portal da CAPES, buscamos outras fontes de pesquisa, também com o recurso da internet, realizando um sucinto levantamento de produções teóricas, disponíveis na biblioteca da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS, editoras e sebos, referentes ao tema da formação de educadores populares presentes em livros e artigos. O nosso objetivo foi o de reunir um conjunto de bibliografias a fim de nos ajudar a compreender o percurso histórico dos processos de formação de educadores(as) populares e suas relações com a EP.

Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico, a respeito de possíveis trabalhos que abordassem o tema central (formação de educadores populares) e, após, expandimos a pesquisa para os assuntos EP e MP, por entendermos que essas três temáticas, abordadas no seu conjunto, podem contribuir para uma análise crítica da relação do trabalho desenvolvido pelos(as) educadores(as) populares de PORTO ALEGRE, com a formação que eles(as) vêm realizando nos processos formativos organizados pela AEPPA.

Esclarecemos que, embora não tenhamos nos proposto a realizar uma investigação bibliográfica sobre artigos, livros, dissertações e teses a respeito da EP e da formação de educadores(as) populares, a fizemos por entendermos que, para “realizar uma análise mais acurada do que é a educação popular hoje”¹¹¹, necessitaríamos, além de outras fontes de pesquisa, dispor de um levantamento das produções publicadas concernentes a esses temas.

Porém, mesmo com os nossos esforços em realizar, dentro do tempo possível, um recorte dos últimos anos sobre uma das formas de eleger a EP como possibilidade da construção de um projeto político de educação e de sociedade mais justa, reconhecemos que os resultados apresentados são parciais, pois, além de serem baseados em critérios específicos de pesquisa, não contemplamos possíveis trabalhos publicados em outras ferramentas de busca, também disponíveis na internet. A respeito disso, registramos o conhecimento de outros trabalhos, os quais discutiram essas temáticas, mas não foram encontrados no portal da CAPES.

Nesse portal, no âmbito dos periódicos, encontramos, por exemplo, dois registros de artigos que tratam da formação, sendo que um deles é relativo à experiência do curso de

¹¹¹ Retirado do parecer de Brandão em minha banca de projeto.

graduação para educadores populares com ênfase na Educação Popular¹¹². Eles estão disponíveis, de forma digital, no portal de periódicos.

Já ao realizar o levantamento, no que diz respeito a possíveis publicações de livros com o título ‘Formação de educadores populares’, o site nos gerou a informação de que não haviam sido localizados os termos solicitados. Contudo, contamos com educadores(as) que escreveram livros, os quais possuem temáticas relacionadas à atuação e formação de educadores populares, sem estar explicitado em seus títulos, dentre eles: Paulo Freire, Felipe Aranha, Carlos Brandão, Balduino Andreola e Vera Barreto, entre outros¹¹³. Também encontramos publicações no Instituto Paulo Freire (IPF), bem como nos anais digital de eventos da EP, tais como o Fórum de Leituras Paulo Freire realizado no Rio Grande do Sul. Algumas dessas obras estão sendo utilizadas no decorrer desta dissertação e outras serão aproveitadas no capítulo das análises.

Num primeiro momento, mesmo considerando o nosso critério de pesquisa, nos chamou a atenção o reduzido número de artigos encontrados no portal de periódicos da CAPES sobre a formação de educadores(as) populares e a não-localização de possíveis livros a respeito do tema. Depois, ao refletirmos acerca do contexto e história da nossa temática, relacionamos o fato evidenciado e supomos que a falta de formação, valorização e reconhecimento por parte da universidade, a respeito das experiências dos(as) educadores(as) populares, pode ter sido um dos motivos da redução de produções bibliográficas dessa tipologia. Todavia, o resultado dessa busca nos permite assegurar a existência de uma contradição explícita, pois contamos com um número bem expressivo de experiências de EP que, de uma forma ou outra, contemplou a formação de educadores(as) e, mesmo assim, constatamos poucas publicações sobre tais experiências. Uma outra hipótese é que as produções teóricas a respeito desse tema não reconheçam os sujeitos como educadores(as) populares ou eles não se reconheçam como tal e portanto não são nomeados assim.

No banco de teses e dissertações da CAPES, não demarcando o período de publicação como critério de pesquisa e nível, apenas utilizando como delimitação o uso de termo exato ‘formação de educadores populares’, encontramos dezessete trabalhos e, conforme as informações publicizadas no site (título, palavras-chave e resumo), apenas seis deles

¹¹² Pedagogia com ênfase em Educação Popular: a construção da utopia, cujas autoras são as professoras Maria Helena Abrahão, Salete Moraes e Jussara Loch, sendo que sua experiência na AEPPA teve o papel de mobilização, organização popular e formação para dialogar sobre a proposta de curso junto aos envolvidos naquele projeto.

¹¹³ Cf. referências usadas por nós.

contemplavam as definições solicitadas (Quadro I). Entretanto, os trabalhos que não continham o termo de investigação não constam descritos no quadro a seguir.

Quadro I- Produção científica relacionada à Formação de Educadores Populares no Banco de Teses e dissertações da CAPES.

AUTORA/OR – ANO – ÁREA E INSTITUIÇÃO	TÍTULO
MARIA PEREGRINA DE FATIMA ROTTA FURLANETTI -2001. (Doutorado/ Educação). Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. Orientadora: Maria Suzana de Stéfano Menin	Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular.
CRISTIANE FORNAZIER- 2006 (Mestrado/ Educação). Universidade Estácio de Sá. Orientadora: Lúcia Regina Goulart Vilarinho	Repensando a formação de educadores populares inseridos em uma prática pedagógica apoiada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação
JANIS LEONICIA KUNRATH - 2006 (Mestrado/ Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Orientador: Sergio Haddad.	A Formação de Educadores do Mova-SP no Contexto de Educação Popular
GRACIETE MARIA DE OLIVEIRA- 2008. (Mestrado/ Teologia). Escola Superior de Teologia - Orientador: Manfredo Carlos Wachs	Formação de educadores populares: análise da experiência educativa de creches comunitárias vinculadas a associação de educadores populares de Porto Alegre – AEPPA
MARTHA PAIVA SCARDUA- 2006 (Mestrado/ Educação).Universidade de Brasília .Orientadora: Lucia Maria G. de Resende	Educadoras populares e EJA: saberes, formação e trabalho pedagógico.
ALDA MOURA DOS SANTOS- 2009. (Mestrado/ Educação). Centro Universitário La Salle-EDUCAÇÃO. Orientador: Evaldo Luis Pauly.	Memória viva de educadores sociais populares: reflexões pedagógicas sobre a prática de formação em educação popular na AEC a partir da história de vida da prof. Dilecta Todeschini

Fonte: Elaborado pela autora em 02 dez. 2012.

As temáticas mais frequentes, no conjunto de trabalho localizados no quadro acima, estão relacionadas à EP na relação com os MSs e experiências educativas pontuais. Além disso, também pesquisamos nessa mesma fonte de levantamento de dados trabalhos relativos à experiência da AEPPA, podendo ser visualizado no quadro abaixo.

Quadro II – Descritores da pesquisa no Portal CAPES sobre o objeto estudado

DESCRITORES	REGISTROS ENCONTRADOS	AUTORES	TITULO DO TRABALHO
AEPPA	01	Graciete Maria de Oliveira. (Mestrado: Teologia)	Formação de educadores populares: análise da experiência educativa de creches comunitárias vinculadas a associação de educadores populares de Porto Alegre – AEPPA – 2008.
Movimento de Educadores Populares de Porto Alegre	01	Lucio José Dutra Lord. (Doutorado: Ciências Sociais)	Educação, política e periferia: estudo sobre o movimento de educadores populares em Porto Alegre – 2011.

Fonte: Elaborado pela autora em 02 dez. 2012.

Os descritores escolhidos acima nos levaram a encontrar os trabalhos que já conhecíamos, estando relacionados diretamente aos nossos sujeitos de pesquisa. Tanto Graciete M. de Oliveira como Lucio J. Lord analisam, a partir do movimento dos(as) educadores(as) populares, a luta pelo direito a educação, trazendo as ações e proposições na reivindicação por formação nos pressupostos da EP. Registramos que, mesmo o tema central sendo a luta pela educação, esses dois trabalhos não estão vinculados a essa área de conhecimento, conforme a classificação da CAPES, mas são áreas afins.

No que diz respeito aos trabalhos identificados no quadro acima, ambos reconhecem o nosso objeto de estudo como um movimento de educadores populares, apesar da mesma se encontrar organizada enquanto associação. E, se tratando da formação, ambos observam a prática política (inserção social) presente na luta dos(as) educadores(as) populares. Também encontramos presente nesses trabalhos autores em comum, entre eles: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Moacir Gadotti.

Observamos nas duas pesquisas realizadas que o enfoque da experiência dos(as) educadores(as) na luta por formação se deu no contexto das creches comunitárias. Já em nossa pesquisa, trazemos também outros espaços de trabalho, no qual os(as) educadores(as) estão vinculados, tais como: Ação Rua, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SASE) e MOVA.

Novamente, no banco de dados da CAPES, ao utilizarmos como critério de seleção a terminologia ‘Educação Popular’, encontramos 805 registros entre teses e dissertações, desde o ano de 1987 até dezembro de 2012. Todavia, nem todos os títulos contêm a expressão solicitada na pesquisa e não tivemos como classificar quais deles foram pesquisados em PPGEDU, por não conter esse modo de busca específico. A pesquisa nos revelou que as

produções sobre a EP estão presentes em maior número nas dissertações. Isso ocorre porque no Brasil há mais mestres do que doutores, conforme dados do MEC¹¹⁴.

Identificamos que os primeiros trabalhos enfocando a EP registrados no portal datam do ano de 1987¹¹⁵, totalizando dez dissertações e nenhuma tese. Dessas, quatro possuem o termo ‘Educação Popular’ no título, três delas tratam de organizações populares (MST, Sindicato e Sociedade Civil) e a outra trabalha os paradigmas e vertentes da EP. Já as primeiras duas teses armazenadas no site da CAPES são de 1988, uma da Antropologia Social, a de Hugo Rodolfo Louisolo, e a outra na área da Educação, de autoria de Reinaldo Matias Fleuri, o qual atualmente é professor pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina e participa, há mais de uma década, do Grupo de Trabalho de EP, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED).

Sublinhamos que, devido ao número de trabalhos que tomam a EP como eixo central em nível de doutorado e mestrado, optamos por delimitar a pesquisa, utilizando os seguintes critérios de busca: período de tempo, assunto e resumo. Para tanto, utilizamos como referência o ano de 1988, período em que ocorreram os primeiros registros de teses, depois os anos de 1998 e 2008. Sendo assim, encontramos uma tese de 1998, vinculada à área da Educação, de autoria de Robinson Janes, cujo tema de pesquisa foi ‘A autogestão e educação popular: o MTS’¹¹⁶.

Utilizando-nos do mesmo critério, porém em nível de mestrado, encontramos 16 dissertações e somente uma continha à delimitação do assunto, sendo que a mesma é de autoria de Martha Maria G. de Carvalho e leva o nome ‘Alfabetização-cidadão: uma concepção de EP, na realização do projeto MOVA/SP’¹¹⁷, desenvolvida na área das Ciências Sociais. Nos outros trabalhos, encontramos as seguintes temáticas vinculadas à EP: Movimento camponês, Movimento urbano, Movimento ambiental e projetos vinculando às áreas sociais e culturais com adolescentes, crianças e mulheres.

De acordo com os dados coletados, no ano de 2008 tivemos 46 dissertações que discorriam sobre o tema da EP, sendo que, dessas, nove possuem esse termo exato no título. As mesmas estão associadas a diferentes áreas do conhecimento, sendo que a maior incidência está na área da educação.

¹¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17534>. Acesso em: 03 dez. 2012.

¹¹⁵ Registramos que Gadotti e Brandão já faziam parte da comissão avaliadora dos trabalhos.

¹¹⁶ José Eustáquio Romão compôs a banca examinadora.

¹¹⁷ Maria da Glória M. Gohn fez parte da banca examinadora.

Durante o mesmo ano, fundamentando-nos pelos resumos das teses publicadas na CAPES, contamos com dez teses que discutiram a EP. Dessas, cinco levaram essa expressão no título e duas possuem o termo nas palavras-chave do resumo. No que concerne à área de conhecimento, apenas uma das dez teses não foi produzida em programas de pós-graduação em Educação.

Com relação à EP e ao MP, localizamos no mesmo portal de consulta quatro dissertações, sendo que a busca teve como critério o uso de termos exatos, excluindo o critério de tempo (ano). Ao fazer a mesma busca, mas delimitando para o nível de doutorado, o site de localização não encontrou registros de teses. Contudo, no momento em que realizamos uma busca genérica, ou seja, sem solicitar termos exatos, encontramos entre teses e dissertações 1.058 registros, tratando do binômio: EP e MP. Dessas, 196 são teses e as demais são dissertações. O mesmo ocorreu quando não delimitamos a pesquisa a respeito de produções acadêmicas que discorrem acerca da EP. O localizador de teses e dissertações nos mostrou o resultado geral de 6.825 registros¹¹⁸. Já usando o critério de assunto específico, contamos com 805 trabalhos entre teses e dissertações, como já mencionamos anteriormente.

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico na biblioteca da FACED/UFRGS, localizamos poucos materiais sobre o tema da formação de educadores(as) populares, sendo que eles estão em revistas da área da Educação: Contexto e Educação¹¹⁹ e Educação & Realidade¹²⁰. Também encontramos um caderno pedagógico, organizado pela Secretaria Estadual de Educação do RS e um artigo situado em anais de um encontro de educação latino-americano.

A respeito das experiências de cursos de formação de educadores(as) populares, encontramos presente em um dos cadernos Pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação (RS) de 2001 o artigo de Ariel Celiberti¹²¹, o qual trata da experiência de um curso interdisciplinar de EP em Montevideu, Uruguai. Esse autor coloca que o referido curso nasceu da necessidade de formação dos quadros militantes dos partidos e das organizações sociais, sendo organizado com estruturas e currículos diferenciados dos tradicionais, de acordo com o marco teórico das práticas de EP, do qual utilizou as referências de Paulo Freire, frutos de sua

¹¹⁸ Uma das universidades que possuem muitas publicações sobre o tema da EP é a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a qual existe um programa de pós-graduação em Educação Popular, o qual tem apresentado importantes produções acerca da EP e MSPs.

¹¹⁹ Da Universidade de Ijuí.

¹²⁰ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹²¹ É um educador formado em história, professor nessa área, trabalha com Educação Popular no projeto de apoio aos meninos de rua e suas experiências são de Montevideu, Uruguai, cidade de sua residência.

proposta de trabalho político-pedagógico. O curso data o ano de 1989, tendo duração de três anos, com encontros semanais organizados por blocos temáticos e se autofinanciava com a contribuição dos participantes. O artigo fez parte do material de formação de professores da rede estadual do RS, o qual discute, à luz da proposta de educação freireana, os temas do currículo, conhecimento e educação nas escolas públicas (CAMINI, 2001).

Outro artigo referente às experiências de cursos de formação de educadores(as) populares se localiza nos anais do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, realizado no Brasil em 1993. Esse artigo é de autoria de Alfredo Ghiso (1994), o qual apresenta elementos constitutivos do projeto de formação de educadores(as) populares, articulado com as suas experiências nele. Esse curso se realizou na Bolívia através de um ‘Programa Sistêmico de Capacitação de Educadores Populares’ (PROCEP), voltando-se para qualificação deles, os quais já trabalhavam “com os setores sociais de base” (GHISO, 1994, p.311). Também na Argentina, durante a década de 1980, ocorreu uma experiência de formação acadêmica para educadores(as) populares, a qual se baseou num conteúdo político e crítico para formar educadores(as) para o trabalho com os setores populares (BRUSILOVSKY, 1991).

Em relação às experiências de cursos de formação de educadores(as) populares no Brasil, na perspectiva da EP, localizamos na revista Contexto & Educação de 2006 o tema das ‘Políticas e reformas educacionais – impactos na formação docente’, o artigo de Gilberto F. da Silva e Maria R. Fontebasso, intitulado ‘Formação inicial de professores: uma experiência com educadores em meios populares’, o qual trata da experiência do curso de licenciatura para a formação de educadores(as) populares, através do convênio entre a UERGS e a PM de POA. Segundo os autores, o currículo desse curso foi diferenciado, considerando o perfil dos 150 educadores (as), inseridos(as) no MOVA, na EI (creches comunitárias e escolas municipais) e nas entidades conveniadas com a Fundação de Assistência Social e Comunitária (FASC).

As educadoras e educadores populares aos quais os autores acima se referem são os(as) trabalhadores(as) em projetos de educação não-escolar, desenvolvidos em associações comunitárias, localizadas nos bairros populares da capital gaúcha e conveniadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PM de POA). Essas(es) educadoras(es) são oriundas(as) dessas comunidades, recebem salários precários, o que lhes trazia dificuldades com aquisição de materiais, alimentação e transporte (SILVA; FONTEBASSO, 2006). Registramos que esse curso foi fruto da mobilização dos(as) educadores(as), organizados(as) na AEPPA, os quais

lutam pelo direito à formação acadêmica, através do curso de Pedagogia com currículo que considere a EP como horizonte, turma e ingresso diferenciados, de acordo com a realidade desses sujeitos. O curso da UERGS/Porto Alegre foi considerado pioneiro e se efetivou mediante assinatura de termo de convênio entre o Governo do RS, via UERGS e a PM de POA, oficializado em 2002.

Já quando utilizamos o termo ‘educadores populares’ para localizar livros em sebos e editoras disponíveis *online*, encontramos dois resultados, um deles já nos é conhecido, o qual se intitula ‘Educadores Populares e movimento popular: relação com o saber’ (ARANHA, 2002) e o outro se denomina ‘Seminário violência racial: desafio para educadores populares’, organizado por Cleia J.Silveira e Maria Lúcia Silva (2001).

No caso do livro de Felipe Soares Aranha, ele resulta da sua pesquisa de mestrado defendida em 1989, na Universidade Federal de Minas Gerais. O autor traz experiências de EP, realizando uma pesquisa teórica com textos produzidos por educadores populares, analisando a relação entre educação, saberes e MPs.

Diante desse universo, no território brasileiro, é importante salientarmos que contamos com um número bem significativo de grupos, MPs e outras organizações de cunho coletivo e popular, os quais vêm discutindo, vivenciando e ressignificando a EP, podendo, portanto, nos ajudar a refletir a respeito das concepções político-pedagógicas que permeiam a formação de educadores(as) populares. Por isso, em nosso entendimento, ao ler os dados informados, através da breve pesquisa bibliográfica realizada, emerge a necessidade de iniciarmos uma viagem no tempo histórico e concreto da EP em nosso país, enfocando-a nos processos de formação.

Igualmente com o uso da internet, pudemos verificar em sites de buscas que, no contexto brasileiro, contamos com muitas atividades destacando a EP, enquanto espaço de trocas de experiências, formação, diálogo, lutas e resistências. São, portanto, experiências de coletivos organizados que têm suscitado o interesse de pesquisadores(as) em realizar as suas pesquisas ou produções científicas com temáticas relacionadas à EP. Muitos deles(as), pelo compromisso com a EP e aposta nos processos de formação crítico-problematizadores, utilizam-se de metodologias participativas para desenvolver suas pesquisas. Nesse viés, encontramos muitas pesquisas de cunho participante, com referencial teórico-metodológico dos MPs e com base teórica nos princípios da EP. Com a opção pelo referencial teórico-metodológico freireano, entendemos que pesquisar a EP, na relação com a formação de educadores(as) populares, pressupõe diálogo, compromisso e esperança.

Enquanto concepção de educação, na perspectiva das classes populares, ela é compreendida, construída, vivida com as pessoas e, sendo assim, passa a ser um instrumento importante de leitura, problematização crítica da realidade, coragem de lutar pela transformação social e pelo direito de ter esperança, mesmo perante certos contextos de sem-vergonhices que vêm se espraiando em nosso país (FREIRE, 1997a, b).

Diante dos dados coletados e da nossa opção teórica, abarcando somente o portal da CAPES, consultamos o nome de Paulo Freire e encontramos uma multiplicidade de temáticas, sendo pesquisadas a partir de sua concepção de educação. Numa pesquisa geral, sem critério de nível (mestrado ou doutorado) ou de palavras exatas, a não ser o nome do educador, encontramos um total de 1.641 trabalhos. Isso aponta tanto para um desafio como para um horizonte fecundo, próprio para pensar, discutir e reinventar o presente e o futuro da nossa sociedade, como apostam Freire (2002), Brandão (1983) e Santos (2007).

Em se tratando de acesso às obras de Paulo Freire, localizamos um número expressivo de seus livros disponíveis na *internet*, possíveis de serem encontrados em ferramentas de buscas na *web*, popularizando e dando coerência a sua proposta de educação que é construída através da práxis. Da mesma forma, localizamos livros e artigos de Carlos Brandão e Moacir Gadotti, entre outros.

Na direção de pensar, refletir e problematizar os processos de formação de educadores(as) populares, os elementos pesquisados podem vir a contribuir para a construção de uma pedagogia nos referenciais da EP, a qual pressupõe “repensar radicalmente a educação popular, a partir dela mesma em suas práticas continuadas, a partir da comunidade dos educadores e dos nela interessados” (MARQUES, 1996, p.27).

No entanto, registramos que nas últimas décadas MPs, grupos de estudo e de pesquisa e educadores(as) organizados(as) em coletivos ou não vêm questionando o modelo de educação fundamentalista, a serviço de propostas de educação bancária. Nesse movimento, na contramão da educação dominante, os textos de Freire e de outros(as) autores(as), os quais vêm discutindo a EP, têm permitido que diferentes sujeitos possam refletir sobre possibilidades de um outro tipo de educação e assim “reinventar a forma [...] histórica de lutar” (FREIRE, 2002, p.27) .

Perante esse cenário, apontamos que o interesse de alguns pesquisadores e pesquisadoras por essas temáticas, bem como a opção de muitos MSs pela EP, nos revela um campo próspero para pautarmos a formação de educadores(as) populares na busca de

construção de saberes críticos e políticos que fomentem processos de mudanças sociais, na esperança engajada pela reinvenção do poder (FREIRE, 2002).

Portanto, ainda que a malvadeza do sistema capitalista aposte no disfarce da inclusão social ou da ascensão dos setores populares, a realidade concreta da vida materializada pelas desigualdades sociais nos tem colocado a pensar formas de resistir e lutar por outro tipo de educação e de sociedade (Freire, 2000). Entretanto, destacam-se os grupos de pesquisas e de extensão integrados às universidades que investigam a EP e os MSs, a partir de temas emergentes. No caso específico das universidades brasileiras, realizamos um rápido levantamento, no portal da CAPES via currículo Lattes, acerca de grupos e linhas de pesquisas que trabalham a EP e os MSs. Referente aos programas de pós-graduação (strito sensu) das universidades federais, identificamos alguns pesquisadores investigando os temas acima mencionados e muitos deles lideram projetos de pesquisas a respeito da temática. Em alguns casos, existem linhas de pesquisa, tendo como eixo central a EP e/ou os MSs, a exemplo das universidades da Paraíba, do Rio Grande do Sul e do Piauí.

Constatamos também a existência de pesquisa em universidades privadas¹²² que investigam a EP e os MSs em relação aos temas. Abarcando as universidades públicas e privadas verificamos a presença de pesquisas partindo das seguintes temáticas: políticas públicas, interculturalidade, representações socioculturais, memórias, cultura popular, saúde, processos psicossociais, comunicação, trabalho, comunidades eclesiais de base, projetos de extensão popular, economia solidária popular, escola pública, escola cidadã, estado, resistência social, Paulo Freire, educação de jovens e adultos, grupos étnicos, cooperativismo e associativismo, ditadura militar, formação de educadores, comunidades populares, gestão democrática, dialogicidade freireana, pedagogia da participação e democracia, saberes do trabalho associado, desafios da universidade para a emancipação social, educação rural/do campo, educação quilombola, educação profissional, gênero, exclusão social, mediações pedagógicas, processos participativos, sustentabilidade, educação libertadora, criatividade, sociedade civil, ecologia, práxis social etc.

Segundo Mario Osório Marques (1986), uma universidade com compromisso social considera o contexto concreto dos diversos grupos sociais, dos MSs e da comunidade intelectual, assim como se identifica com os processos de participação popular, constituindo-se como um espaço de interlocução entre os diferentes saberes, de problematização, de

¹²² De maneira em geral, essas universidades são comunitárias e confessionais.

pesquisa e de criação de saberes. Diante de tal afirmativa e do contexto social e político brasileiro são de grande relevância os trabalhos realizados por educadores(as) populares, militantes de MPs e pesquisadores(as) de temáticas que contemplam a concepção teórico-prática da EP.

Cabe, nesse sentido, destacar a importância das atividades realizadas pelos fóruns, grupo de estudos e de pesquisas em EP instituídos ou não que em muitos casos realizam uma interface com outras áreas do conhecimento, os quais vêm contribuindo nos processos de formação política das comunidades populares.

Assim, podemos dizer que as pesquisas realizadas referentes à EP e aos MSs, com seus mais variados temas abordados, já apontam caminhos para pensarmos, construirmos e propormos um novo desenho curricular teórico-prático de cursos de formação para educadores(as) populares, na ótica dos excluídos. Desse modo, consideramos que, mesmo diante da crise mundial do capitalismo e das condições precarizadas de trabalho, tanto os movimentos que vêm denunciando questões geradoras de opressão quanto os grupos de estudo, pesquisa e de extensão nos fortalecem e contribuem para discutirmos um projeto político-pedagógico de formação de educadores(as) coerente com a educação libertadora, na concepção de Freire.

É possível afirmar, por meio das pesquisas realizadas até aqui, mesmo principiantes, que os temas na relação com a EP no Brasil têm suscitado curiosidades, debates, encontros e interesses de pesquisa. Com isso, reafirmamos a importância das experiências coletivas de EP e dos MPs, na luta contra todos os tipos de desigualdades, a maioria fruto dos fenômenos da globalização capitalista.

Por tais motivos, nos parece necessário e relevante pesquisar contextos de formação e de trabalho realizado por educadores(as) populares e por lideranças comunitárias, no sentido de conhecer, analisar, problematizar e contribuir para possíveis transformações concretas na vida das pessoas. Por outro lado, muitas dessas experiências correm o risco de perder o vínculo com os MSPs e com a EP, caso desconheçam o princípio formativo da luta e as suas dimensões pedagógicas e políticas. Isso é possível de acontecer, tendo em vista as artimanhas de alguns projetos, inclusive os governamentais, que cooptam movimentos e lideranças, considerando-os como meros voluntários.

Sendo assim, as experiências de EP e dos MPs podem vir a colaborar significativamente para os processos de formação político-pedagógica de educadores(as) populares. Para tanto, como vimos, já contamos com pesquisas, encontros de estudo e de participação popular, os

quais podem nos ajudar a desencadear um processo de pensar, dialogar e buscar alternativas às práticas antidemocráticas e bancárias de formação que, em lugar de educar para processos de libertação, nos deseducam no sentido de promover os interesses do capital, ocultando assim as causas das desigualdades sociais.

Como já apontamos, a perspectiva analisada por esta dissertação refere-se às bases teórico-metodológicas freireanas e conseqüentemente são opostas à educação bancária, alimento da pedagogia da acomodação, a qual estimula práticas e pensamentos acríticos frente aos problemas sociais e das realidades injustas (FREIRE, 2000). No entanto, podemos observar que na realidade concreta dos cursos de formação de educadores (as), poucos são os que objetivam o empoderamento das classes populares e que possuem uma proposta interdisciplinar articulada às histórias das lutas populares. Entretanto, conforme Caldart, necessitamos de “pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria, [...]de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos (2002, p. 23).

Assim sendo, emerge a necessidade de mais pesquisas e diálogos sobre a EP e os MPs enquanto práticas político-pedagógicas e de reflexão, o que pode vir a provocar uma “pedagogia da luta” (TORRES, 1997), com vistas à formação para a transformação das estruturas opressoras. Parece-nos que esse é um possível caminho para resgatarmos o sentido das lutas feitas e vivenciadas coletivamente, enquanto conteúdo de formação crítica de resistência à exploração e à dominação. Desse modo, temos o desafio, enquanto educadores e educadoras engajados(as) com o compromisso histórico da EP, de continuarmos nos mobilizando em prol da igualdade social, a qual pressupõe lutas concretas por processos de transformação, reinventar a educação e assumir uma postura crítica frente à sociedade capitalista, a qual compartilha da concepção bancária de educação.

Nesse sentido, mediante o potencial transformador da EP e dos MPs, nos sentimos convocados(as) a renovar os nossos sonhos e esperanças na construção de um mundo melhor, assim como a nos por em marcha em prol do direito de usar a criatividade, a curiosidade e viver com dignidade.

Elegemos, para tanto, como ponto de partida para continuarmos a discussão da formação de educadores(as) populares, uma questão que nos parece atravessar os temas da EP e dos MPs, a saber: Que tipo de formação se faz necessária na luta contra a exploração do trabalho, da miséria, dos preconceitos e de todo tipo de opressão?

Sabemos que nos últimos anos o direito à formação não é compreendido tal como defendemos, ou seja, com vistas à emancipação humana, porque é tido como direito daqueles(as) que podem pagá-la, transformando-a em mercadoria. Diferentemente dessa concepção, no caso da AEPPA, as educadoras e educadores populares têm lutado pelo direito à formação, mas ao lado disso vêm reivindicando a participação no processo de construção da mesma, a fim de que não seja negada a experiência do trabalho e da história dos MPs.

A nossa defesa compartilha do que encontramos nas obras de Paulo Freire (1994, 1997a, b), que é construir uma pedagogia com e para os oprimidos, logo uma educação crítica e dialógica, dando-se através da participação horizontal e do engajamento político dos diferentes sujeitos. Isso aponta para uma necessária transformação dos cursos de formação de educadores(as) populares, distinta da lógica mercantil da educação em que o dinheiro é a possibilidade do acesso a formação.

Na concepção da EP, negar a criatividade, as lutas, o diálogo e a participação é como transformar as pessoas em objetos para serem ‘coisificadas’, como expressa Freire. Sendo assim, confiamos que as lutas populares são experiências que colaboram para pensar uma formação radicalmente diferente da lógica do capital, ou seja, uma educação que se pretenda estar a serviço das pessoas e não do mercado.

Freire (1994, p.16), ao apontar que “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação” só tem sentido quando as pessoas buscam superar o poder dominante, sem tornar-se “opressores dos opressores”, nos convida a refletir sobre esse modo de conceber a luta na relação entre a formação de educadores (as), a EP e os MPs.

Nos dias atuais, em relação à formação de educadores (as) na relação com a EP e os MPs, estamos diante de um processo contraditório gritante, podendo ser vivido e verificado cotidianamente. Uma vez que, de um lado se fala de direitos humanos, mas o ser humano ainda se encontra oprimido, de outro se discursa o direito para todos à educação, mas o nega naturalizando por meios formais e desiguais as formas de ingresso e permanência, nos fazendo crer que a educação superior e um ‘bom’ emprego, por exemplo, são privilégios daqueles que se esforçam para conquistá-los e são tidos e vendidos como mercadoria, tornando-se desejo de consumo, principalmente da classe popular, a qual almeja melhorar as suas condições de vida.

Diante do que se coloca, emerge a necessidade de debates críticos e problematizadores referentes à formação em EP: elencar os desafios e entraves na sua conquista e criar estratégias para renovar as formas de lutas e de resistência contra os processos de opressão.

No entanto, em nosso entendimento, as pesquisas realizadas concernentes à formação de educadores(as) populares em diálogo com os MP e com a EP nos levam a reafirmar que no Brasil já possuímos muitos trabalhos teóricos e práticos que podem contribuir para ressignificarmos o sentido das lutas populares nos dias de hoje, assim como corroboram para pensar e pautar a formação de educadores(as) populares, na perspectiva de um projeto emancipatório de cidade e sociedade. Mesmo assim, ainda carecemos de espaços de formação política, a fim de discutirmos, aprofundarmos e ampliarmos o conhecimento a respeito da educação, da sociedade, da política, da economia e da filosofia, bem como para revigorar as nossas energias para permanecermos lutando e apostando que provocar mudança é possível e urgente (FREIRE, 2006).

Contudo, a tarefa dos(as) educadores(as) comprometidos com a EP não é pequena, tampouco fácil, pois lutar por transformações sociais, políticas e pedagógicas requer embate crítico contra a educação a serviço do fortalecimento do capital. Nesse desafio, é fundamental, no trabalho da EP, permanecermos na luta pela “mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso” (FREIRE, 1997b, p.35). Conseqüentemente, não há como permanecer num projeto de educação burguês e empresarial, nem mesmo repetir as experiências populares do passado para projetá-la no futuro. Assim, perante a dimensão pedagógica da luta, reforçamos que na EP não existe modelos pré-estabelecidos, mas há princípios políticos e educativos que contribuem para promover uma fecunda discussão, pautando os diferentes saberes e as suas relações com a formação e com a história de rebeldia, resistência, indignação, denúncia e anúncio dos MPs contra os processos de exclusão social. Sendo assim, o que necessitamos é reinventar a educação, à luz da emancipação humana e da justiça social, acreditando, lutando e construindo um outro tipo de cidade e sociedade.

3.2 RAÍZES DO PENSAMENTO DE FREIRE E SUA PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO POPULAR: RELAÇÕES COM A AEPPA

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1994).

Ao escolher o título desta seção, também priorizamos os referenciais bibliográficos que pudessem contribuir para a escrita deste texto, recorrendo a autores(as) que vêm produzindo

materiais sobre a educação, na perspectiva da EP e tendo como embasamento teórico Paulo Freire.

O ponto de partida deste item é a reflexão dos referenciais da EP em seu tempo histórico, compreendendo-a em sua dimensão política, pedagógica e social. Para tanto, buscamos dialogar, como dissemos anteriormente, com autores que possam contribuir para pensarmos os processos de formação de educadores (as) populares, enquanto formação humana. Dos textos que nos balizam destacam-se: 1) Freire e Fiori no Exílio: um projeto pedagógico-político no Chile¹²³; 2) As correntes filosóficas que permeiam a filosofia de Paulo Freire e a Pedagogia da Luta: da Pedagogia do Oprimido à escola Pública Popular¹²⁴; 3) Paulo Freire: uma biobibliografia¹²⁵; 4) Dicionário Paulo Freire¹²⁶.

Ao tratarmos da filosofia presente no conjunto de textos produzidos por Paulo Freire ou com ele, temos na sua totalidade uma obra dialogada “com muitos estudiosos que se dedicaram, durante décadas, à construção de fundamentos teórico-metodológicos para uma educação libertadora” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p.17). Em sua proposta político pedagógica, Freire “pretende romper com o dualismo sujeito-objeto, consciência-realidade, pensamento-ser, enfim, teoria-prática, procurando estabelecer sua unidade dialética” (TORRES, 1997, p. 194).

A pedagogia freireana, por sua vez, nos remete a trazer temas que dizem respeito à formação enquanto espaço mobilizador de práxis social. Nesse sentido, urge a necessidade de pensar, analisar, discutir e repensar os processos de formação de educadores(as), principalmente quando se aponta a EP como caminho possível de reinvenção do poder. Isso implicaria em repensar o binômio educação-formação na relação com a análise e problematização da realidade de forma dialética, com o compromisso de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, de forma que impulse transformações efetivas na vida das pessoas.

Ainda, apostamos que a retomada das bases teórico-filosóficas, na perspectiva freireana, estará colaborando para a análise do contexto da AEPPA, a qual está na luta por formação nos pressupostos da EP. No entanto, ao abordar a EP nessa perspectiva, nos parece pertinente apontar as influências de Freire na sua concepção de educação.

¹²³ Augusto Nivaldo Silva Trivinões e Balduino Antonio Andreola (2001).

¹²⁴ Carlos Alberto Torres (1997).

¹²⁵ Org. Moacir Gadotti (1996).

¹²⁶ Orgs. Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime J. Zitkoski (2008 e 2010).

A EP, enquanto projeto de sociedade, reafirma a importância da pedagogia proposta por Freire que, por nós é considerada atual, pois as suas discussões políticas e pedagógicas trazem questões que contribuem para problematizar a educação nos dias de hoje, contemplando-a para além dos processos escolarizáveis.

Tomando ainda como referência a EP, a raiz dessa perspectiva está na proposta de transformação da sociedade que por sua vez é a gênese da concepção de educação em Paulo Freire. Dentro dos pressupostos da EP, ele desenvolve uma teorização da prática, em diálogo com o contexto e o texto de autores que se vinculam com os temas em discussão.

É possível perceber a EP em Paulo Freire na sua prática social e uma delas está na metodologia participativo-dialética que pressupõe a teorização imbricada na ação e, como bem ele explicita, é preciso “coerência com uma certa teoria do conhecimento posta em prática, a qual, por sua vez, deve ser fiel a uma certa opção política” (1978, p.13). Nesse sentido, a EP está embasada numa visão articuladora entre ação-reflexão-ação partindo de uma pedagogia da participação.

A nosso ver, a trajetória político-pedagógica e filosófica de Freire, na organização da sua proposta de educação, estabelece um sentido político na nossa atuação e por isso nos parece importante conhecer as raízes do seu pensamento para podermos “recriar a história a partir da luta contra-hegemônica das classes populares” (ZITKOSKI, 2011, p.18).

Contudo, resgatamos que tanto Freire como outros(as) educadores(as) que propuseram a educação libertadora na perspectiva da transformação social foram criticados, sobretudo pelo fato do referencial marxista não ser a base dessa proposta metodológica de educação e

[...] uma dessas críticas, aparentemente, pelo menos, mais formal, mecanicista, do que dialética, estranhava que eu não fizesse referência às classes sociais, que eu não tivesse afirmado, sobretudo, que a ‘luta de classes é o motor da história’. Estranhava que, em lugar de classes sociais eu trabalhasse com o conceito vago de oprimido. (FREIRE, 1997b, p.46)

Carlos Alberto Torres, em seu artigo intitulado ‘As correntes filosóficas que permeiam a filosofia de Paulo Freire’ (1997), nos ajuda a compreender de que forma Freire organizou o seu pensamento, enquanto brasileiro (latino-americano), sobre o que afirma Torres: “o pensamento de Freire não se restringe a uma temática nem a um estilo de reflexão; pelo contrário, seu pensamento constitui uma síntese global” (1997, p.173). Nessa mesma linha, concordamos com os organizadores do Dicionário Paulo Freire que situam os seus textos como “uma referência imprescindível na educação latino-americana e mundial” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI 2010, p.17).

Ao tratarmos das raízes do pensamento de Freire e sua proposta político-pedagógica de educação, buscamos estabelecer relações sociais com a AEPPA, no sentido de pensarmos sobre que tipo de formação pode vir a contemplar os pressupostos da EP. Para tanto sentimos a necessidade de trazer, mesmo que de forma sucinta, o percurso teórico tomado por Freire na sua trajetória de vida, por ser ele o autor-base desta pesquisa. No entanto, conforme Torres (1997, p.175), entre as influências que permeiam a filosofia freireana estão destacam-se as seguintes:

a)PENSAMENTO EXISTENCIAL: O ser humano “existe no e com o mundo” (1981, p.53), compreendido enquanto um ser em construção, destacando-se, conforme esse autor, no método Paulo Freire, o conceito antropológico de cultura e o de liberdade.

Alguns dos pensadores que teriam influenciado Freire foram: Heidegger (estar no mundo), Mounier (ser com os outros), Gabriel Marcel e Sartre (ser humano nunca é fim).

b)PENSAMENTO DA FENOMENOLOGIA: Em o livro ‘Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar’, contamos com uma passagem do texto que coloca a necessidade de realizar de forma crítica, a leitura da palavra, do mundo e de contexto como um instrumento de organização política da classe popular, ou seja, através do processo de consciência crítica e educação problematizadora, o ser humano constrói sua consciência como intencionalidade. Destacam-se nesse processo: a conscientização, a revolução cultural, a educação como ação cultural, o ser no mundo, a experiência e o mundo vivido. Entre os pensadores que teriam influenciado Freire estão Edmundo Husssel e Merleau-Ponty.

c)PENSAMENTO MARXISTA: Em síntese, tomamos a linha mestra das obras de Paulo Freire que postula as dimensões política da educação e educativa do trabalho. Encontramos em diversas obras do educador categorias do referencial marxista e uma delas é o de ‘trabalho’ e o de ‘totalidade’, as quais utilizaremos nas análises dessa pesquisa.

Evidenciamos também, presente em suas obras, o imperativo de problematizar o contexto social e político da realidade brasileira, no qual o ser humano vive o dramatismo do condicionamento econômico da infraestrutura no condicionamento ideológico da superestrutura. Freire contestando a educação e a política a serviço dos opressores coloca a necessidade de pensá-las a partir da perspectiva das classes populares. Sendo assim, dessa influência destacamos: humanismo concreto, pensamento político socialista, fenômeno da massificação e análise sobre a coisificação. Marx, Gramsci, Marcuse, Kosik e Fromm foram alguns dos pensadores que teriam influenciado Freire.

d) FILOSOFIA HEGELIANA: no livro ‘Pedagogia da luta’ de Carlos Alberto Torres encontramos a presença do pensamento de Hegel na ‘Pedagogia do Oprimido’. Das influências, teríamos os conceitos de dialética, de alienação, de ser humano quanto autoconsciência que parte da experiência comum para elevar-se em direção à ciência. O conceito de dialética dos opressores-oprimidos, por exemplo, foi discutido por Hegel, conforme o próprio Paulo Freire analisa e coloca que, pela dialética, aquilo que é “em si”, passa a ser “em si e para si” (1994a, p.20-27).

Além do estudo de Torres, contamos com o texto de Ana Maria Araújo Freire que aponta as aproximações entre Freire e diversos autores, ratificando os estudos realizados sobre as influências teóricas do educador pernambucano. Nas suas palavras:

Não há como negar a sua maneira própria de pensar porque reinventa e supera em parte ou no todo muitos dos seus mestres, a influência do marxismo, do existencialismo, do personalismo ou da fenomenologia. São presenças na sua leitura de mundo tanto Marx, Lukacs, Sartre e Mounier quanto Albert Memmi, Erich Fromm, Frantz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simone Weill e Amílcar Cabral (1996, p.61).

A esse respeito, Paulo Rosa, resgata as influências teóricas presentes na tese de Freire, intitulada como *Educação e atualidade brasileira* que já apontava “uma tendência que se faria mais sólida ao longo dos anos: o entendimento da educação como prática política” (1996, p. 560). Ainda segundo Ana Maria Araújo Freire, a primeira influência recebida por Freire foi a das “experiências pessoais molhadas [...] das influências deste mundo que é ao mesmo tempo seu e não o é. É da relação dele com o mundo que inclui o outro” (1996, p.61).

Trivinhões e Andreola (2001) resgatam a memória histórica em que Freire e Fiori conviveram e trabalharam durante o exílio chileno, período que foi produzido o livro *Pedagogia do oprimido*, o qual Fiori o prefaciou, nomeando-o ‘Aprender a dizer a sua palavra’. Ainda podemos evidenciar nessa obra que a influência religiosa e da EP vivenciadas com as classes populares do Brasil estiveram presentes no cotidiano do educador tanto na maneira de praticar a educação como de teorizá-la¹²⁷.

Nesse sentido, a concepção do projeto político-pedagógico de Freire foi construída através das suas diferentes experiências trabalhando com EP, contudo o exílio chileno “foi

¹²⁷ A mesma também pode ser conferida no livro ‘Nessa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho’. Nele teremos a influência do pensamento cristão em Freire colocado em prática, pois ele, ao escrever com o Frei Betto que trabalhou com as comunidades eclesiais de base, se colocou junto a ele como unidos pelo compromisso teórico e prático para com a transformação da sociedade.

fundamental para explicar a consolidação da sua obra, iniciada no Brasil” (GADOTTI, 1996, p.72).

Sendo assim, ideário de EP de matriz freireana, possui um vínculo histórico entre o “saber de experiência feito” e o saber construído academicamente, em que ambos são analisados de forma crítica e dialógica, com vistas à transformação social, características presentes nas obras de Freire. Nesse modo de conceber a EP, o importante é viver a “experiência coletiva de produzir o que sabem” (BRANDÃO, 1985a, p.157), ou seja, não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, 2006, p.22).

Nessa perspectiva, fica evidenciado que a proposta político-pedagógica da EP freireana assume a educação enquanto ato político na busca de processos de transformação e emancipação social. É por essa razão que tomamos esse espaço da discussão da EP e da formação para trazer as influências de Freire, não só porque ele é o nosso autor principal, mas para compreendermos como se dá o movimento das suas propostas na relação com o pensamento pedagógico latino-americano.

Dessa forma, a EP articulada com a educação libertadora está intrinsecamente relacionada ao processo de conscientização, tendo como ponto de partida “o mundo vivido do povo, não apenas para redizê-lo, mas para problematizar seus fundamentos, suas bases de sustentação” (ZITKOSKI, 2000, p.39).

Assim, a apropriação da palavra, partindo da leitura crítica e problematizadora do mundo, está estritamente relacionada ao processo de conscientização, tão necessária para a renovação da esperança na construção de um novo conhecimento, necessário e vinculado à construção de um projeto de sociedade que esteja a favor da vida e não da morte simbólica, representada pela miséria e tantas outras formas de exclusão das necessidades básicas.

Desse modo, os projetos sociais articulados numa proposta político-transformadora tendo “como paradigma educacional emancipador [...] os princípios da Educação Popular na América Latina” (TORRES, 1997, p.127), abrem-se para um diálogo fecundo com autores que vêm discutindo a educação unida a um projeto de sociedade emancipatório.

No centro desse processo, Paulo Freire toma a EP no seu método dialético, onde o processo de teorização se dá a partir da prática, buscando nesse diálogo uma práxis transformadora em sua dimensão política.

Aqui, ressaltamos a importância da formação política nos MPs como possibilidade de se construir um conhecimento crítico-problematizador frente aos processos de exclusão social, resultantes do modelo de organização das sociedades capitalistas e disfarçadas pela hegemonia ideológica do neoliberalismo (Freire, 2002).

Por isso, entender como se organiza o percurso de Freire na construção de seu conhecimento pode nos ajudar a construir e reconstruir uma nova pedagogia, aquela que concebe educação e política como indicotomizáveis.

O trabalho de construir uma formação político-pedagógica nos pressupostos da EP se desenha para além da luta por direitos básicos, mas também pela construção desses direitos a partir da voz de mulheres e homens historicamente excluídos do processo de escrever a sua história. Talvez, somente a partir desse primeiro movimento, poderemos falar de um processo de construção de uma sociedade socialista e emancipatória, inventada por nós, segundo as nossas necessidades. Sendo assim, Freire aponta que

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (1997b, p.78).

Daí a importância da “unidade na diversidade” como sendo imprescindível na caminhada da construção de uma nova pedagogia, onde os ‘velhos’ e os ‘novos’ militantes juntos possam pensar novas alternativas de resolução de problemas, levando em consideração que a formação política é parte indispensável na construção de um novo paradigma de educação em diálogo com os MPs. Nesse sentido, o caminho percorrido por Freire (correntes pedagógicas) contribui para reinvenção, tanto da educação como dos MPs, assim como nos embates quanto aos discursos ideológicos que nos ameaçam e nos anestesiam, fazendo com que nos confundamos e distorçamos a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos, matando assim o desejo de criar novas alternativas à luz da EP (FREIRE, 2002).

Dessa forma, tanto Marx como os outros autores que fizeram parte da vida de Freire contribuem para a reinvenção da educação e da sociedade e para a efetivação dela, por isso a “questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar, mas reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar” (FREIRE, 2002, p.27).

Retomando a historicidade da EP em relação às questões de luta, Paulo Freire ressalta que a “Educação Popular nascia não apenas da cultura de livros ou de museus, ela nascia da cultura que os movimentos populares usam e criam em nossas lutas”. (1989a, p.61). Diante

desse olhar de Freire, parafraseamos Zitkoski, que define a EP enquanto “uma educação vivenciada pelo povo através de seus saberes, que devem ser problematizados para atingir, por meio do diálogo, a organização das classes populares na luta por direitos iguais para todos” (2000, p. 44).

Pelas características da EP, parece-nos importante compreender que não existe um caminho pronto a ser seguido, todavia contamos com indicativos e autores que, como Freire, nos ajudam a pensar e construir novos caminhos, sobretudo quanto pautamos a formação de educadores(as) populares na relação com um projeto de sociedade emancipatório, que pressupõe “uma criação original de saberes e de valores” para além dos interesses do mundo do mercado e dos negócios (BRANDÃO, 2002, p. 116).

Retornando ao recorte do tema dessa pesquisa, nos parece que um dos desafios da AEPPA ainda é o de articular as práticas às teorias, mesmo que fora do espaço-escola, por isso a formação política (permanente) dentro dos MPs é importante no processo da construção do conhecimento crítico-problematizador.

Importa, nesse contexto, identificar o papel das experiências de formação, a partir da AEPPA e como ela pode possibilitar a elaboração coletiva de projetos inovadores do ponto de vista da EP e, assim, se vincular a um projeto de cidade e sociedade.

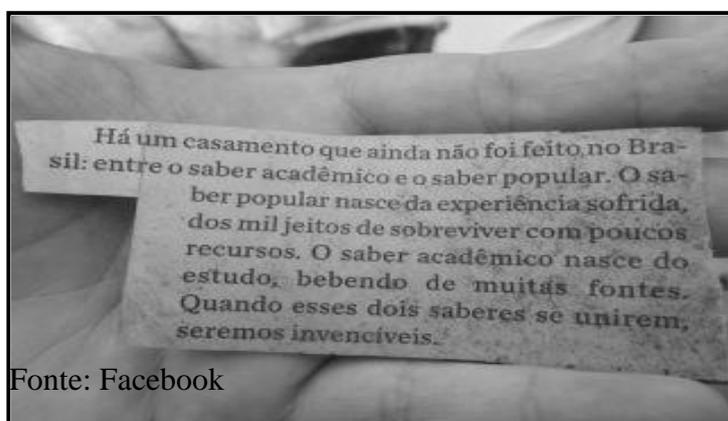


Figura 46. Saberes em diálogo.

3.3 QUE PEDAGOGIA TEMOS E QUAL PEDAGOGIA QUEREMOS: ALGUNS REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES E DAS ENTREVISTAS NA AEPPA

“Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”
(FREIRE).

Ao iniciarmos a reflexão sobre que pedagogia temos e qual pedagogia queremos, tomamos as contribuições da educação freireana para o tema, pois pensar um projeto de construção de curso para educadores(as) populares, na perspectiva dialógica e interdisciplinar, pressupõe o entrelaçamento entre os saberes populares e o conhecimento científico, enquanto ponto de partida do trabalho político-pedagógico, à luz da EP. Nesse aspecto, encontramos o desafio de superar a pedagogia conteudista e acrítica, a qual intimida os processos de formação crítica e de mobilização popular, que, por conseguinte, têm por objetivo formar as pessoas para a manutenção da ordem capitalista e não para a sua ruptura. Entretanto, na visão de Paulo Freire, a ruptura “propõe a superação da dicotomia entre conhecimento científico e senso comum, na construção de um conhecimento libertador” (FREITAS, 2004, p.41).

Todavia, a pedagogia freireana aspira à educação crítico-problematizadora, para a qual emerge compreender as relações entre o trabalho-educação, no movimento crítico e dialógico de suas concepções, nos conduzindo a construção de propostas político-pedagógicas contrárias ao contexto do capitalismo, orientado pela naturalização das situações de opressão e de exclusão social. Esses temas nos levam a refletir e a problematizar sobre o sentido histórico-político da luta por formação de educadores(as) populares, os limites na sua concretização e os desafios existentes para a superação das ‘situações-limites’, uma vez que essas questões passam por relações contraditórias.

No entanto, uma pedagogia na concepção da EP, enquanto práxis social, considera a problematização crítica da realidade na sua totalidade como um importante momento da construção do conhecimento emancipatório, implicando, principalmente, a curiosidade epistemológica, a disposição para o diálogo, a pesquisa, o risco, a aceitação do novo, a rejeição de qualquer forma de discriminação, respeito aos diferentes saberes, a consciência do inacabamento, apreensão da realidade, comprometimento, esperança, a tomada consciente de decisões e a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 2002).

De tal modo, a discussão acima se constitui como um dos fios condutores da nossa pesquisa, a qual se identifica e comunga com a proposta político-pedagógica freireana. Por isso, uma formação que se pretenda crítica e participante considera a pesquisa da realidade como uma das possibilidades de se lutar pela superação das desigualdades sociais, a partir da problematização da prática cotidiana do trabalho e de outras experiências dos sujeitos, relacionando-as com a sociedade, não para nos adaptarmos a ela, mas para transformá-la (FREIRE, 2002). Dessa forma, consideramos ser necessário abordar as questões que permeiam o trabalho e a luta dos(as) educadores(as) inseridos(as) na AEPPA, por uma pedagogia enraizada pela EP.

Salientamos que, nesse momento, não nos propusemos a trazer a história do surgimento do curso de Pedagogia no Brasil, porque o nosso objetivo é o de buscar entender como se dá a relação político-pedagógica entre o trabalho e a formação, no contexto dos nossos sujeitos de pesquisa. Até porque:

[...] não existe uma única pedagogia. Existem pedagogias que correspondem a determinadas intencionalidades formativas e se utilizam de instrumental metodológico diverso. [...] O significado da pedagogia é mais bem compreendido no contexto do conceito da práxis, no qual Freire tensiona dialeticamente a ação e reflexão. [...] nesse sentido, pedagogias refere-se a práticas educativas concretas realizadas por educadores e educadoras, profissionais ou não. (STRECK, 2010, p.307)

Para tanto, os pressupostos da EP continuam sendo o nosso eixo fundante, sobretudo para a compreensão da formação nas dimensões da totalidade e da historicidade. Entendemos que mediante a opção pela EP, necessitamos estabelecer um diálogo problematizador e analítico sobre o tipo e concepção de educação a qual defendemos para a formação de educadores(as) populares. Nesse sentido, assumimos uma postura crítica, pedagógica e política, entendendo que:

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. (FREIRE, 2001, p.43)

Diante do exposto, trazer essa temática nos remete a explicitar de quais educadores(as) estamos falando, a qual tipo de pedagogia nos referimos quando a relacionamos à EP e à luta dos MPs. Portanto, os sujeitos de que falamos são os(as) educadores(as) populares que possuem uma trajetória de participação na AEPPA, reivindicando, através de seus trabalhos em diferentes projetos sociais, o direito pelo acesso a formação acadêmica, na qual possam discutir e analisar as suas experiências de trabalho, enquanto práxis político-social, na

perspectiva da EP. Essa luta do direito à participação na discussão sobre *que pedagogia queremos*, só existe porque há uma pedagogia que não contempla o contexto de trabalho, das culturas e dos saberes desses sujeitos, não levando em conta os seus interesses e lutas populares. Conforme Azevedo:

A Educação Popular como práxis comprometida com a emancipação do sujeito está em conexão com a investigação participativa, posto que trabalha a construção e reconstrução do conhecimento a partir dos contextos culturais dos sujeitos educandos. A investigação participativa é dialeticamente alimentadora e alimentada pela prática pedagógica da Educação Popular. A pedagogia popular pressupõe o respeito aos saberes e experiências do educando, a construção do conhecimento a partir da realidade, de seus saberes tácitos e do senso comum. (2010, p. 142)

Por isso, é importante salientarmos que na EP, o trabalho possui um saber e um princípio educativo, cabendo a nós, educadores(as) críticos(as), discutir, analisar e refletir sobre as concepções de trabalho e de educação, presentes nos projetos sociais nos quais os(as) educadores(as) populares trabalham. Sobre esse aspecto, precisamos ter a clareza de que eles não são neutros e mediante o seu caráter político é fundamentalmente importante resgatarmos o conceito de trabalho em Paulo Freire, o qual é analisado por Fischer:

[...] o trabalho é concebido tanto na dimensão ontológica – como condição do processo de humanização do ser – quanto histórica, no reconhecimento que o autor faz das suas diferentes manifestações nas sociedades humanas ao longo do tempo. [...] o trabalho do ponto de vista ontológico é entendido na sua acepção mais ampla enquanto práxis humana material e não material, não se reduzindo à produção de mercadorias. É, portanto, produção cultural, constitutiva do ser humano. Na forma histórica que assume no modo de produção capitalista torna-se opressor porque trabalho é explorado e alienado, produtor da mais-valia. (2010, p.401)

Essa concepção de trabalho em Freire pode ser encontrada, principalmente nos livros ‘Cartas à Guiné-Bissau’ (1978) e ‘A importância do ato de ler’ (1989b). Neles nos deparamos com a dimensão educativa do trabalho, especialmente quando o autor coloca a indissociabilidade entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (1989b, p.39; 1978, p. 16).

Diante de tal conceito, Freire compreende a associação entre o trabalho e a educação na sua dimensão transformadora, ou seja, encontramos na sua concepção o referencial marxista, sobretudo na perspectiva da omnilateralidade, entendida como “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos” (MANACORDA, 2000, p. 78).

No Brasil já contamos com a experiência de educação escolar, através das escolas partidárias, organizadas pelos anarquistas na década de 1920, as quais possuíam um entrelaçamento entre os saberes do trabalho e os da luta pela educação, ligados a outros direitos. O centro dessas experiências se desenvolveu, a partir da organização da classe trabalhadora, sob os ideais libertários (BRANDÃO, 2009). No entanto, a luta dos

trabalhadores através do Movimento Operário possuiu um caráter educativo e representa “um passo pioneiro no trabalho político de tornar organicamente *do povo* práticas tradicionais de reprodução do *saber popular* e de apropriação *pelo* povo do saber erudito, tradicionalmente usado para seu controle” (BRANDÃO 1994, p.27).

Outra experiência significativa, mais recentemente, foi a conquista dos MPs referente aos cursos de formação de educadores(as) populares, tanto no campo como na cidade, ambas situadas no RS. Elas tiveram como base curricular o diálogo entre a educação escolar e não-escolar, considerando as suas especificidades territoriais e culturais. No campo, tivemos os cursos de nível médio (formação de professores) reivindicados pelo Movimento Sem Terra e o Curso de Pedagogia da Terra demandado pela Via Campesina, através do convênio com a UERGS.

Na cidade de Porto Alegre também tivemos experiências de formação de educadores(as) populares semelhantes à descrita anteriormente. Elas foram frutos das mobilizações da AEPPA, organizadas inicialmente por meio de convênios com a UERGS, a PUC e o IPA, tendo como objetivo a formação de educadores(as) em nível superior. Já no que concerne à formação em nível médio (magistério), os cursos são realizados pela PM de POA, via SMED. Conforme podemos visualizar na matéria abaixo, a experiência da AEPPA iniciou

[...] após fases de organização, debates e tratativas, a parceria com o poder público viabilizou o ingresso da 1ª turma de educadores populares no curso de Ensino Médio/Magistério da Escola Municipal Emílio Meyer. No ano seguinte, a oferta de vagas para a formação de professores foi estendida na Escola Municipal Liberato Salzano. [...] Entre estudantes e formados nessa área, nas duas escolas, totalizam cerca de 600 educadores. No Ensino Superior, as vagas iniciais foram conquistadas em 2002, na Uergs. As perspectivas acadêmicas, pelos convênios já firmados e em negociação, giram em torno de 300 vagas. (CORREIO DO POVO, 2006)

Em linhas gerais, as experiências mencionadas se organizaram através do diálogo e parceria entre MPs, o Estado e as IES, buscando respeitar os *saberes de experiência* dos(as) educadores(as) e a luta dos MPs, mediando-as pela pesquisa no entrelaçamento da teoria e da prática e numa proposta de curso referenciada no aporte teórico freireano.

Vale registrar que foi na década de 1990 que muitas dessas políticas educacionais foram conquistadas, principalmente no contexto dos governos ditos populares, os quais estimulavam e apoiavam, naquele momento, o desenvolvimento de propostas e projetos populares. Mesmo assim, as iniciativas educacionais desenvolvidas no RS não ficaram excluídas dos limites, interferências e contradições inerentes do modo de produção capitalista, o qual difundia o projeto das reformas estatais.

No bojo das lutas dos MPs, um dos seus pontos-chaves tem sido a resistência ao tipo de formação que se apresenta enquanto propriedade privada de alguns e que nos moldes a qual se estrutura é de acesso para poucas pessoas, se destinando, portanto, a quem pode pagá-las, pois, na sua grande maioria, as universidades não são públicas. A outra questão se refere à necessidade dos MPs participarem das discussões e construção da matriz curricular e da proposta pedagógica dos cursos de formação para educadores(as) populares.

Como já dissemos, essas iniciativas, mesmo sendo realizadas nos anos de 1990, os quais são conhecidos e marcados pelas políticas baseadas no mercado, enquanto parâmetro de qualidade (PERONI, 2003), foram construídas e fundamentadas na crítica a todas as formas de opressão, vinculando na sua proposta curricular e metodológica os saberes populares aos científicos, num diálogo analítico problematizador. A conquista dos cursos para educadores(as), seja no campo ou na cidade, referenciados pela pedagogia crítica, a qual defende uma educação político-transformadora e de qualidade social, foi decorrente dos processos de lutas, os quais possuíam críticas à mercantilização dos serviços educacionais (BEISIEGEL, 2010).

Conforme o registro em um dos meus Diários de Pesquisa, alguns educadores populares acreditam que as experiências de formação realizadas através de parcerias com as universidades, Estado e MSs foram um meio de democratizar o acesso ao conhecimento, respeitando as demandas das comunidades, ou seja, teria sido “uma aposta generalizada na possibilidade de uma atuação conjunta, de ‘encontros’ entre o Estado e a sociedade civil” (DAGNINO, 2002, p. 13).

Segundo Paludo (2011, p.27), em seu mapeamento das ações dos MSs, no período de implementação do neoliberalismo no Brasil, a “relação interna com os partidos e governos” se deu mediante “apoio, parceria e conflito com os governos progressistas”. Podemos visualizar esse momento histórico-temporal no dizer da educadora popular Tamar de Oliveira, militante da AEPPA:

No ano 1996 é publicada a nova LDBEN, que fomentou a nossa busca por formação, onde no primeiro momento nos organizamos em uma comissão de formação, com o objetivo de pesquisar em Porto Alegre cursos de Magistério e sua grade curricular. Desilusões... Encontros... Seminários... Desencontros... Constatação... Queremos uma formação diferente... Falas de educadores em nossas discussões. Ano de 1998, eu grávida, sonhando com dois nascimentos: o da minha filha Tuani e o do Curso Normal, direcionado para nós educadores populares, que juntamente com seguimentos organizados da Microrregião V (Glória, Cruzeiro e Cristal) e da cidade de PORTO ALEGRE, escrevemos o curso com 03 eixos norteadores: a EP, a interdisciplinaridade e a avaliação emancipatória, com sua grade curricular aberta, pois os conteúdos partem da prática de cada aluno-educador que está em formação. (2010, p.14)

A luta por formação foi árdua e, mesmo com as dificuldades encontradas, os(as) educadores(as) populares vinculados à AEPPA, as enfrentavam e não se acomodavam diante das situações-limites, uma vez que:

[...] resposta negativa não foi motivo de desistência e sim de desejo de ir além com articulação e, para tanto, esta mesma comissão começou a participar das reuniões do Orçamento Participativo e a discutir a temática nos diferentes espaços, colocando a demanda das Educadoras/es Populares sempre em pauta. Partindo dessa tomada de decisão os/as educadores/as, através de encontros, reuniões seminários e questionamentos, discutiam e apontavam como queriam seu próprio curso de formação. (PAULO, 2010, p.38)

Esse movimento por formação de educadores(as) populares, em nosso entendimento, possui um caráter educativo, onde o saber popular das lideranças é respeitado, colocando-se em contraposição aos processos de formação que consideram somente o saber científico válido. Nessa perspectiva, esse processo de luta e de resistência é educativo e colabora para, mediante a formação política nos MPs, a superação da consciência ingênua.

Apoiando-nos em Brandão, para “realizar projetos de ‘organização social’, de ‘mobilização popular’ e de ‘mudança’ ou ‘transformação’, são necessárias novas modalidades de produção sistemática de conhecimentos sobre a ‘realidade local’” (2006a, p.26). No caso da AEPPA, as experiências de formação de educadores(as) populares foram frutos não só das discussões nas reuniões de âmbito local, mas num movimento maior, em nível de cidade, sobre propostas de formação, partindo da concepção da EP.

Essa luta expressa tanto a opção político-pedagógica por uma educação crítico-politizadora como a tamanha urgência de discutir, por meio da mobilização popular, as condições de trabalho e a organização de um projeto de curso para a formação de educadores(as) populares, o qual não se restrinja somente, a uma modalidade de educação e ou à profissionalização do(a) educador(a), desconsiderando assim a história de luta dos Movimentos Comunitários (associações de moradores, de bairro etc.) e seus espaços de trabalho. No caso dos(as) educadores(as) populares em estudo, é interessante observar que a luta por formação pressupõe que:

É mais que a educação da escola. [...] Formação é importante pra nossa comunidade, instituição, pra nós e pra nossa família. Que seja construída com a gente, que abranja espaços formais e não formais de educação, tenham ingresso diferente do tradicional porque muitos de nós não estudamos em boas escolas, o que não nos dá chance de concorrer a um vestibular. Um curso que leve em conta nosso trabalho. Se eu trabalho aqui na Cruzeiro até as 18hs possivelmente não conseguirei chegar as 19hs no centro de Porto Alegre (TULIPA, entrevista, 2012). Existe uma falta de identidade no nosso trabalho, não se sabe se somos educadores, professores, oficineiro (parou para pensar) falta formação. Ser comprometido comigo e com os

outros. Buscamos a mudança da sociedade. Educador popular não é só trabalho assalariado, é educação comprometida. Educador social é emprego. O curso de pedagogia não aborda outras experiências de educação e a luta da AEPPA nesse sentido é importante. Precisamos de um curso que vá para além da escola que valorize e discuta outras realidades. Que trate da questão social. Pedagogia Social pode ser uma boa opção (ROSA, entrevista, 2012). Sempre me coloquei como educadora popular. Sou a favor da justiça social. Fui abrigada na minha adolescência. Sofri abuso sexual. Hoje, como educadora popular, tive a experiência de trabalhar com crianças e adolescentes do SASE e dos acolhimentos institucionais. Fui educanda de um lugar que fui educadora. O nosso trabalho é lugar político, não um espaço qualquer (GIRASSOL, entrevista, 2012). Aprendi muito com o movimento comunitário, a gente não aceita a ordem dada de cima. A gente aprende a desconfiar, isto é um tipo de saber. Mas nos projetos a gente aprende que precisamos saber outras coisas pra trabalhar com os nossos adolescentes, crianças e famílias. Isto nos faz buscar estudo e formação. A AEPPA ajuda a fazer uma leitura disto tudo. Temos formação nas reuniões. E a gente se descobre educador da comunidade e que tem importância (ORQUÍDEA, entrevista, 2012).

As falas das educadoras acima deixam evidente que o tipo de formação, de acordo com os princípios político e pedagógico da EP, deve estar enraizado e a serviço de um projeto de transformação radical desde a sua organização, pois, se a luta possui um caráter de classe, um compromisso com a comunidade e uma concepção de mundo, de ser humano e de educação voltados à emancipação humana, o projeto de curso de formação considerará os saberes do trabalho e das experiências dos MPs no projeto de formação, “enfrentando a distribuição desigual de saberes” (BRANDÃO 2006b, p. 85) no processo de empoderamento da classe popular. Sendo assim, um dos desafios presentes relaciona-se ao compromisso de investigar os saberes da realidade local, para que esses sejam contemplados nos eixos temáticos do currículo dos cursos de formação de educadores(as) populares. Nessa direção,

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. (SAVIANI, 2007, p. 108)

No entanto, para discutirmos a formação de educadores(as) populares em diálogo crítico e problematizador com a realidade do trabalho deles(as), há uma tamanha necessidade de fomentarmos espaços de formação profissional atrelada à política e é preciso que ela:

Complemente minha experiência de trabalho na comunidade, gerando novos saberes que me ajude de forma prática. Precisamos qualificar nossa atuação no processo de transformação da realidade que trabalhamos. (Caderno de Registro, nº 2).

Porém, um dos limites apresentados no trabalho das educadoras e educadores populares de PORTO ALEGRE, de acordo com Luciana Rosa, militante da AEPPA, é que o “Município

de Porto Alegre não oferece curso de formação para educador social de rua” (2010 s/p.). Esse mesmo limitante aparece numa das reuniões da AEPPA, onde, no tempo-formação, tivemos o seguinte depoimento registrado:

Nós fazemos um trabalho bonito. Fazemos acolhimento, conversamos e acompanhamos criança e adolescente em situação de rua, incluímos na rede de proteção, fazemos estudo de caso, e vamos em seminários e reuniões. Sabemos que isto já é uma formação. Mas porque não temos o direito de estudar sobre isto na faculdade. Se a gente optar pela pedagogia não teremos esse conteúdo. O serviço social é diferente do nosso trabalho. Temos que ter outra pedagogia (Diário de Pesquisa, nº 1, julho de 2011).

A respeito da peculiaridade do trabalho dos(as) educadores(as) em contextos não-escolares, temos o conhecimento de que na Faculdade de Educação da USP, sob a coordenação do professor Roberto da Silva, têm sido realizadas discussões e pesquisas a respeito do curso de Pedagogia Social. Entretanto, nesses debates não tem sido incluído a EP como proposta político-pedagógica, pelo menos foi o que podemos identificar no livro ‘Pedagogia Social: Contribuições para uma teoria geral da educação social’ (2011). Na compreensão de Silva, a Pedagogia Social possui vocação para a libertação e emancipação, abrangendo todos os setores da sociedade. Para tanto, o autor se referencia pela pedagogia freireana, mas não fala da EP como práxis.

Em nossa leitura, a Pedagogia Social no Brasil está relacionada à concepção de EP, tanto é que o referencial freireano se faz presente em cinco textos, dos sete artigos do livro acima citado¹²⁸ e, mesmo assim, a proposta em discussão é a de construir uma *teoria geral da educação social*. Diante disso, concordamos com Marlene Ribeiro, quando em seu texto ‘Exclusão e Educação social: conceitos em superfície e fundo’ afirma que o “conceito de Educação social oculta o de Educação popular” (2009a, p.173).

Reafirmamos que no contexto brasileiro não podemos deixar de pautar a EP como opção político-pedagógica para a construção prático-teórica de uma Pedagogia Social, levando em conta as diferentes experiências educativas de cunho escolar e não-escolar. Marlene Ribeiro, ao falar das experiências de formação de educadores(as) em diálogo com os MSs, nos diz:

[...] o MST toma a frente de outros movimentos de luta pela terra, reunidos internacionalmente na Via Campesina e compartilha com eles da feitura de uma formação herdeira das experiências e das reflexões socialistas. Inspirada na Pedagogia Social presente nas experiências de Pistrak e Makarenko na Rússia pós-revolução, a formação que vem sendo feita pelo ITERRA, tanto em nível médio

¹²⁸ Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social, 2011.

como superior, tem como princípios: a realidade, o trabalho e a auto-organização dos educandos. (2006, p.173)

Sendo assim, encharcados da história da EP no Brasil e das lutas dos MPs, inclusive por educação pública de qualidade, concordamos com Graciani (1999) que aponta a EP como base epistemológica para a Pedagogia Social de rua, pois, conforme seu entendimento, enquanto prática social, a EP se propõe à transformação social. Da mesma forma, Scocuglia (2009) defende que a Pedagogia Social no Brasil, na perspectiva freireana, pode vir a se constituir numa educação contra-hegemônica.

No entanto, percebemos que em muitos projetos sociais, desenvolvidos principalmente pela política da Assistência Social, considera-se a teoria de Paulo Freire como embasamento metodológico, mas não como concepção de educação. Logo, não raras vezes, é apresentado nesses projetos o termo ‘educação social’ em substituição ou igualando-se à EP. No caso de PORTO ALEGRE, nas políticas da assistência social, executadas através dos convênios com as instituições comunitárias, o(a) educador(a) é denominada ‘educador social’ (ES), não considerado enquanto ‘educador popular’, a exemplo das experiências do MOVA e das creches comunitárias, essas no período do Partido dos Trabalhadores (PT).

Muitos dos projetos técnicos das políticas socioeducativas são referenciados em Freire, mas optam pelo termo ‘educação social’. No projeto do SASE de 2010, verificamos que não há nenhuma referência à EP, em contrapartida está registrado que a “perspectiva socioeducativa dialoga com o que designamos de educação social”. No projeto mencionado apresenta uma interlocução com Freire, assim explicitado: “Para tanto, o referencial dialógico constituído pelas teses Freirianas” (Op, Cit., p.5).

Em nosso entendimento, o maior limite na construção de uma Pedagogia Social no Brasil é o abandono da concepção de EP, colocando em seu lugar a educação social (RIBEIRO, 2006), bem como a profissionalização do(a) educador(a) popular, enquanto Educador Social, o qual apenas pressupõe uma formação profissional, sem dialogar com as lutas dos MSPs. Se assim for, corremos o risco, de demandar e construir uma Pedagogia Social, partindo de modelos pré-concebidos, negando assim o caráter político da formação consubstanciada pela EP¹²⁹.

¹²⁹ Marlene Ribeiro reafirma no texto explicitado e nas suas aulas que a utilização do adjetivo ‘social’ no substantivo ‘educação’ é uma redundância ou figura de linguagem clamada de “pleonasmos”.

Ainda, nos referenciando na fala de Luciana e no registro do diário de pesquisa, lembramos que existe um Projeto de Lei nº 5.346 de 2009, de autoria do cearense Chico Lopes (deputado do PCdoB), que busca regulamentar a profissão de ES, compreendendo-o como trabalhador (a) de contextos não-escolares. De acordo com o esse projeto, para exercer a profissão, será exigido o nível médio e caberá ao MEC elaborar uma política nacional para a formação.

A profissão do ES está incluída na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego, a qual não possui requisitos de escolaridade e se encontra na lista de atividade ocupacional, intitulada “Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco”. A mesma pode ser conferida na tabela abaixo¹³⁰.

Tabela 2.CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CÓDIGO DA FAMILIA	TÍTULOS
5153	Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco
5153-05	Educador social - Arte educador, Educador de rua, Educador social de rua, Instrutor educacional, Orientador sócio educativo
5153-10	Agente de ação social - Agente de proteção social, Agente de proteção social de rua, Agente social.
5153-20	Conselheiro tutelar

Tal como se apresenta, percebemos que o conceito de ES está relacionado a práticas da educação não-formal, designada a políticas socioeducativas de prevenção, controle, atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de vulnerabilidade social, excluindo, portanto, um debate mais profundo sobre as causas e consequências da extrema pobreza e da necessidade de rompimento com os processos de exclusão social.

Alceu R. Ferraro no seminário intitulado ‘A Sociedade Civil e a Construção de Políticas Sociais no Cenário Mundial’, realizado durante o III Fórum Social Mundial em Porto Alegre (2003), nos diz que devemos tomar cuidado com as políticas neoliberais, pois estas são oriundas de um

[...] movimento social de natureza tipicamente reacionária [...]. Vê socialismos em toda parte e por todos os lados. Inclusive nos governos liberais conservadores, crescentemente intervencionistas no campo social, como na educação, saúde, habitação, saneamento[...]. o que os neoliberais almejam, a qualquer preço, é o retorno ao passado[...] o reestabelecimento da ordem do *laissez-faire*, do mundo da não-intervenção do Estado. Entenda-se, da não intervenção no campo social. (2003, p.49)

¹³⁰ Disponível em: <<http://www.aeessp.xpg.com.br/CBO.htm>>.

Por isso, “é necessário que tomemos consciência das condições que são adversas a uma prática de educação popular” (VALE, 2001, p.66), para que possamos ler, interpretar e analisar que tipo de projeto de formação está a serviço da classe popular e qual busca “falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente” (FREIRE, 2002, p.9).

A Pedagogia Social, se numa perspectiva da EP, tenderá a lutar por espaços de formação que tencionem e disputem um projeto de sociedade justa, democrática e igualitária, ou seja, um projeto societário não-excludente, o qual não pressupõe ruptura das desigualdades sociais e se constrói por políticas sociais de cunho neoliberal, de forma focalizada e fragmentada.

Para tanto, o diálogo problematizador na formação do(a) educador(a) passa a ser um importante instrumento político-pedagógico que possibilita a reflexão crítica da militância, da educação e do trabalho (FREIRE, 2001), ou seja,

[...]não queremos serviços como coitadinhos rotulados como incapazes. Com o saber menos. Somos cidadãos da comunidade. Nós educadores precisamos nos enxergar como sujeitos, não limitar o olhar e a atuação, é ir além do muro criar asas para voar. A teoria é importante para lutar, por isso precisamos dela. A sociedade precisa ser educada. Até pra entender o porquê as plenárias do OP estão muito enfraquecidas, porque grande parte dos dirigentes não tem formação e é desvalorizado o trabalho do educador. Precisamos compreender o porquê que as instituições são como tarefas para dar conta das políticas públicas. É preciso parar para pensar o que fazemos. É importante uma proposta pedagógica [...]. A universidade pode nos ajudar a fazer a leitura da prática. É preciso levar em conta que a maioria dos educadores trabalha no mínimo 40 horas e não queremos uma educação para formar mão-de-obra barata para executar as políticas do governo municipal. Nós trabalhamos com gente. (JASMIM, entrevista, 2012)

É importante salientar que, nas palavras do educador popular Jasmim, precisamos mudar a concepção de trabalho social decorrente de políticas públicas de inclusão, assim como reconhecer como importante a formação dos(as) educadores(as) populares nos diferentes espaços educativos, entre eles a universidade, desde que haja uma reestruturação curricular, aonde sejam contemplados os saberes adquiridos pelo trabalho e participação nos MPs.

Até aqui podemos afirmar que a formação de educadores(as) populares referenciada pela EP vem em direção oposta à visão tradicional da pedagogia e de políticas de inclusão social sem analisar criticamente os fatores que as influenciam. Na pedagogia freireana, não trabalhamos com a divisão da pobreza entre os pobres e nem almejamos, enquanto processo de transformação social, apenas a inclusão dos mais pobres em políticas sociais compensatórias.

Creio importante chamar a atenção nessa altura para algo que se acha enfatizado na *Pedagogia do oprimido* – a relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça. Educadoras e educadores progressistas têm de estar alerta com relação a este dado, no seu trabalho de educação popular, uma vez que, não apenas os conteúdos, mas as formas como abordá-los, estão em relação direta com os níveis de luta acima referidos. Uma coisa é trabalhar com grupos populares experimentando-se da maneira como aqueles camponeses o faziam naquela noite, outra é trabalhar com grupos populares que ainda não conseguiram "ver" o opressor "fora" de si. Este é um dado que continua de pé hoje. Os discursos neoliberais, cheios de "modernidade", não têm força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses diferentes entre elas, bem como não têm força para acabar com os conflitos e a luta entre elas. O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. (FREIRE, 1997b, p.2)

No tocante às relações trabalho-formação, Jasmim fala da sua experiência prática enquanto ES de rua:

No meu trabalho eu lido com crianças e adolescentes em situação de rua, um público excluído até na escola, sofre preconceito, muitos estão envolvidos com drogas, alguns em estado de mendicância, alguns fazem da rua sua própria casa, outros da rua sobrevivência. Nós trabalhamos com questões de exploração sexual, trabalho infantil, mendicância, violência, drogadição, crime etc. É bom lembrar que as instituições não recebem recurso para valorizar o educador com formação. O fato de não ser valorizado o nosso trabalho nos desmotiva. Quem trabalha com a educação popular sofre preconceito. acham que só se trabalha com educação popular com o pobre miserável. O nosso trabalho é difícil. Precisamos lutar por políticas públicas. É preciso levar em conta que a maioria dos educadores trabalha no mínimo 40 horas e não queremos uma educação para formar mão-de-obra barata para executar as políticas do governo municipal. Nós trabalhamos com gente. Para mim, o meu trabalho é um desafio cotidiano. As pessoas me confundem com assistente social, sou um pedagogo, educador popular e um defensor de políticas públicas. Outra confusão é de que somos apenas colaboradores. Sou um trabalhador, um profissional com formação com compromisso na execução das políticas públicas. O nosso salário é desvalorizado, tinha de ser o mesmo de um político. Trabalhamos na mesma política que os servidores públicos, no caso da FASC/ PM de POA, e recebemos menos que ele. Por isso existe a lógica do conveniamento. A AEPPA precisa desacomodar o governo, pois a lógica é terceirizar a educação e a assistência. Por isto a formação é importante. (JASMIM, entrevista, 2012)

Assim, na fala analisada, percebemos a necessidade da formação política do(a) educador(a) que considere os saberes da experiência como ponto de partida da construção do conhecimento crítico. Na perspectiva da EP freireana, é importante problematizar e analisar criticamente os problemas presentes no cotidiano do trabalho, da comunidade, da família, etc. Sendo assim, os saberes advindos do contexto do trabalho, das políticas públicas presentes nele e das lutas populares se constituem parte do conteúdo analítico e reflexivo, os quais fazem parte da realidade concreta do(a) trabalho dos(as) educadores(as) populares, demandando assim a presença deles nos processos formativos.

As políticas deveriam ser executadas pelo governo. As associações são um espaço de elo entre comunidade e política. O governo não pode desqualificar. Como moradora também via que tudo era muito precário. Existe boa vontade, mas falta

formação (HORTÊNSIA, entrevista 2012). Eu tenho formação, conquista de movimento popular, sou um reflexo da minha comunidade. Participo ativamente na vida da comunidade. Participo também de escolas de samba na União da Tinga e essa realidade não se discute na universidade, não se discute o papel das escolas de samba que eu acho que também é educação popular. Por isso acho que é importante o memorial descritivo dos educadores como critério de seleção no curso de formação, acho mais justo que o vestibular. Acho importante o registro das experiências e faço isto como prática. Uso diário. Educadores sociais fazem sua prática e registram. Acho que tem que ter um retorno dos militantes aos espaços, pois eles nos conhecem, sabem onde trabalhamos e onde estamos (JASMIM, entrevista 2012). Moro na comunidade que trabalho, participo das reuniões da comunidade. Iniciei as minhas ações em 1982 no Morro da Glória, minha família participa comigo na luta por pavimentação, escola, posto de saúde (ORQUIDEA, entrevista 2012).

Diante disso, a formação de educadores(as) populares não é prioridade para os governos que não apostam na EP e não valorizam os diferentes espaços educativos, enquanto espaços de formação político-pedagógica. É interessante assinalarmos que os(as) trabalhadores(as) dos projetos sociais conveniados com a PM de POA são, na sua grande maioria, mulheres e homens oriundos da classe popular, como é o caso da educadora Luciana que escreveu sobre sua prática no Programa Ação Rua, no curso de especialização em Educação Popular: Gestão dos Movimentos Sociais, o qual foi construído com a AEPPA.

De acordo com a fala de uma das educadoras entrevistadas, temos a seguinte leitura sobre a demanda de cursos de qualificação:

Falta formação pra conhecer os projetos que desenvolvemos, somos pessoas da comunidade e com um nível de instrução muito baixo ou com o mínimo exigido pela SMED. A prefeitura não incentiva a gente a estudar e se faz é pra gente virar professor de escola e não formação para poder contribuir ainda mais com as nossas comunidades num curso na linha da educação popular. Na associação da minha comunidade que tem mais de 28 anos, lutamos por conquista de água, luz, abertura de rua, pavimentações, pela educação infantil (temos uma creche comunitária conquistada pelo OP). Também estamos na luta pelo SASE e pela regularização fundiária. Acho que tudo isso deveria compor o nosso curso de Pedagogia. A formação é um direito. Eu moro na vila e não me acho vileira, sou bem esclarecida pra quem não tem faculdade. Gurias, nós quando entramos num debate, mostramos que temos experiência, a gente tem que valorizar isto, pra não deixar que pisem em nós, não podemos ficar só na experiência, mas não podemos esquecer dela. Esses temas da realidade, da gestão de associações, não é tema de faculdade. Acho que a gente tem que mostrar que isto existe. (LÍRIO, entrevista, 2012)

O relato acima revela que, mesmo de forma mascarada, existem estereótipos presentes no conceito de educador(a) popular, trabalho social e de educação não-escolar, sendo confirmada na despreocupação da FASC e da SMED no tocante às políticas públicas para qualificação de educadores(as) populares. Na matéria abaixo, a então secretária de educação da capital gaúcha do ano de 2007, expressa seu entendimento sobre o educador popular que a nosso ver é equivocado.

21/05 - Uergs e Smed discutem curso de Pedagogia

A secretária municipal de Educação de Porto Alegre, Marilú de Medeiros, e o pró-reitor de Extensão e Relações Institucionais da Uergs, Júlio Bernardes, encontraram-se na última sexta-feira (18), no gabinete da secretária, para tratar da renovação do convênio do curso de pedagogia entre a universidade e a prefeitura porto-alegrense.



A secretária ressaltou a intenção do município em apoiar cursos de graduação e extensão, proporcionando a qualificação e capacitação de profissionais que possam trabalhar nas 160 creches populares conveniadas com o município, mas mostrou preocupação com o modelo pedagógico aplicado entre 2002 e 2006. Também disse ser necessário ouvir, através de fóruns e assembléias populares, a opinião da comunidade. Para Marilú de Medeiros, o conceito "educador popular" acaba sendo excludente, pois dificulta que o profissional possa trabalhar em outros contextos sociais.

Júlio Bernardes concordou com a necessidade de instituir novos critérios de seleção e sugeriu que a prefeitura faça um diagnóstico da demanda de professores do município, para que possa ser definido o foco do curso e os moldes do novo acordo. O pró-reitor afirmou ainda que, durante a gestão do ex-reitor Nelson Boeira, a Uergs procurou dar nova orientação pedagógica ao curso, dentro das possibilidades do que havia sido firmado, e que é possível aproveitar esta estrutura já remodelada.

Ao final da reunião, ficou estabelecido que a secretária vai designar um corpo técnico para tratar do assunto. Também participaram do encontro a assessora da pró-reitoria de Ensino da Uergs, Soraya Bragança, a assessora da pró-reitoria de Extensão da Uergs, Raquel Veit Holme, a subsecretária da Smed, Maria Petersen Herrlein e o assessor jurídico da secretaria, Conrado Lopes da Silva.

Fonte: Site Uergs. 21/05/2007

Figura 47. SMED e concepção de Educador Popular.

A partir dessas primeiras indicações, é possível reafirmar que o entendimento acerca da concepção de 'educador popular' da SMED, desde a última gestão, não é a mesma dos(as) educadores(as) populares, tendo em vista que:

[...] os educadores populares tinham na sua grande maioria, quiçá, o Ensino Fundamental. E foram eles, organizados na AEPPA – Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre – que pautaram a necessidade da formação e traçaram o percurso que os levaria de “tias” a professoras, do trabalho voluntário à profissionalização. Com muita luta, até com greve, no diálogo e na pressão arrancaram os cursos de formação na modalidade Normal nas duas escolas de Ensino Médio municipais; protagonizaram, então professoras formadas, um novo curso na recém criada Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – de Pedagogia cuja forma e conteúdo privilegiava a Educação Popular. Era 2002 e pela primeira vez se abriam as portas da formação superior a estes educadores, sempre discriminados pelas duras condições de vida e pelo “gargalo” do vestibular nas competitivas Universidades Públicas ou pelos custos das privadas. (CAVEDON, Pronunciamento na câmara de vereadores de Porto Alegre em 2011)

Abaixo trazemos algumas passagens da entrevista realizada com Jasmim, educador popular formado na UERGS, bastante significativas, sobretudo no que concerne à relação formação-trabalho e política de cursos para os(as) educadores(as) populares de Porto Alegre.

Eu tenho formação, conquista de movimento popular, sou um reflexo da minha comunidade. As nossas experiências, nos diferentes projetos, abrem um leque para pensarmos a formação na pedagogia e em outros cursos. Um desafio da AEPPA é defender a teoria e prática valorizando educadores e educadoras num saber compartilhado. Potencializar que os educadores sejam protagonistas. A AEPPA deve escutar todos os educadores de Porto Alegre para saber que cursos querem fazer, qual o objetivo e se pretendem continuar com o trabalho social. A cidade de Porto Alegre precisa registrar a memória do nosso trabalho. Nós não queremos ser vistos como coitadinhos – rotulados como incapazes. Como se a gente tivesse um saber menor que os técnicos. [...] A teoria é importante para lutar, por isso

precisamos dela. Vejo que precisamos de formação continuada presencial. Agora a moda é pagar curso de Pedagogia a distância. Porque ninguém pensa em um curso de Medicina em EAD? Por que só licenciatura? Nós educadores populares lutamos por um curso interdisciplinar por isto a formação tem que ser distinta, um campo mais aberto. Por exemplo, porque um educador popular não pode ser um médico ou um enfermeiro? Quase nenhum educador de rua tem formação superior, sou um dos poucos no meu trabalho, até agora sou o único. Já me ofereceram para ser técnico em outra instituição, mas não aceitei. Você e eu fomos os únicos a arriscar a participar de uma seleção na área da assistência social. Pedagogo não era aceito como técnico, só psicólogo e assistente social. Acho que a formação não pode se limitar só a Pedagogia. Muitos cursos não dão nenhum preparo para trabalhar com o social. O curso que poderia dar conta da nossa demanda tem que ser criado com os movimentos sociais e a universidade tem que estar presente nas comunidades. Os líderes comunitários não são respeitados nos bancos universitários. Quem trabalha com a educação popular sofre preconceito, pois se acha que só se trabalha educação popular com o pobre miserável. Incluir não é só colocar para dentro das instituições, é criar espaço para construir a justiça social. Isto tem que estar no curso. Atualmente educação e assistência com a política de convênio está sem condições de permanecer. [...] A AEPPA tem um grande papel na formação de educadores populares em serviço. O curso da UERGS teve muitos problemas de infraestrutura, mas foi bom – pelo menos se tentou e conseguimos finalizar o projeto. A professora Conceição Paludo é um referencial no curso. Dos 150 educadores, 117 colaram grau, os que não concluíram foi por motivo de doença ou outros problemas. Este curso era para educadores populares das instituições comunitárias, tínhamos aulas pela manhã e pela tarde por 4 anos e meio. É bom lembrar que a UERGS foi criada no governo Olívio, governo popular que nos viu. O curso aconteceu, mesmo com a estrutura precária, às vezes até papel higiênico faltava. A minha turma foi a primeira e a única de Pedagogia em Porto Alegre. Para dar continuidade faltou vontade política. (JASMIM, entrevista, 2011-2012)

Diante da fala acima, concordamos com Freire ao nos dizer que a educação não sendo neutra urge a necessidade de compreender que “problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade” (1994, p. 97). De tal modo, não podemos desconsiderar que as(os) educadoras(es) populares de Porto Alegre vinculados(as) à AEPPA trabalham em diferentes contextos educativos, dentro das comunidades populares, atendendo crianças, adolescentes, jovens e adultos. Esses(as) trabalhadores(as) ao se organizarem na AEPPA começam a perceberem que não são,

reconhecidos como profissionais. As vezes nos chamam de educadores, de colaboradores e até de professores, voluntários, monitores e agentes sociais. Só que a gente não percebeu que enquanto não tiver uma união de todo mundo junto as coisas vão ficar assim. Cada um é chamado de um jeito diferente. A gente tem que mudar isto. (Diário de Pesquisa, nº 2).

Ao mesmo tempo esse coletivo de educadores(as) coloca a importância de atrelar a luta por formação, valorização e reconhecimento visando à:

Transformação social. Alguns chamam educação de transformação, outros educação popular e também dizem educação comunitária, acho que tudo tem o mesmo sentido. Educador social e educador popular é entendido como se fosse igual. Até há pouco tempo eu não via a diferença, só depois de estudar o que é educação popular

que eu entendi que ser educador popular é uma opção. Lá na AEPPA temos assistente social que é um educador popular. (GIRASSOL, entrevista, 2012)

Assim, para os(as) educadores(as) entrevistados(as) e conforme as observações participantes, todos esses processos de luta por formação aparecem como forma de manifestação a respeito da desvalorização da EP, do(a) educador(a) popular e do espaço de trabalho, realizado nas comunidades populares. Ou seja, há um entendimento compartilhado de que tanto a luta por formação como por políticas públicas para a sua efetivação teriam que levar em conta a reivindicação da AEPPA principalmente no que tange a participação e a organização dos projetos de cursos de formação dos(as) educadores(as) populares. No tocante a isso, vejamos o que as oito educadoras participantes desta pesquisa apontaram nas entrevistas (2012), referente à EP na relação com a *Pedagogia que queremos*.

Acredito que é possível fazer educação popular em todos os espaços, se o objetivo for não oprimir os pobres. A educação popular é muito mais que projetos passageiros, é dar vida a quem é visto como morto (TULIPA). A educação popular não é qualquer coisa, é prática e teoria junto. É transformação no sentido amplo (ORQUÍDEA). Educação comprometida. Não é interessante no mundo capitalista. Lutar pela causa que acreditamos. Compromisso (ROSA). É lutar pelo direito a ter uma vida melhor. Acho que é o que a gente tenta fazer (LIRIO). Educação popular é conhecimento crítico. Educação popular tem que ter transformação, respeito à cultura e à identidade, educação para todos a partir da realidade, com a participação de todos na proposta pedagógica, política e educacional. Os educadores não podem negar a sua origem, esse é um diferencial de quem entende o que é educação popular. Eu fiz um memorial do curso da UERGS e contribuí com a universidade. Porque movimento precisa da universidade assim como ela do movimento. Proponho que as universidades que fazem o recorte da educação popular reorganizem suas disciplinas e a estrutura do curso. A educação popular tem que estar em todas as disciplinas, a contribuição da academia é fundamental, mas as universidades precisam escutar os trabalhadores dos projetos sociais e ter um recorte da educação popular. Não sei muito a diferença entre a educação social e popular. Acho que a educação social é mais ampla. As duas são importantes (JASMIM). Sair do campo da discussão e partir para prática (VIOLETA). Transformação social. Alguns chamam educação de transformação, outros educação popular e também dizem educação comunitária, acho que tudo tem o mesmo sentido (GIRASSOL). Participação na autonomia na luta pelo ser humano. Acredito no ser humano mesmo na situação de rua, tenho a esperança que a educação popular é o caminho da transformação. Acredito em Deus e tenho fé na transformação. Acredito em Deus e acho que a educação popular tem a ver com essa fé. O desafio é maior na educação popular, ela trabalha na raiz, para emancipar. Educação popular é uma opção, como espaço de mudança (HORTÊNCIA).

No entendimento dos(as) educadores(as) populares mencionados(as), existe a necessidade de articular o conhecimento teórico ao da prática, bem como especificam que essa formação deve-lhes garantir o reconhecimento e valorização enquanto profissional da educação não-escolar. No que tange a luta por formação, apontada pelos(as) educadores(as) populares participantes dessa pesquisa, citamos a fala do educador Jasmim:

Antes de fazer faculdade, eu já era um educador. Eu venho dos movimentos sociais. Estudei educação popular na graduação e quando iniciei o curso no Brava Gente. [...] Educação popular tem que ter transformação, respeito à cultura e à identidade, educação para todos a partir da realidade, ampliando possibilidades para aprendizagem contextualizada, com a participação de todos na proposta pedagógica. Faz falta estudar educação popular na educação formal e não-formal. Quase nenhum educador de rua tem formação superior. (ENTREVISTA, 2011-2012)

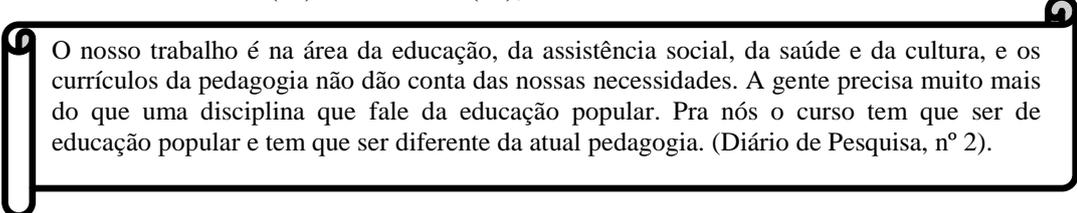
Na entrevista de Jasmim, ele afirma a necessidade de uma formação ampla contemplando a EP, a fim de problematizar as intenções e concepções dos projetos as quais os(as) educadores(as) trabalham, propondo e construindo uma educação fundada nos princípios de justiça social e igualdade, como podemos verificar no seu relato:

Nós educadores populares lutamos por um curso interdisciplinar por isto a formação tem que ser distinta, um campo mais aberto. Muitos cursos não dão nenhum preparo para trabalhar com o social, alguns profissionais tem nojo da classe pobre. Você vê a diferença de quem vem de uma comunidade, daquele que vem de um berço de ouro. O curso que poderia dar conta da nossa demanda tem que ser criado com os movimentos sociais e a universidade tem que estar presente nas comunidades. Os líderes comunitários também são educadores. A teoria é importante para lutar, por isso precisamos dela. A sociedade precisa ser educada. [...] É preciso parar para pensar o que fazemos. É importante uma proposta pedagógica, e nenhum curso vai dar conta de toda a nossa experiência, mas vai ajudar. Eu busco outras coisas que o curso não me deu, porque somos um ser inacabado. A universidade pode nos ajudar a fazer a leitura da prática. É preciso levar em conta que a maioria dos educadores trabalham no mínimo 40 horas e não queremos uma educação para formar mão de obra barata para executar as políticas do governo municipal. Temos o direito de entrar na universidade. (entrevista, 2011-2012).

O educador acima traz a importância da articulação das experiências tanto no âmbito escolar como fora dele, considerando a educação não-escolar, enquanto processo educativo, detentora de saberes diferentes da educação escolar, mas igualmente importante. Nas palavras da Gonh, a formação de educadores desses espaços deve partir da comunidade local, mais o conhecimento científico, pois “todos os seres humanos têm o direito ao acesso a informações e ao conhecimento acumulado” (2010, p.53). Por isso, nos parece importante fomentar e valorizar os espaços “de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados. [...] muitas vezes associada à educação popular e à educação comunitária” (GOHN, 1999, p. 98-99).

Em nosso entendimento, a construção de uma cidade e sociedade que defenda a justiça social necessita também valorizar e reconhecer os contextos de educação não-escolares. O local de trabalho das educadoras e educadores populares, as(os) quais desenvolvem trabalho educativo com os setores populares que, na sua maioria, se encontram em situações de pobreza extrema, pode ser um espaço fecundo de educação política, crítica e transformadora.

No entanto, a luta da AEPPA por formação na perspectiva da EP pode vir a contribuir para a superação da dicotomia saber popular/saber acadêmico e educação escolar/educação não-escolar. Sendo assim, nos é importante observar quais concepções de formação estão presentes nas falas¹³¹ dos(as) educadores(as), uma delas é:



O nosso trabalho é na área da educação, da assistência social, da saúde e da cultura, e os currículos da pedagogia não dão conta das nossas necessidades. A gente precisa muito mais do que uma disciplina que fale da educação popular. Pra nós o curso tem que ser de educação popular e tem que ser diferente da atual pedagogia. (Diário de Pesquisa, nº 2).

Nas minhas observações participantes, registradas em diários, as discussões geradas pela necessidade da formação evidenciaram que não basta só incluir no currículo do curso de Pedagogia, uma ou outra disciplina que discuta a EP, mas tê-la enquanto concepção de educação, vislumbrada desde a sua proposta pedagógica, construção curricular, formas de ingresso, de avaliação e de permanência, na perspectiva de assegurar um diálogo interdisciplinar entre os saberes da educação escolar e não escolar, relacionando a outras áreas de conhecimentos das ciências humanas. A esse respeito,

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 2002, p. 19-20).

Na concepção político-pedagógica da EP, temos a convicção de que ela pode vir a orientar processos de formação que considere, valorize, respeite e problematize as práticas sociais dos(as) educadores(as), na relação entre teoria e prática, com vistas a transformação da realidade. Isto porque, a “luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento” (FRIGOTTO, 1996 a, p. 31). Sendo assim, reafirmamos que na contraposição dos projetos de base político-pedagógica na EP, está os processos formativos fomentados pedagogia dominante, “alicerçado na divisão rigorosa entre o exercício das funções intelectuais e instrumentais”. (KUENZER, 1992, p. 52). A esse respeito, uma educadora ao falar de seu contexto de trabalho contesta que:

¹³¹ Utilizamos essas falas em quadro para destacar o texto empírico.

A nossa realidade de trabalho não é igual à da escola. A gente trabalha com a escola também, só que é diferente. A nossa comunidade é pobre e as famílias que atendemos vivem com muitas dificuldades, é com problemas de saúde, fome, desemprego, educação, moradia, violência, drogas e negligência. O que precisamos é um curso que fale disso aí, é social e não só fale da sala de aula e dos conteúdos da prova. (Diário de Pesquisa, nº 2)

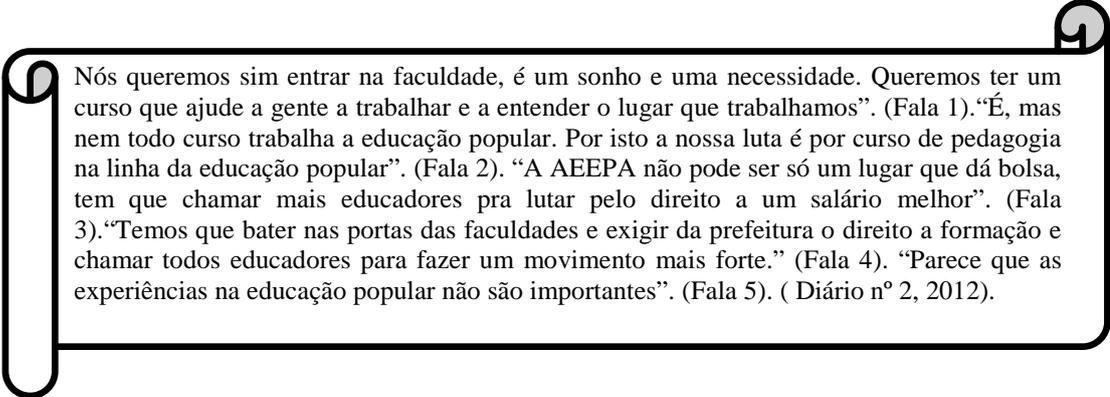
A fala registrada acima faz parte do debate sobre trabalho, formação e políticas públicas, temas da formação política do mês de setembro de 2012 (ANEXO C). Esse relato, no viés da formação e do trabalho, na perspectiva das políticas neoliberais, até discute nos cursos de formação as questões no que concerne à pobreza, mas não para exterminá-la, mas para minimizá-la dentro das relações capitalistas. Porém, na concepção da EP, a fala supracitada é um importante elemento para se discutir a formação de educadores(as) populares desde que a mesma possua um currículo crítico-problematizador, a fim de analisar e compreender tanto os limites como os desafios que se apresentam nos seus respectivos espaços de trabalho, na relação com a luta por formação. No entanto, não se pode falar em EP sem discutirmos a necessidade de rompermos com a pedagogia capitalista, a qual vem separando o processo de formação na comunidade daquele da formação escolar, fragmentando assim as relações e práticas sociais. De uma maneira geral, esses cursos são orientados pela malvadez do sistema capitalista (FREIRE, 2002), mediante políticas que fomentam a individualização, através da competitividade e da concorrência entre as pessoas, em nome da democratização das oportunidades, do sucesso e do privilégio de alguns, sendo considerado fraco, incompetente e culpabilizado aqueles que não se esforçaram para conquistar o êxito, nesse caso o ingresso e/ou permanência nos cursos superiores de formação.

Nessa linha de pensamento, são culpabilizados o educador e a educadora que não acessam ou permanecem nos bancos universitários, excluindo do debate, por exemplo, suas condições concretas de trabalho, estrutura e organização do curso e formas de acesso a ele, pois a busca por formação nos moldes da mercantilização da educação é de competência e responsabilidade individual, desconsiderando as lutas e demandas populares. Assim, os setores populares, além de serem culpabilizados pelos seus fracassos, recebem adjetivos que lhes inferiorizam, fazendo com que se sintam desqualificados para lutar pelos seus direitos, a exemplo da reivindicação de ser educador(a) popular valorizado, reconhecido e com o direito a formação acadêmica nos pressupostos da EP.

Na concepção da educação bancária, a exclusão de educadores(as) populares do direito a formação não é compreendida como consequência do sistema capitalista, mas como resultado das suas escolhas e esforços individuais. Porém, partindo do referencial freireano, a

competitividade decorre da lógica do mercado, geradora das desigualdades sociais, da miséria e da opressão, a qual alimenta o sistema capitalista.

No que concerne à formação de educadores(as) populares, ainda contamos com cursos que pouco discutem a EP e os MSPs na relação com a conquista dos direitos sociais e lutas populares por justiça social, bem como são excluídos os saberes do trabalho articulados com a educação. Normalmente, nos deparamos com currículos prontos e destinados à formação de professores(as) somente para o espaço escolar e sem um compromisso político, o qual não é de interesse do capital. Mediante o exposto, trazemos as falas¹³² de educadoras e educadores populares, registradas em meus diários de pesquisa, fruto de uma das reuniões mensais da AEPPA, a qual tratava de assuntos referentes às ‘Experiências de Educação Popular’¹³³,



Nós queremos sim entrar na faculdade, é um sonho e uma necessidade. Queremos ter um curso que ajude a gente a trabalhar e a entender o lugar que trabalhamos”. (Fala 1). “É, mas nem todo curso trabalha a educação popular. Por isto a nossa luta é por curso de pedagogia na linha da educação popular”. (Fala 2). “A AEPPA não pode ser só um lugar que dá bolsa, tem que chamar mais educadores pra lutar pelo direito a um salário melhor”. (Fala 3). “Temos que bater nas portas das faculdades e exigir da prefeitura o direito a formação e chamar todos educadores para fazer um movimento mais forte.” (Fala 4). “Parece que as experiências na educação popular não são importantes”. (Fala 5). (Diário nº 2, 2012).

É interessante observar que as falas acima expressam a necessidade da organização, da participação, da luta, do sonho e da EP e de uma universidade popular que compreenda a formação enquanto processo de construção do saber crítico, a partir dos oprimidos e dos saberes construídos pelo trabalho. No entanto, numa perspectiva da formação problematizadora, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 2002, p. 14).

A fundamentação teórico-filosófica da educação freireana implica que, enquanto trabalhadores(as) e militantes de MPs, não matemos ou desconsideremos a dimensão pedagógica desses espaços e as experiências adquiridas neles, principalmente quando se postula construir um projeto coletivo, popular e emancipatório de cidade e sociedade. Diante

¹³² Para organização, utilizaremos os termos ‘Fala 1, 2, e 3’ e assim sucessivamente quando se tratar de trechos oriundos de mais de um(a) educador(a) utilizados num mesmo momento, os quais foram registrados nos meus Diários de Pesquisa, sendo esse um dos meus procedimentos metodológicos, concernente à observação participante. Utilizamos essas falas em quadro para destacar o texto empírico.

¹³³ Caderno ATA, Livro 2, p.150. Data: 14 jul. 2012.

disso, acreditamos que uma nova pedagogia pode emergir da luta popular através do enfrentamento das desigualdades sociais.

Retomando a fala de uma das educadoras populares que, ao expressar o sonho acerca da necessidade da formação, articulou-a ao trabalho e necessidade de compreendê-lo, daí podemos dizer que esse reconhecimento da necessidade da mudança é uma das condições para que haja o enfrentamento das ‘situações-limites’ que lhes atravessam, por isso “Enquanto presença na História e no mundo, esperançadamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica. E esta não é uma luta vã” (FREIRE, 2000, p.53).

A partir dessa compreensão é que podemos considerar que a formação problematizadora, na sua totalidade histórica, exige tanto a experiência da participação pesquisante quanto a formação política, pois na Educação Popular

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana. (FREIRE, 2002, p. 39)

Através das palavras de Freire, podemos evidenciar que a pedagogia meramente funcional não atende aos pressupostos da formação problematizadora e anticapitalista. A esse respeito, conforme registros no meu diário de pesquisa, podemos evidenciar as contradições presentes na luta dos(as) educadores(as) populares.

A AEPPA é construída por mulheres que sonharam por uma educação da comunidade e pela formação. Somos um movimento que precisa crescer, só que muita gente não vem porque não se sente educador que pode ter qualificação. (Fala 1). Nós somos um movimento popular, porque temos propostas da educação popular, usamos Paulo Freire e defendemos o direito das nossas crianças e adolescentes terem educadores qualificados. (Fala 2). Muitos educadores de Porto Alegre não estão aqui na AEPPA porque não entendem a sua importância. Acha que o salário mínimo é muito e ganhar o curso da SMED de educador assistente é a conclusão de sua formação. Isto já tá bom, e não precisa lutar por mais nada, porque tem medo de perder o emprego, que é na sua comunidade. (Fala 3). Precisamos de conscientização e formação política. Temos que colocar no jornal um chamado pra discutir isto. (Fala 4). (Diário 2, 2012).

Aqui, percebemos a contradição capital/trabalho, lutas de classe, educação/formação, emprego/trabalho, ou seja, os(as) educadores(as) populares vivem sob condições de trabalho e salários precarizados. No contexto das associações de moradores, mantenedora das creches comunitárias, agora se institucionalizando como Escola Comunitária, não existe recurso financeiro para todas as suas despesas, pois o convênio com o dinheiro do repasse vindo da SMED não é suficiente, tanto é que “Nós recebemos o nosso pagamento desse dinheiro que

não é muito porque a nossa carteira é assinada como educador assistente. Muitas de nós trabalhamos 40 horas” (Diário 1, 2011). Nesse sentido, mesmo sob as condições limitantes presentes no contexto de trabalho dos(as) educadores(as) populares, contraditoriamente, podemos, perceber processos de resistência frente às suas condições de trabalho e formação.

Esses contextos confirmam a importância dos espaços de reivindicação, mobilização e formação política, na luta contra os processos de exclusão social, enfatizando que:

[...] uma das condições para a continuidade da briga contra o poder que nos domina é reconhecer-nos perdendo a luta, mas não vencidos. Era disso que precisava. Obviamente algo não fácil de ser feito. Se exercer a vontade na luta contra o que nos ameaça e oprime fosse coisa que se fizesse sem pertinaz trabalho e sem notável sacrifício, a luta contra qualquer tipo de opressão seria bem mais simples. Percebe-se facilmente a importância da vontade compondo um tecido complexo com a resistência, com a rebeldia na confrontação ou na luta contra o inimigo que, às vezes, mais do que nos espreita, nos domina. (FREIRE, 2000, p.23)

Assim, tão importante nos parece ser a relação entre a EP e os MPs enraizados nos processos de lutas pelo direito a igualdade, a dignidade e justiça social, na formação política de educadores(as) populares que buscam, mesmo dentro dos limites apresentados, movimentos de resistência à educação de cunho bancária. No entanto, face às falas dos(as) educadores(as) vinculados à AEPPA, o rompimento da educação bancária pode gerar mudanças significativas se relacionada à formação política. Para tanto, apontam a necessidade de fortalecer o movimento, indicando a urgência em convocar os(as) educadores(as) para discutirem as relações entre trabalho, formação, associação de moradores e EP. No que diz respeito à importância de relacionar os saberes populares adquiridos no trabalho e na militância com os saberes acadêmicos, vejamos parte extraída de entrevistas com educadoras populares:

Na associação da minha comunidade que tem mais de 28 anos, lutamos por conquista de água, luz, abertura de rua, pavimentações, pela educação infantil (temos uma creche comunitária conquistada pelo OP). Também estamos na luta pelo SASE e pela regularização fundiária. Acho que tudo isso deveria compor o nosso curso de Pedagogia. A Formação é um direito. Eu moro na vila e não me acho vileira, sou bem esclarecida pra quem não tem faculdade. Gurias, nós quando entramos num debate, mostramos que temos experiência, a gente tem que valorizar isto, pra não deixar que pisem em nós, não podemos ficar só na experiência, mas ela não pode ser negada. Esses temas da realidade, da gestão de associações não é tema de faculdade. Acho que a gente tem que mostrar que isto existe. Nós da AEPPA já conseguimos alguma coisa, mas foi pouco perto do que temos de demanda (LIRIO, entrevista, 2012). Para trabalhar com criança e adolescente tem que entender o contexto da comunidade e isto só é possível participando das reuniões, porque participando aprendemos daquela realidade e ensinamos. Socializamos os conhecimentos da vida comunitária. A AEPPA deve lutar para incluir este conteúdo na faculdade. A universidade é alienada, não sabe como funciona a sociedade, a cidade e nem o bairro. Precisa de uma disciplina que fale da realidade social. Muitas pessoas só falam da miséria, mas não conhecem. Não discutem a educação não-

formal, falam só da educação formal, usam os autores que tratam mais da escola e não da realidade fora do muro da escola (ROSA, entrevista 2012). Participo de vários movimentos comunitários, sou metida a participar de tudo - associação comunitária de bairro, reunião de rede, AEPPA, fóruns, direitos humanos, grupos de excluídos. Participo desde 80, na luta pela educação popular, saneamento básico, água e luz. Minha preocupação sempre foi com as crianças, principalmente com aquelas da educação infantil. Acredito que a educação popular tem que ocupar esses espaços. A AEPPA pode mudar essa realidade de cursos que não respeitam essa realidade das comunidades (HORTÊNSIA, entrevista, 2012).

A partir do exposto, a AEPPA, mesmo com seus limites, ainda é um dos espaços de discussão, mobilização, esperança e contestação, podendo se constituir como um lugar de enfrentamento massivo contra a precarização do emprego, fortalecimento, reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido pelos(as) educadores(as) populares das comunidades. Sendo assim, como espaço de luta, tem o potencial de provocar processos de formações político-pedagógicas que venham de encontro às políticas que negam a EP, as quais vêm,

Reforçando o “silêncio” em que se acham as massas populares dominadas pela prescrição de uma palavra veiculadora de uma ideologia da acomodação, não pode jamais um tal trabalho constituir-se como um instrumento auxiliar da transformação da realidade. (FREIRE, 1981, p.13-14)

O sistema econômico capitalista, em sua base filosófica, sustenta práticas educativas alienantes, individualistas, ilusórias e de sucesso individual. Isso porque ele se organiza por meio da divisão da sociedade em classes em nome do poder do dinheiro, o qual produz as desigualdades sociais. Ou seja, no capitalismo encontramos de um lado uma situação de miséria e de educação pobre, destinadas à classe dos trabalhadores, e de outro um mundo de riqueza para os ricos (MARX, 2003).

Por isso que, alicerçados pela EP, defendemos uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1994, p.17).

Nesse sentido, é imprescindível considerarmos que, para pensar e propor uma pedagogia, nos pressupostos da EP, requer que tenhamos clareza do seu projeto político pedagógico (PPP), o qual corresponde à educação indissociada do trabalho, a qual valoriza o saber popular enquanto instrumento de reflexão e ação e numa concepção histórico-dialética do mundo (GRAMSCI, 2001). Tal concepção possui uma relação entre o trabalho-educação, a qual tem como fundamento a luta por melhores condições de vida, por meio da mobilização.

Diante disso, partindo de algumas manifestações das educadoras e dos educadores populares, a respeito da formação e dos limites apresentados no trabalho desenvolvido nas

comunidades populares, através das associações comunitárias, de bairro e de moradores, cujos projetos sociais são conveniados com a PM de POA, nos dizem:

Queremos uma formação que trate dos nossos direitos, respeite nossa experiência e que valorize os educadores como profissionais da educação. A prefeitura não investe na formação pra nós. Aprendemos na prática e o nosso trabalho faz a diferença lá na comunidade (FALA 1). É importante formar educadores da comunidade com a educação popular. Nossas crianças e adolescentes vivem na pobreza e isto faz parte das nossas reuniões. Nós ganhamos pouco, mas existe o retorno, o reconhecimento da comunidade e as crianças se sentem felizes (FALA 2). Nós temos que lutar pela valorização. Os dirigentes têm que vir pra AEPPA. Não mudaremos nada sozinhos. A gente participa de um monte de reuniões, e isto tem que fazer parte da nossa formação (FALA 3). (Registro no Diário 2, 2012).

As manifestações apresentadas por essas educadoras e educadores sobre o seu fazer pedagógico estão relacionadas às experiências do trabalho, ao reconhecimento da necessidade da luta por formação e por valorização. Concomitantemente, colocam a urgência da participação dos dirigentes das associações na luta por formação. Observamos que nas três exposições os(as) educadores(as) sublinham a importância da valorização dos saberes, construídos através do trabalho e da participação em reuniões da comunidade. Isso converge com a perspectiva da EP, expressando o:

[...] contexto concreto de nosso trabalho, em que as relações entre a prática e o saber da prática são indicotomizáveis [...]. O ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de e nos preparemos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1997a, p.70)

Contudo, percebi ao longo desses dois anos de observação participante que algumas posições de educadores(as) se apresentam ainda de forma ingênua. Em determinados casos, há o entendimento que a existência de projetos sociais na comunidade é positiva em todos os seus sentidos, sendo que a oportunidade de trabalho com carteira assinada é uma delas. Outras falas levam alguns educadores a relacionar a associação comunitária como lugar de trabalho voluntário, ligada à identidade do(a) educador(a) popular.

Diante disso, a redução do trabalho social ao voluntarismo é considerada por nós alienante, imobilizador e “negadora da contradição dialética” (FREIRE, 2002, p.20). Isso pode ser ilustrado nas políticas assistencialistas, voluntaristas e compensatórias, constituindo-se numa “espécie de assistencialismo educativo” (FREIRE, 1983b, p.55), o qual não caracteriza o popular como valorativo, mas com sentido pejorativo. Desse modo, a inclusão de crianças e adolescentes nos projetos sociais bem como a inserção das lideranças ou moradores(as) da comunidade como trabalhadores(as), nos cargos de educador(a) nas políticas conveniadas com a PM de POA pode ser considerada uma *inclusão excludente*,

porque “não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2002, p.92).

Na pedagogia freireana, a EP visa à emancipação humana, logo o rompimento das relações e condições de vida mercantilizadas, do trabalho e educação alienantes, precarizados e opressores. Sendo assim, temos como desafio “pensar certo, em termos críticos” (FREIRE, 2002, p.16) ao defendermos universidades verdadeiramente populares e ao lutarmos por um mundo justo, igualitário e humano, bem como nos conscientizarmos de que o caminho a ser construído, na perspectiva da EP, não é mecânico e tampouco acrítico e apolítico. Tendo em vista que,

“Nós fazemos formação na AEPPA e buscamos a educação popular. Temos que ter um objetivo. Às vezes a gente não sabe qual é, falamos em justiça social, mas nem sabemos bem o que é.” (Caderno de Registro, nº 1).

Portanto, se o processo de identificação da luta por formação é na perspectiva da EP, ele deve vislumbrar desde o trabalho político-pedagógico até a transformação social. Para tanto, por justiça social compreendemos que falar em:

Justo está no compromisso com a maioria do povo que, obviamente, na realidade capitalista são os explorados, aqueles que não detêm o poder real (que está nas mãos dos donos do capital), nem o formal (que está a serviço daqueles). O justo, como inexiste fora do contexto histórico, deve ser buscado, sempre e sempre, dentro do conflito real e, sempre e sempre, na ótica do oprimido. (CARVALHO, 1992, p.30)

Nesse entendimento, não haveria uma hierarquia entre os diferentes saberes e muito menos estigmatizar os conhecimentos populares, construídos na luta cotidiana. Na EP, todos os saberes são considerados dignos de se fazerem presentes na construção de uma educação crítica e problematizadora, principalmente quando se referem às mobilizações populares para a conquista de melhores condições de vida, ou seja, por justiça social. Em outras palavras, o processo de construção de cursos para formação de educadores(as) populares, se na perspectiva freireana, levará em conta:

[...] a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas [...] enfatiza a tarefa principal de transformar as relações sociais, culturais e institucionais. [...] argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política crítica de compromisso com a justiça social, compreendendo que a diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia. (MCLAREN, 1997, p. 123)

Frequentemente, no caso dos(as) educadores(as) populares vinculados à AEPPA, são assinalados temas a serem discutidos no processo de construção de cursos de formação em

EP, principalmente os relativos às desigualdades sociais, as lutas populares e as condições de trabalho. Destacamos duas entrevistas que expressam as reivindicações:

Pra nós a formação é um sonho e um direito. A busca do conhecimento se faz fora e dentro do espaço formal. Precisamos é construir o acesso à universidade pública gratuita, o mais perto é a UERGS. Precisamos de cursos de qualificação para as práticas, precisamos de teorias, retomar as práticas com respeito teórico (ORQUIDEA). Eu fui do MOVA. Lá a gente fazia educação popular. No abrigo não se fala de educação popular, mas eu vejo a educação popular lá, eu tento fazer, mas falta conhecimento pra todos da casa. Por isto que a formação tem que ser construída com a gente, que abranja espaços formais e não-formais de educação, tenham ingresso diferente do tradicional porque muitos de nós não estudamos em boas escolas, o que não nos dá chance de concorrer a um vestibular. Trazer a realidade do trabalho e da educação popular na formação é importante pra nossa comunidade, pra instituição, pra nós e pra nossa família. Um curso que leve em conta nosso trabalho e as lutas na comunidade (TULIPA).

Parece que na AEPPA, o tipo de educação que os(as) educadores(as) populares têm buscado e defendido não é o de uma pedagogia pautada nos moldes tradicionais ou disfarçados de democráticos, mas com fins de valorização do modo de produção capitalista, o qual toma a escola e a universidade apenas como lugar de formação de mão-de-obra para o ‘mercado’ de trabalho. Numa perspectiva contrária à construção da emancipação social e da justiça social, o ambiente educativo escolar se redefine, permanentemente, pelas diretrizes do capital transformando-se em ‘mercoescola’¹³⁴, pois nesse viés a “grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade” (GENTILI¹³⁵, 1996, p. 20).

Essas pedagogias mercantilizadas possuem propostas concretas de superação das dificuldades da proliferação do desenvolvimento do capitalismo e para tanto fomentam currículos prontos e determinados, os quais negam, por exemplo, o diálogo e a escuta dos(as) educadores(as) populares, os quais possuem saberes construídos no trabalho e nos MPs, dificultando assim a interligação deles com a universidade. Não temos dúvidas que a formação a serviço do capital se opõe ao diálogo, servindo à domesticação das pessoas mesmo que se apresente de forma mascarada, uma vez que ela “internaliza a possibilidade da exclusão e a ‘necessidade’ crescente da utilização de todo o tempo disponível para buscar as

¹³⁴ Termo cunhado por José Clóvis de Azevedo. Segundo ele, “A reconversão para o mercado, mercoescola, com a introdução na escola dos valores e procedimentos próprios da empresa: competitividade, mensurabilidade, vantagens comparativas, centros de excelência, produtividade, avaliação centrada no produto, empreendedorismo, contrato de gestão e outros elementos inerentes à visão de mercantilização da educação”.

¹³⁵ GENTILI, P & SILVA, T. T. da (org.). Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, 1996.

‘competências’ e as ‘habilidades’ exigidas pelo mercado” (SCOCUGLIA, 2010, p.175).
Nessa ótica, cabe lembrarmos que, nas últimas décadas,

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, de medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 2002, p.48)

Diante disso, a pedagogia que trabalha para o desenvolvimento do sistema capitalista fomenta uma formação para os resultados, entre os quais estão o desempenho, a qualidade total, a competência e a flexibilidade (FRIGOTTO, 1996a). Por isso, nesse ‘modelo’ de educação, as relações e discussões em torno da solidariedade, igualdade-desigualdade, classe, oprimido-opressores e rompimento do capitalismo são suprimidas, embora saibamos que o capital, na sua aparência, se utiliza de discursos ancorados em termos historicamente utilizados pelos(as) educadores(as) progressistas e pelos MPs.

Nessa perspectiva, a pedagogia serve para a formação de novos líderes para a competitividade e, por isso, precisa desenvolver uma proposta pedagógica que oriente homens e mulheres a aprenderem novas habilidades e competências, estas tão exigidas pelo novo mercado de trabalho.

Na sua contramão, Freire (2001a) afirma que se faz necessário o desenvolvimento de um trabalho político-pedagógico e popular, nos valores da solidariedade, da cooperação e do respeito. Desse modo, o trabalho educativo que pressuponha a coletividade, a criticidade e a problematização e conteste o modelo de educação neoliberal teria que ter por finalidade a libertação humana e para tanto contrapor-se ao modelo de sociedade capitalista.

Para Paulo Freire, a educação a serviço do neoliberalismo nega a autonomia, a criatividade e as lutas por justiça social. Pois, na medida em que, por exemplo, os MPs promovem discussões e mobilizações contra a desigualdade social, inicia-se um processo de aprender a partir da luta, numa perspectiva crítica, a pensar certo sobre a realidade, ou seja, o povo começa a “descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos” (FREIRE, 1989b, p. 43). Nessa visão, a EP tem o potencial de contribuir na interpretação crítica da “ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal”, apresentando-se com “ares de pós-modernidade”, suscitando a nos convencer de

que os processos de exclusão são uma realidade dada (quase natural) e que, diante disso, não há o que fazer (FREIRE, 2002, p.11).

Do ponto de vista da pedagogia tecnicista, sustentada pela concepção de educação ‘bancária’, o trabalho também se reproduz mecanicamente, pois a educação é compreendida separada dele. Ao mesmo tempo, a educação tem por função formar pessoas para o trabalho assalariado, de maneira a contemplar os comportamentos do capital (GADOTTI, 1993; SAVIANI, 2005). Já a ‘Pedagogia das Competências’ se alimenta na necessidade da cooperação, mas no sentido oposto da EP, negando a exclusão existente, pensando e propagando o trabalho enquanto empreendedorismo. No entanto aqui no Brasil, pelo menos em nossa leitura, ainda vivenciamos simultaneamente essas duas concepções de pedagogia, porém em confronto com a luta pela Pedagogia Popular, defendida pelos MSPs.

No livro ‘Pedagogia da Exclusão’¹³⁶, Gentili e Frigotto nos ajudam a realizar uma leitura crítica a respeito dos discursos neoliberais, os quais nos apresentam um novo padrão de trabalho (toyotismo) e conseqüentemente de educação, nascido mediante o esgotamento do modelo fordista. Em outras palavras, o neoliberalismo representou, na concepção burguesa de sociedade, “uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica” (GENTILI, 1995, p. 230), a qual afirma que o mercado é produtor da equidade social e por isso necessita regular a sociedade. Diante dessa nova configuração, as políticas educacionais também sofreram mudanças em torno da nova concepção de trabalho, as quais nos levam a refletir sobre o porquê de uma pedagogia das competências, enquanto alternativa de uma nova forma de fazer educação, num país como o nosso, o qual se constitui como estado democrático de direito, tendo como um dos seus princípios a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988).

No caso da pedagogia das competências, a sua proposta não busca romper com as desigualdades sociais. Ao contrário, ela vem disfarçando suas formas de exclusão e dominação, pois, de acordo com Antunes (1995), o modelo toyotista é um sistema produtor de mercadoria, possuindo um ‘marketing’ do trabalho enquanto cooperação, enganando a classe popular sobre os seus verdadeiros objetivos, os quais advogam “excluir o trabalhador do mercado formal” e/ou apresentar “estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias” (KUENZER, 2002, p.92).

¹³⁶ Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, 1995

No entanto, nos parece ser importante abirmos um debate profundo, analítico e crítico sobre as concepções de formação e pedagogia na atualidade. E, diante disso, problematizar se a pedagogia do modelo toyotista, fundamentada no trabalho cooperativo, é a mesma cooperação que os(as) educadores(as) populares têm buscado na luta por formação, a luz da EP. Para tanto, é preciso levar em conta que eles trabalham com a classe popular, a qual vive em condições de vida precarizadas, resultantes da desigualdade social. Ou seja, se a luta for por uma pedagogia nos pressupostos da EP, é imprescindível entender o que não queremos, para construir o que desejamos. Assim, é preciso que compreendamos quais as concepções de educações que permeiam a nossa sociedade.

No caso da classe burguesa, sabemos que ela tem defendido a educação articulada às necessidades do mercado e não do povo. Com isso, a pedagogia toyotista, no entendimento de Acácia Kuenzer, tem por objetivo “atender às exigências do processo de valorização do capital” (2002, p.3) e, no tocante à pedagogia fundamentada na EP, esta pressupõe o respeito aos saberes de experiências e a construção do conhecimento a partir da problematização crítica da realidade, a fim de romper com as desigualdades sociais.

Diante das contradições presentes na relação de trabalho-educação, de um lado contamos com pedagogias opressoras e alienantes utilizando-se da educação como formadora de ‘mercadoria’, transformando os sujeitos em coisas/objetos. E, de outro, há possibilidades de pedagogia(s) que tome(m) a formação como processo de libertação, com vistas à emancipação, compreendendo-a enquanto processo de conquista da dignidade humana, até não subsistir lugar para situações de opressão, ou seja, o que se almeja na concepção da EP é a emancipação humana (MARX, 2003, 1989) ou, no dizer de Freire, a libertação dos oprimidos (1994).

Enquanto isso, precisamos reconhecer que a emancipação possui um “sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é [...] a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais das práticas sociais” (SANTOS apud OLIVEIRA, 2008, p.60). A partir da opção pela educação emancipatória, a luta popular possui um sentido político, pedagógico e ético e, para tanto, é preciso criar estratégias para reinventarmos o poder enquanto instrumento de mobilização, tomando a EP como parte fundamental para a construção de um projeto alternativo de sociedade e de cidade.

Nessa discussão, parece pertinente o que nos afirma Bernd Fichtner¹³⁷ sobre aproximar a pedagogia social da EP, enquanto possibilidade de relacionar o político e o social “para a criação de uma ‘sociedade onde caibam todos’, a bela utopia desenhada pela expressão dos zapatistas”.

Ante o exposto, temos a clareza de que não basta criar projetos sociais destinado aos setores populares ou mudar a estrutura curricular do curso de Pedagogia para contemplar tais projetos, senão rompermos com a concepção dominante da universidade, do trabalho e da educação. Sendo assim, concordamos com Freire ao nos dizer que “é preciso democratizar a universidade por dentro e por fora. É preciso que um maior número de trabalhadores tenha acesso à universidade, mas também as relações internas da universidade precisam ser democratizadas” (2004, p. 160), havendo assim a necessidade de questionarmos as concepções de sociedade, de ser humano e de classe social.

Frente ao nosso contexto de pesquisa, faz-se necessária a ampliação não só dos movimentos contestatórios a favor da justiça social, mas também de pesquisas junto aos educadores e educadoras populares sobre a relação entre trabalho-educação e MPs como possibilidade de apontar alternativas viáveis para construção de uma pedagogia radicalmente transformadora e embasada no referencial teórico da EP. Perante tais desafios, mesmo sabedores de que não temos ‘receitas’ para transformar a realidade excludente em uma realidade transformadora, precisamos de instrumentos populares que possibilitem o empoderamento das classes populares na defesa da EP, entendendo que:

[...] O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivem do trabalho dos outros. (FRIGOTTO, 2005, p.60)

Nesses termos, a pedagogia que compreenda o “trabalho como princípio educativo” (GRAMSCI, 2001) e “ético-político” (FRIGOTTO, 2005) reconhece a necessidade da formação crítica, política e consistente. Nessa ótica, a concepção de trabalho é tida como atividade criativa e humanizadora que, fazendo parte do cotidiano das pessoas, conseqüentemente lhes traz autorrealização. É importante considerar que, na perspectiva da EP, a sua pedagogia tem como mote a luta permanente pela viabilização da “ética universal

¹³⁷ Texto recebido por e-mail. (Primeiro esboço de Bernd Fichtner) Um estudo internacional sobre Pedagogia Social (Alemanha/Europa) e Educação Popular (Brasil/América Latina). Sem identificação de ano e páginas.

do ser humano” (FREIRE, 2002, p.48). A proposta pedagógica de formação coerente teórica e metodologicamente com a EP não fragmenta a concepção de trabalho-educação, reconhece as lutas populares como atividade humanizadora, criadora e educativa e, sendo assim, pode vir a construir uma pedagogia da autonomia, da esperança, da luta e da transformação, na perspectiva da construção criativa de um mundo melhor para todos.

Na visão do capital, o trabalho não é considerado como auto-realização, mas como condição de dominação, opressão, exploração e precarização. Assim, a pedagogia que se alia a essa concepção de trabalho tem por função reproduzir conhecimentos acríticos, os quais não possibilitam o processo de conscientização (FREIRE, 1979a), tão importante para o processo de libertação humana. Desse modo, para o professor Balduino Andreola,

A Universidade que resultar do longo processo de discussão [...] deixará de ser, como sonhava Anísio Teixeira, a *‘universidade de mentira’*, ou continuará reproduzindo as variadas formas de colonialismo que impedem o Brasil e os brasileiros de *dizerem a sua palavra?* (2007, p.25)

O conceito de trabalho gramsciano e freireano compreende a sua atividade indissociável do teórico e da prática, portanto a universidade colonizadora e burocratizante nega a epistemologia freireana, a qual defende a PP como possibilidade de intervenção da realidade. Por sua vez, a educação, sendo um direito humano, não poderia ser privatizada e/ou negada às classes populares, que historicamente lutam por ela, por isso não podemos “pensar a educação fora da relação de poder, quer dizer, não posso entender a educação fora do problema do poder, que é político” (FREIRE, 2004, p.34).

Contudo, numa lógica de mercado, a educação é vendida com a promessa da qualidade total e do sucesso, se propondo a preparar os ‘indivíduos’ para competirem entre si, seja dentro da universidade ou na busca do emprego. Além disso, o capital vende marcas de qualidade em nome dos sonhos dos setores populares, prometendo-lhes o acesso ao mercado de trabalho através da universidade. E para a concretização do sonho, não bastaria estudar ou trabalhar, pois o sucesso individual é resultado de práticas competitivas, as quais classificam quem são os indivíduos bem sucedidos na sociedade capitalista, tornando a competitividade como algo natural e necessário para a realização de sonhos pessoais. Sendo assim, se postula que a individualização e a concorrência fazem parte do TER para VIVER.

Isso acontece, sobretudo, na busca por um emprego que, mesmo quando os salários oferecidos à classe trabalhadora são baixos, a conquista do ‘trabalho’ não é entendida como um direito universal, mas se constitui como um direito daqueles que possuem os méritos necessários para ocupar aquele espaço. Essa é a lógica construída pela Pedagogia do Sucesso

orientada pelo capital, fomentando a competição e a concorrência como sendo necessárias para a prosperidade individual daqueles que souberem aproveitar as oportunidades oferecidas. Em nosso entendimento essa pedagogia é deformadora, antipopular, egoísta e perigosa, pois se consiste na naturalização das injustiças. Assim, as lutas coletivas em prol inclusive de melhores salários vão desaparecendo, porque a educação para o mercado introduz, principalmente na educação escolar e na mídia, os valores e procedimentos próprios da empresa (AZEVEDO, 2007), ou seja, a mercantilização da educação se torna uma das formas de, também, se mercantilizar as relações.

O movimento dos(as) educadores(as) populares de PORTO ALEGRE, fruto das suas necessidades existenciais, advindas do trabalho em comunidades populares, tem lutado, prioritariamente, contra as violações dos direitos humanos, tendo como uma das suas bandeiras de luta a defesa da educação de qualidade social. Na defesa dos direitos básicos e fundamentais, os(as) educadores(as) organizados(as) em diferentes movimentos, dentre eles a AEPPA, vêm se articulando em pequenos grupos de trabalho para discutir e construir uma nova pedagogia que esteja voltada para o contexto de seus trabalhos, levando em consideração as suas experiências advindas do trabalho e da militância.

De fato, explicitamente, não tenho falado muito da universidade mas implicitamente sim. Isto não quer dizer que não me preocupe ou não goste da universidade, aliás eu sou professor universitário. O problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos estes anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade. (FREIRE, 2004, p.159)

Se os educadores e as educadoras estiverem despreparados(as) politicamente ou ‘preparados(as)’ minimamente para exercer o trabalho educativo na perspectiva da EP, dificilmente conseguirão ler e interpretar criticamente os programas, os projetos e as ações nas quais atuam, até porque “O capitalismo não [...] promove a qualificação generalizada. Esses não são seus objetivos e só se realizam em circunstâncias ocasionais, para atender necessidades pontuais da reprodução (CATTANI, 1995, p. 38).

Contudo, como vimos nas pesquisas bibliográficas, tanto teoricamente como em nível de prática, as lutas populares, principalmente através dos MPs, têm aproveitado as brechas e as contradições presentes no capitalismo para superar a exclusão social. Em nosso caso, a AEPPA tem aproveitado, por exemplo, as brechas da legislação brasileira, principalmente da Educação e da Assistência Social para justificar publicamente o direito dos(as) educadores(as) populares à formação político-pedagógica e interdisciplinar, sendo reconhecida e construída mediante uma metodologia dialógico-participativa.

Por isso, a pedagogia pensada e proposta pelos(as) educadores(as) populares se constitui com um conteúdo diferente dos tradicionais, pois, segundo os referenciais da AEPPA, o curso de formação tem de ser construído com eles(as). Sendo assim, o seu conteúdo, além de levar em conta a 'pedagogia clássica', necessariamente tem de se fundar com conteúdo consistente, político e crítico, a ponto de viabilizar a leitura e interpretação crítica dos diferentes tipos de educação, pois a

Sua perspectiva é a formação *omnilateral*, tendo por eixo a relação entre produção/socialização/transmissão do conhecimento e a realização do trabalho produtivo, de caráter social, contrapondo-se a uma instrução unilateral para um trabalho abstrato, decorrente da divisão social do trabalho no capitalismo. (RIBEIRO, 2004, p.2)

Assim, a formação político-pedagógica do(a) educador(a) popular é radicalmente diferente da educação bancária, mercantil e violadora do direito a vida com dignidade. Faz-se urgente uma nova Pedagogia que se contraponha à mercantilização da vida. No entanto, se a nossa luta é pela educação pública, gratuita, popular e de qualidade social, a batalha é contra a lógica de mercado, antagônica à pedagogia do sucesso que fomenta a competição como caminho da prosperidade.

O desafio parece ser o de não só derrubar os muros da universidade, mas o de reinventá-la, tendo como ponto de partida as realidades sociais, culturais e políticas dos oprimidos. Para isso, a universidade que deseja ser popular, obrigatoriamente, precisa escutar e dialogar com os diferentes MPs, os quais historicamente vêm reivindicar justiça social, discutindo, solicitando e propondo projetos alternativos às propostas educacionais desumanizantes.

4. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) POPULARES NA RELAÇÃO COM O TRABALHO: ENTRE O CONTEXTO EXISTENTE E O EMERGENTE

Prática social tem a ver, de um lado, com a luta pela produção para a própria sobrevivência da espécie; que tem a ver com os conflitos de grupos ou de classes sociais, e com a produtividade criadora, com o nível de criatividade científica ou pré-científica em que está uma dada sociedade, uma dada comunidade. (FREIRE, 2008).

Neste capítulo buscaremos apresentar uma visão panorâmica da história das associações comunitárias situadas em PORTO ALEGRE¹³⁸, levando em conta o cenário de lutas do contexto histórico brasileiro, assim como estaremos focalizando nas temáticas concernentes ao espaço de trabalho dos(as) educadores(as) populares. Concomitante, estaremos relacionando as lutas da AEPPA.

Considerando os sujeitos desta pesquisa, iniciaremos apresentando o espaço de trabalho dos(as) educadores(as) populares de PORTO ALEGRE, os quais se situam nos bairros populares da cidade, onde há uma série de precariedades no que se refere aos direitos básicos garantidos na CF, materializados em poucas áreas de lazer e cultura, um ou nenhum hospital, poucas escolas, sobretudo de EI e de Ensino Médio, falta de saneamento básico etc. As famílias moradoras desses bairros são, na sua maioria, trabalhadores(as) autônomos(as) (faxineira, pedreiro, carpinteiro, servente, cozinheira, vendedor etc.) ou empregadas em tempo integral, principalmente na área comercial.

Diante dessa realidade, é somente durante a noite e aos finais de semana que algumas famílias conseguem se reunir para discutir suas demandas e buscar alternativas aos seus problemas, via mobilização. Atualmente os espaços de lutas são variados: associações, clube de mães, cooperativas, fóruns, conselhos populares e MS. Porém, historicamente foram as associações comunitárias, associações de bairro, de moradores, de amigos e os clubes de mães que ocuparam o lugar central de mobilização local.

¹³⁸ Porto Alegre foi fundada em 26 de março de 1772. Atualmente possui aproximadamente setenta e oito (78) bairros oficiais segundo documento disponível no site da prefeitura. Já no mesmo *site*, mas no *link* ObservaPOA, temos o dado de 82 bairros. População total: 1.409.351 habitantes (Fonte: Censo 2010). Informações adicionais em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio>>.

Em Porto Alegre, conforme o IBGE de 2010, referente ao Censo Demográfico¹³⁹, 49,85% das mulheres são responsáveis pelo sustento dos lares e também são elas as que mais têm participado no OP da cidade (FEDOZZI, 2007), totalizando 54,70%. No caso específico do nosso estudo, a grande maioria dos(as) trabalhadores(as) nas associações comunitárias, localizadas nos bairros populares da capital gaúcha, são mulheres, as quais possuem uma trajetória de militância em MPs.



Figura 48. POA e suas 16 Regiões

¹³⁹ Disponível em: <www.observapoa.com.br>.



Figura 49. LOCALIZAÇÃO DE PORTO ALEGRE/RS

No caso particular do Movimento de Associações de Bairro, este surgiu na década de 1940, sendo considerado uma importante forma de organização popular no Brasil, o qual teve como bandeira de luta questões alusivas às demandas urbanas, principalmente de infraestrutura, pois havia muita pobreza nos bairros onde viviam os trabalhadores, o que representava uma carência dos serviços básicos, como transporte, água, esgoto e habitação (SPOSITO, 1993; GOHN, 1994).

Esse conjunto de associações de moradores passou a ser denominado Movimento Comunitário a partir da década de 1960, o qual possuiu forte influência das “práticas da Igreja Católica em sua ala nomeada Teologia da Libertação” (GOHN, 1994, p.35-36).

Já no tocante às Comunidades Eclesiais de Base (CEB) da igreja católica, elas eclodiram no início dos anos de 1970, as quais, de acordo com Gohn (2011) estavam ligadas ao Movimento do Custo de Vida e Movimento das Pastorais de Periferia Urbana, assim como pelas organizações populares, Ação Popular (AP) e Juventude Universitária Católica (JUC). Estas criticavam o capitalismo defendendo o socialismo como caminho para a construção de uma sociedade justa, democrática e libertadora.

Nas palavras de Brandão, nessa década “alguns setores mais avançados [...] procuravam fortalecer os movimentos populares” (2006b, p.69), tanto que esse período ficou conhecido

como “um dos mais ricos da história do país no que diz respeito às lutas, movimentos e, sobretudo, projetos” (GOHN, 2011, p.113).

Durante os anos de 1975 a 1985 contamos, no contexto brasileiro, com um processo de lutas populares pela democratização do país, cujos movimentos eram contrários ao regime militar, negador dos processos democráticos, tanto em âmbito político, econômico como educativo e social. É nesse momento histórico que desabrocharam vários MPs, tais como: Movimento Feminista, MS do Campo, Movimento pela Anistia, Movimento Sindical, Movimento Estudantil, Movimento de Professores e Profissionais da Saúde, Movimento dos Transportes Coletivos, Movimento de Lutas por Creches em São Paulo e em Belo Horizonte, Movimento dos Sem-Terra, Movimento das Favelas, Movimentos Populares de Cunho Nacional, Movimento Assembleia do Povo, Movimento de Invasões de Terra na Fazenda Itapu, criação da Confederação Nacional das Associações de Moradores (CONAM) e da Confederação Geral dos Trabalhadores, Movimento dos Desempregados em São Paulo, criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Movimento de Luta pela Moradia das Associações Comunitárias, Movimento Diretas Já, Movimento dos Assentamentos Rurais etc. (GOHN, 2011).

Entre os movimentos acima citados, está a CONAM, que foi criada para apoiar as organizações de base, representando as associações de bairro de todo país com o objetivo de uni-las. Dentre suas bandeiras de lutas estavam a defesa da democracia e o direito a moradia, contando com o apoio de outros movimentos, tais como o Movimento dos Favelados e o Movimento Nacional pela Reforma Agrária, bem como contou com a adesão da igreja católica e de intelectuais progressistas. Todavia, conforme Gohn, ela foi criada “por decisão de algumas lideranças bastante articuladas com a política partidária”, não havendo “um processo de discussão com as bases” (1994, p.25), mesmo sendo aliadas à esquerda e ao socialismo.

As associações que faziam parte da CONAM ficaram reconhecidas como organizações comunitárias de base, porque suas lutas partiam de reivindicações de serviços públicos de natureza coletiva (luz, água, educação, saneamento básico, lazer, saúde etc.) numa perspectiva da participação da comunidade, ou seja, do bairro. Para Safira Bezerra Ammann, no Brasil,

O Movimento de bairro é constituído por frações de classe dominada, principalmente do proletariado [...]. São operários de construção civil, de pequenas e médias indústrias, vigilantes, garis, ascensoristas, mensageiros, faxineiras, lavadeiras, empregadas domésticas, comerciários, biscateiros, pequenos autônomos de mercado informal, funcionário público de baixo escalão etc. (1991, p.59)

É importante mencionarmos que, no caso dos bairros populares de PORTO ALEGRE, o Movimento Comunitário é referência nos processos de organização e mobilizações em prol de melhores condições de vida da classe popular. De tal forma, uma característica comum nos bairros populares é a organização comunitária na luta por direitos básicos fundamentais, desde a água até o transporte público. Por isto, justificam-se tantas associações¹⁴⁰ nesses locais.

A respeito do processo organizativo das associações¹⁴¹, em Porto Alegre já foram realizados muitos estudos e como este não é o foco principal desta pesquisa, estaremos dialogando a respeito desse contexto com o cientista político Sérgio Gregório Baierle. Priorizamos esse autor porque conhecemos sua experiência como educador e pesquisador na área das organizações populares pela ONG Cidade – Centro de Assessoria e Estudos Urbanos. Também porque tem acompanhado os orçamentos participativos da cidade, desde a sua implantação (1989). Segundo o autor, devemos levar em consideração que:

As Associações de Moradores e Sociedades de Amigos de Bairro vêm surgindo em Porto Alegre desde os anos 30, mas foi nos anos 50 que houve um crescimento mais significativo deste tipo de associativismo, muito impulsionado pela identidade trabalhista que articulava um amplo conjunto de trabalhadores urbanos. (BAIERLE 1992, p.45)

Já num dos documentos construídos pela PM de POA, referindo-se ao OP e à história do associativismo, temos a seguinte informação:

A origem dos Movimentos Populares de Porto Alegre se dá no imediato pós-guerra com a criação de diversas associações locais e a constituição da FRACAB, Federação Rio-Grandense de Associações Comunitárias e Amigos de Bairro na segunda metade da década de 50.¹⁴²

Portanto, historicamente são os sujeitos organizados em entidades comunitárias, localizadas nos bairros populares, que vêm lutando e se mobilizando para a garantia dos direitos sociais. Assim sendo, é a partir das mobilizações coletivas que vêm emergindo as lideranças comunitárias, as quais organizam as comunidades para reivindicar melhores condições de vida, através de políticas públicas. Com relação às lutas das associações, Sérgio destaca:

No final dos anos 70, havia nos movimentos comunitários uma identidade construída em torno do trabalho de base, que se traduzia na valorização da ação coletiva reivindicatória. Lideranças comunitárias, militantes partidários, militantes católicos e assessorias (muitas vezes combinados de forma diversa numa única pessoa) privilegiavam a ação no espaço micro-político. (BAIERLE, 1992, p.52)

¹⁴⁰ Conforme o Código Civil constituem-se as associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos (Art. 53).

¹⁴¹ Esse contexto será aqui referenciado porque são nessas instituições comunitárias que os(as) educadores(as) populares estão atuando.

¹⁴² Dados retirados de texto em formato PDF sobre o OP disponível em: <www.portoalegre.rs.gov.br/op>.

Na década de 1980, contamos com um conjunto de lutas populares que reivindicavam participação na implementação das políticas públicas da cidade, sobretudo no que aludiam às demandas por educação, saúde, habitação e assistência social. Esse contexto político desencadeou a construção de espaços de debates sobre o desenvolvimento local, junto ao movimento comunitário da cidade, composto por associações de moradores, associação das creches, clube de mães, União de Associações de Moradores de Porto Alegre (UAMPA) e Federação Rio-Grandense de Associações Comunitárias e Amigos de Bairro (FRACAB). Destes, formaram-se outros espaços de reivindicação, mobilização e controle social, entre eles os conselhos populares (BAIERLE, 1992; VASON, 2000, THOMASSIM, 2004; AZEVEDO, 2007; PAULO, 2010), ou seja,

Particularmente em Porto Alegre, com a eleição do Prefeito Olívio Dutra, com o programa de Governo Popular e democrático, instituiu-se um projeto local, que tinha como eixo principal a participação dos cidadãos nas decisões e na gestão da cidade. Cabia à sociedade civil o desafio de agregar as práticas de reivindicação, protesto e pressão, a uma nova capacidade de proposição e elaboração das políticas públicas, através da negociação com demais atores da cidade, Legislativo e Executivo. Nascia nesse momento o Orçamento Participativo. (THOMASSIM, 2004, p. 104-105)

Inicialmente, as associações comunitárias desenvolviam suas atividades independentes dos governos e as mesmas realizavam reuniões para discutirem problemas da comunidade, a fim de “cobrar dos governos abertura de rua, luz, água e ônibus” (GENI, dirigente e liderança¹⁴³) e “nós fechava as ruas, fazia oposição mesmo. Tinha ajuda de alguns políticos do bem” (MAURÍCIO, dirigente e liderança¹⁴⁴).

Esse histórico de lutas e de participação social e política dos moradores via mobilização se constitui como uma ‘escola’ do(a) trabalhador(a), na qual a ação se realizava de forma coletiva para o bem comum. No entanto, essas ações coletivas para transformar uma dada realidade nas comunidades populares, podem ser consideradas como um dos frutos de um processo de EP comunitária.

¹⁴³ Geni é dirigente da Associação de Moradores da Parada 7 da Lomba do Pinheiro em POA. A fala foi retirada em uma reunião (em 2012) da comunidade aonde participo como militante e moradora.

¹⁴⁴ Maurício foi dirigente de uma Associação de Amigos localizada na Lomba do Pinheiro e dirigiu até 2010 a creche comunitária mantida pela mesma. A fala foi retirada em reunião da associação, período em que fui coordenadora pedagógica da creche (2010), e a mesma encontra-se registrada no meu caderno de registros de reunião. Atualmente, esse líder comunitário faz parte da Escola de Samba Unidos da Vila MAPA.

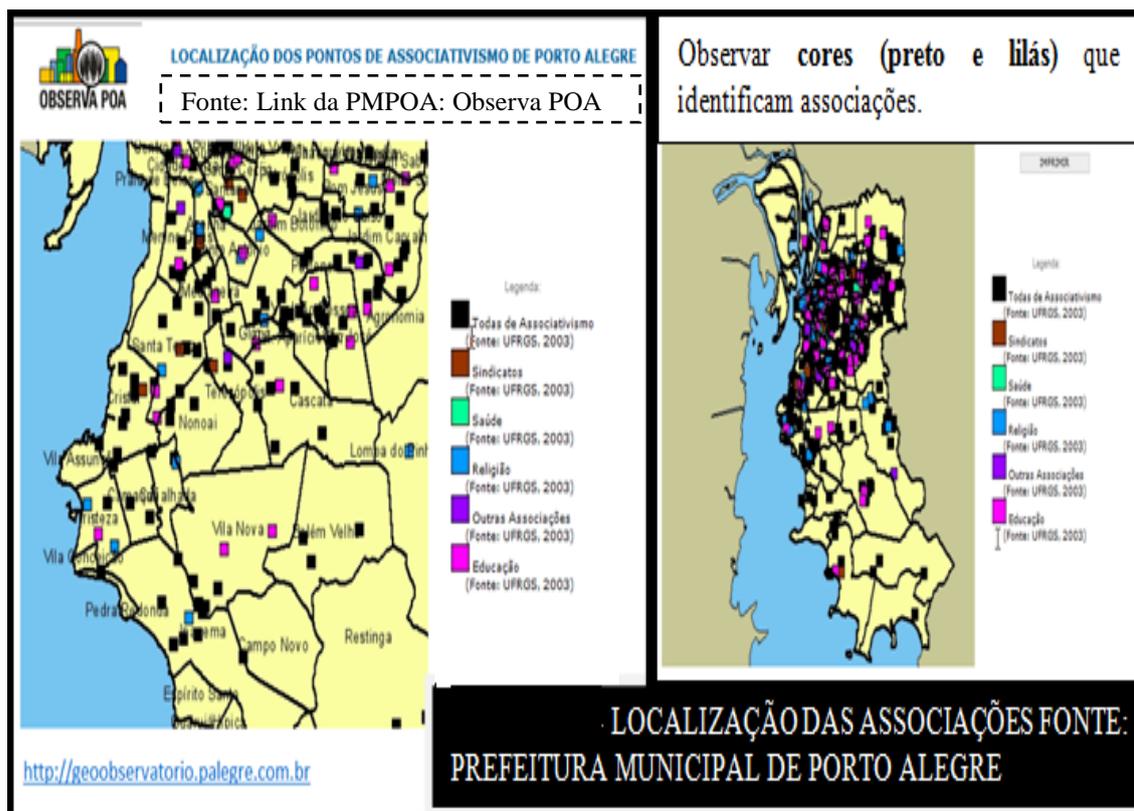


Figura 50: mapa: localização associações (cor preto) + localização do tema associação e educação (cor lilás).

A participação dos moradores nas lutas locais por meio das reivindicações coletivas despertou para o surgimento de lideranças comunitárias, oriundas dessas comunidades e da igreja católica que desenvolvia algumas ações comunitárias. Contudo, esse fato concreto e significativo para a história dos MPs de Porto Alegre não significa que as práticas locais estivessem sendo desenvolvidas em prol de um projeto maior, com vistas à emancipação humana. Entretanto, não há como negar o papel e as contribuições da atuação das lideranças comunitárias que, a partir da luta engajada na comunidade, desencadearam momentos de leitura crítica da realidade, sendo elas consideradas “elementos-chave para construir e manter a identidade coletiva de um grupo” (GOHN, 1997, p.163).

Na existência das associações, encontramos uma série de limitantes presentes na sua trajetória, sendo que um deles é a dificuldade em articular a luta entre o local e o global, numa perspectiva de transformação social. Quanto a isto, Baierle já apontava que os MPs urbanos tinham dificuldade de globalização, pois ainda não “contemplariam a cidade como um todo e não perceberiam as contradições estruturais da sociedade” (1992, p.154).

Parece-nos que, diante disso, um dos desafios é o de compreender criticamente que a luta local não está desconectada dos processos de luta global, numa perspectiva de um mundo

solidário e humanizado. Em outras palavras, as lutas locais por melhores condições de vida não deveriam estar separadas da concepção de sociedade, de mundo, de luta e de ser humano, pois estas podem estar a serviço de processos de resistência ao sistema capitalista, o qual é injusto e perverso, ou seja, enquanto lideranças comunitárias, as quais apostam e defendem a construção de um mundo justo e humanizado, se faz urgente que se compreenda que na sociedade capitalista existem, pelo menos, dois tipos de MSs, aqueles que lutam para manter a ordem estabelecida na sociedade opressora e os que lutam para a ruptura de todas as formas de desigualdade social.

Diante de tais concepções é preciso que tenhamos clareza dos discursos e projetos políticos que são apresentados à classe popular, para que possamos interpretar, por exemplo, que políticas públicas são de caráter popular, quais estão a serviço do clientelismo ou do povo, se possuem dimensões da gestão democrática, da participação crítica, da autonomia dos sujeitos e da responsabilidade social e quais preconizam práticas fragmentadas de submissão, de cunho assistencialista, centralizadora, individualista, as quais favorecem a privatização dos direitos sociais, em nome da crise do que é público. Por isso, conforme Pedro Pontual assinala, precisamos considerar que:

Nos anos oitenta, a que muitos economistas se referem como a ‘década perdida’, assistimos a um enorme e rico florescimento da organização da sociedade civil brasileira e a importantes transformações na forma de intervenção dos movimentos sociais, em especial no desenvolvimento de práticas propositivas de políticas e na participação em distintos canais institucionais junto ao Estado nos quais se negociam tais políticas. A ofensiva neoliberal, que no Brasil data do início dos anos noventa, procura no plano político desarticular as formas organizadas da sociedade civil (sobretudo os movimentos sociais) e desmobilizar aqueles instrumentos institucionais que puderam oferecer resistência aquela política. (2005, p.38)

Sendo assim, importantes são os processos de formação político-pedagógica permanente da classe popular, no sentido de tomá-la como “formação da consciência [...] associadas à mobilização popular, com vistas à ação” (FREIRE, 1979 a, p.11), tanto do ponto de vista político como técnico, “a que não falte, sobretudo o gosto das práticas democráticas” (FREIRE, 1997b, p.11) e o entendimento que os processos de lutas engendram a necessidade da formação, da ética, do sonho, da esperança, da indignação e da compreensão da história como possibilidade e não como imobilismo. (FREIRE, 2001a).

Cabe, entretanto, explicitar que nesse processo de luta dos MPs de bairro, muitas lideranças já desenvolviam atividades educativas de cunho não-escolar, não como política pública, mas como ação cooperada, incorporada à associação sem vínculo com os órgãos públicos. Na concepção de Maria da Glória Gohn (2001), esse tipo de atividade

socioeducativa é organizada de modo não-formal, mas possui intencionalidade política. Conforme os seus estudos, muitas dessas ações tiveram como base teórica as propostas de Paulo Freire, principalmente na década de 1960.

Ainda de acordo com a mesma autora, nos anos de 1980 os projetos de cultura popular se associam às “pedagogias de educação popular” (2001, p.41), mas com o propósito da efetivação da participação política da sociedade civil na tomada do Estado, pois a luta principal era pela redemocratização do poder, através do engajamento consciente do processo político conjuntural.

No entanto, o que foi até aqui exposto nos credencia a ressaltar que em nossa história o Movimento Comunitário de Bairro foi construído pela classe trabalhadora (AMMANN, 1991) na luta contra a exploração, a exclusão e desigualdade social.

Por outro lado, se faz importante resgatarmos que a partir da década de 1970 as ações comunitárias passaram a ter parceria da igreja católica, entrelaçadas pela corrente progressista, via Teologia da Libertação. Daí que proliferaram as CEBs, organização que, segundo Frei Betto, “abre-se ao movimento popular, ajudando a criar e fortalecer formas de organização popular autônomas, desvinculadas do Estado e da Igreja” (1981, p. 24). Nessa experiência, a liderança era o “agente pastoral” (padres, religiosos, ou leigos) formada pelas próprias comunidades, a qual “se expressa em adesão a uma causa dada com testemunho corajoso de amar o povo e de sacrificar-se como grupo” (HERBERT, 2010, p.246).

Cabe ressaltar que algumas lideranças não estiveram ligadas diretamente a CEBs, mas a partir delas trabalhavam juntas nas lutas cotidianas em suas comunidades. Entretanto, a necessidade de lutar por melhores condições de vida fazia com que as pessoas se mobilizassem coletivamente, independentes de estarem vinculadas a CEBs ou não. Evidentemente as CEBs possuíam uma organização que veio a contribuir para os MPs, devido às suas características, dentre as quais estavam os projetos de formação de lideranças a partir da prática. Elas foram um grande instrumento de luta a favor da educação política, no sentido em que “todo militante da educação popular é confrontado, em sua prática cotidiana, com os problemas econômicos concretos que condicionam a realidade social, a vida das pessoas e, em consequência, o processo educativo” (FREIRE, 1979c, p.19).

Naquele período, essa formação foi denominada ‘treinamento’ e tinha como objetivo “criar o espaço necessário para que as comunidades” pudessem “expressar sua palavra, avaliar a sua prática, analisar sua caminhada, planejar sua ação. Por isso o treinamento é permanente” (BETTO, 1981, p.35). No entanto, o sentido do treinamento aqui é o de formação (BETTO,

1981, p.56), cujo método de trabalho se orientava pelo ver¹⁴⁵-julgar-agir de modo dialético (BETTO, 1981, p.31).

Desse modo, as pessoas organizavam-se em diferentes espaços coletivos, inicialmente na mobilização pelas demandas imediatas, com o objetivo de buscar ações concretas, conseguindo por meio do MP entender a força de uma organização coletiva. À proporção em que as comunidades se reuniam, também se educavam na luta e na participação. Nessas condições, os MPs se constituíam como uma escola de aprendizado político, na qual tomar decisões implicava diálogo em torno das situações-problemas.

Esse tipo de luta engajada se aproxima do paradigma da EP, inspirado por concepções político-pedagógicas críticas. Enquanto espaço de participação, as comunidades aprendiam com a própria vida, ou seja, ali se tinha um processo de educação por meio do trabalho comunitário, no qual, nessa ótica, tem um caráter educativo. Nessas experiências, as pessoas mobilizadas nas lutas locais criavam e recriavam seus instrumentos de organização.

Esses movimentos tinham como ponto de partida a realidade concreta de opressão e exclusão social, à qual as lideranças na denúncia e no anúncio convocavam as comunidades para lutar a favor de políticas de inclusão social. Foi diante dessas trajetórias que os militantes das causas populares tornaram-se referências nas comunidades populares.

Hoje em dia são algumas dessas lideranças comunitárias que vêm desempenhando um importante papel na educação não-escolar de PORTO ALEGRE, principalmente nos projetos sociais. Entretanto, foi nesse cenário de lutas coletivas que surgiram algumas lideranças comunitárias, que mais tarde se descobriram como educadores(as) populares e que são os(as) educadores(as) militantes que compõem a AEPPA, considerada aqui como um MP.

De acordo com Brandão (1983b), o educador popular se constitui no cotidiano de suas comunidades, através do saber do povo, considerando as dimensões culturais, políticas e de classe. Na AEPPA, essas lideranças comunitárias construíram a sua trajetória em espaços coletivos, possuindo uma identidade comum, a de ser um educador e uma educadora popular. Dessa forma, esse MP tem um papel fundamental na formação da identidade dos(as) educadores(as) populares, sobretudo porque, ao lutar por uma formação, por meio dos referenciais freireanos, também busca o reconhecimento e a construção de uma identidade coletiva nos princípios da EP.

¹⁴⁵ Observar que Frei Betto já traz elementos do julgar e exigências para o agir (p.31). Cabe ressaltar que o método não se desenvolve de modo linear.

A concepção de educador(a) popular, segundo os entrevistados no processo desta pesquisa (2012), possui uma relação com a participação nos movimentos comunitários de bairro, como parte constitutiva das suas identidades. Sendo assim explicitado:

Participo dos movimentos aqui na Restinga: OP, rede, fórum de infância e juventude entre outros. Luto pela causa que acredito (ROSA). Participo ativamente na vida da comunidade. Participo também de escolas de samba na união da Tinga (JASMIM). Trabalhar e participar com a comunidade respeitando a realidade dela (TULIPA). Moro na comunidade que trabalho, participo das reuniões da comunidade. Iniciei as minhas ações em 82 e minha família participa comigo na luta por infraestrutura - pavimentação, escola, posto de saúde- no Morro da Glória (ORQUÍDEA). Sempre estive muito inserida na minha comunidade, faço parte da associação de moradores. Na minha comunidade a gente luta por muitas coisas, a gente se ajuda, mas também brigamos. Lá na associação não tem um dono, tem um presidente, mas ele não pode passar por cima da sua equipe. É igual na AEPPA, ela é nossa. Esses temas da realidade, da gestão de associações não é tema de faculdade. Acho que a gente tem que mostrar que isso existe. Não sou contra a política de ajuda emergencial porque não podemos ver as pessoas com fome, mas não pode ficar somente nisso, tem que ir além. (LIRIO) Minha relação com a comunidade que trabalho é a melhor possível, devido ao tempo que trabalho aqui. Conheço todos os moradores mais antigos e de certa forma os que vão chegando, pois são parentes dos que já moram aqui (VIOLETA). Minha relação é muito boa. Aqui temos um quadro de funcionários, educadores e outros da comunidade, mas sempre motivando a formação continuada de todos. A diretoria é formada por pais e colaboradores que moram na comunidade que é parceira de trabalho (DÁLIA). Não tem como trabalhar sem o envolvimento da comunidade. Fazia reunião com as famílias, educadoras, visita domiciliar, participava de reuniões, atendimento a famílias e crianças. Na casa de acolhimento acompanhava os adolescentes nos cursos, no colégio, passeios, médico, orientação individual e de grupo, fazia assembleias. Educadores como multiplicadores (GIRASSOL). Participo de vários movimentos. Sou metida a participar de tudo – associação comunitária de bairro, reunião de rede, AEPPA, direitos humanos, grupos de excluídos. Participo desde 80, na luta pela educação popular, saneamento básico, água luz. Minha preocupação sempre foi com as crianças, principalmente com aquelas da Educação Infantil. Acredito que a Educação Popular tem que ocupar esses espaços (HORTÊNSIA).

Nas décadas de 1980 e 1990 algumas lideranças comunitárias de Porto Alegre já desenvolviam nas associações trabalhos com crianças, adolescentes e mulheres, as quais não recebiam ajuda financeira para desenvolver o trabalho social, cujos projetos não eram formalizados, mas organizado e efetivado de maneira compartilhada, associando-se às lutas por melhores condições de vida. Posteriormente, algumas dessas lideranças tornaram-se educadoras populares, vinculadas aos projetos sociais desenvolvidos pela PM de POA, através da SMED e da FASC. O relato abaixo trata da relação entre as lutas populares na comunidade e as experiências do trabalho de uma educadora popular do MOVA.

Minhas lutas comunitárias começaram em Cachoeirinha na atual Vila Nair nos ano de 80. Lá fui uma das primeiras moradoras, organizei um grupo de mulheres para conquistar nossas prioridades que era luz, água e abertura de rua. Nós ocupamos aquele espaço. Nós íamos para a porta da prefeitura bater panela pra pedir a infraestrutura. [...] Em 83 voltei para Porto Alegre no bairro Lomba do Pinheiro. Comprei um terreno aonde também não tinha nem rua. Aí fui participar de uma associação de moradores na parada 6, ai o pessoal da parada 7 pediu orientação de

como formar uma associação de moradores para abrir rua, pedir luz e água. Então foi formada uma associação de moradores, na qual eu fui uma das fundadoras [...]. Foi através da associação que conseguimos a infraestrutura. A gente fazia grupos de mulheres pra lutar. Depois das primeiras necessidades, ainda continuei trabalhando na comunidade, participando de várias reuniões e comissões de transporte, saúde e educação e assistência social. Nos anos 90 fui delegada e conselheira do OP. Participei das lutas por escola pública, ampliação das escolas que não tinham o Ensino Fundamental completo e não tínhamos escola de Ensino Médio aqui no bairro. Essas conquistas foram através dos OPs municipal e estadual. Na nossa região a conquista por educação foi demorada, parece que pobre não tem direito de estudar. Até hoje só temos uma escola de Ensino Médio que é a Rafaela Remião da parada 6. Outro problema que ainda continua até os dias de hoje é a falta de ônibus, o povo anda pendurado e amassado que nem bicho, até parece que o dinheiro do pobre trabalhador não tem o mesmo valor que dos ricos. Acho que esse trabalho comunitário é uma educação popular. Porque digo isto? Sempre tenho na mente o Arroio Taquarinha que inicia na parada 5 e vai até a parada 9, divisa com o parque Sant’Hilaire que nos anos 70 as pessoas pescavam nesse arroio. Hoje ele está praticamente aterrado e a prefeitura não faz nada. No período da administração popular, fui indicada pra ser educadora do MOVA, então fui trabalhando com os educandos tudo isso que falei antes. (CRAVO, entrevista, 2012)

De modo geral, os(as) educadores(as) populares de Porto Alegre consideraram que o engajamento das lideranças comunitárias nas associações tem um sentido político, em que por meio das reuniões, discussões e articulações se disputa um projeto coletivo de comunidade e, sendo assim, a prática de luta conjunta se configura enquanto processo educativo. No caso dos oito sujeitos entrevistados, os quais possuem experiência como educadores e educadoras do MOVA, das creches comunitárias, do SASE e do Ação RUA, apenas um dos sujeitos não se considera uma liderança comunitária, mas se intitula como educador(a) popular. Ao perguntar a diferença conceitual entre ambas, obtivemos a seguinte afirmação:

Não sou liderança comunitária, porque não trabalho na minha comunidade. Busco atender o que realmente as comunidades estão necessitando, só que nós educadores populares não sabemos muitas vezes o que está acontecendo. Minha relação com a comunidade que trabalho é a melhor possível. Vejo a preocupação com metas e não com qualidade de ação, esse é um problema, a prefeitura vê números e a gente quer trabalhar com as necessidades. (VIOLETA, entrevista, 2012)

Ao observar as reuniões do fórum de entidades comunitárias de Porto Alegre pude perceber que os dirigentes das associações se consideram, na sua maioria, líderes comunitários e enfatizam, não raras vezes, que os(as) educadores(as) da comunidade, por conhecerem a história de organização popular, precisariam lutar pela valorização dessa trajetória. Porém, em alguns casos, existe o entendimento que educador e dirigente são ‘cargos’ diferenciados e que as lideranças são empregadoras da comunidade, por isto devem optar por educadores que vistam a camiseta da associação, considerando-lhes como voluntários. Nessa questão, tomamos a fala do educador popular Jasmim:

Outra confusão é de que somos apenas colaboradores, sou um trabalhador, um profissional com formação e com compromisso na execução das políticas públicas. Trabalhamos na mesma política que os servidores públicos, no caso da FASC/ PM

de POA e recebemos menos que eles. Por isso existe a lógica do conveniamento. É bom lembrar que as instituições não recebem recurso para valorizar o educador com formação. Isto desmotiva, o fato de não ser valorizado o nosso trabalho. Quem trabalha com a educação popular sofre preconceito, pois se acha que só se trabalha educação popular com o pobre miserável. O nosso trabalho é difícil, mas precisamos lutar por políticas públicas. Trabalhamos no mínimo 40 horas e não queremos uma educação para formar mão-de-obra barata para executar as políticas do governo municipal. No meu trabalho eu lido com crianças e adolescentes em situação de rua, um público excluído até na escola, sofre preconceito, muitos estão envolvidos com drogas, alguns em estado de mendicância, alguns fazem da rua sua própria casa, outros da rua sobrevivência. Não sou um voluntário. (ENTREVISTA, 2012).

Já quando entrevistei uma liderança comunitária, ex-alfabetizadora do MOVA e dirigente de uma associação de moradores, tivemos o seguinte relato a respeito do papel dos dirigentes das associações comunitárias conveniadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PM de POA):

Sempre trabalhei fora como faxineira, educadora, comerciante, vendedora ambulante, fazia sabão e artesanato em casa pra poder sustentar a minha família. E fazia mesmo assim um trabalho comunitário, indo e fazendo reuniões à noite e nos horários de folga, sempre trabalhando pelo social. Nós líderes comunitários temos que ter consciência que esse trabalho social não é um emprego e não tem remuneração. Não sou voluntária, sou uma liderança comunitária e educadora popular. Acho que as associações de moradores não podem continuar executando as políticas públicas dentro da associação, porque os dirigentes acabam trabalhando para o prefeito e não para a comunidade. Acho que, se continuar assim, os líderes comunitários deixarão de ser uma liderança para ser um voluntário. Tem um movimento dos participantes do atual OP pra que os conselheiros sejam remunerados e outro movimento para os dirigentes de creches e SASES receberem um salário, mas tem um outro movimento que não é a favor, que é do PT. A gente não pode aceitar que as conquistas populares sejam jogadas fora. Se fizerem isto, as associações e o OP serão privatizados – eu acho que é isto, né? (CRAVO, entrevista, 2012).

Identificamos nas falas acima que, na perspectiva da EP, sobretudo pelo seu caráter emancipatório, o trabalho realizado pelas lideranças comunitárias nos MPs não tem o mesmo sentido de ações voluntárias, as quais não têm um compromisso social. Por outro lado, os(as) educadores(as) apontam a necessidade de formação política, para que a classe popular supere as concepções ingênuas de trabalho, de educador e de comunidade, compreendendo que trabalho voluntário não é o mesmo que trabalho militante.

Sendo assim, a educação é compreendida como ato político pelos educadores e educadoras populares, também militantes e, nessa perspectiva, parece ser pertinente a construção de uma pedagogia enraizada pelo aporte teórico da EP, através de diálogo, problematizações e reflexão sobre o contexto do trabalho dos (as) educadores (as) populares e das suas lutas.

Para a AEPPA, os MPs fazem parte da realidade concreta na luta e na proposição de uma formação político-pedagógica, à luz da EP e da pedagogia da práxis. Sendo assim, temos

a necessidade da construção de propostas de formação coerentes com o processo histórico de lutas dos MPs e da pedagogia freireana, não limitando o processo de qualificação profissional à elevação do nível de escolaridade e/ou aumento salarial, mas principalmente ao engajamento dos educadores-militantes na luta permanente pela justiça social.

A AEPPA tem sido um espaço de formação política, promovendo encontros mensais com educadores (as) que já trabalham na área da educação e da assistência social, a fim de construir um movimento reivindicatório e propositivo da construção e efetivação de cursos de qualificação que contemplem, no seu currículo, a EP nos seus diferentes espaços educativos. Essa preocupação pode ser constatada na Carta de Princípios, aprovada em assembleia da AEPPA, realizada no dia 14 de julho de 2012.

1. Temos o compromisso de articular os conhecimentos dos movimentos populares com os conhecimentos da academia, tornando possíveis coligações entre eles e ações coletivas conjuntas a fim de não separar a experiência do trabalho com a da Universidade (prática e teoria). 2. A AEPPA constitui um espaço aberto para o aprofundamento da reflexão, através de debate que se pretende democrático, na pretensão de formular propostas de uma educação pública popular, gratuita e de qualidade. 3. Ser um espaço de socialização de experiências e de articulação para ações coletivas que promovam um projeto político-pedagógico de formação inicial e continuada nos pressupostos da educação popular. 4. Luta-se pela dignidade humana, por uma sociedade solidária, igualitária e justa. Nesse sentido, nos opomos a toda forma de crueldade e opressão. 5. Pretendemos buscar diálogos com outras entidades e movimentos sociais locais, tanto nacionais e internacional que lutam pela educação popular. 6. Somos contrários ao modelo neoliberal de sociedade, bem como ao sistema capitalista que prega a bandeira da individualização, da concorrência injusta, da mercantilização da educação, da precarização do trabalho e de toda forma de desvalorização do trabalho do(a) educador(a). (CARTA DE PRINCÍPIOS DA AEPPA, fragmentos, 2012)

Em nosso entendimento, “uma educação que busca compromissos com as classes populares” (BRANDÃO, 1985, p.148) considera que as lutas nos MPs são espaços de consolidação da EP e não um lugar de práticas voluntárias sem comprometimento com o povo oprimido. Isso porque, se a formação e o trabalho estiverem relacionados às lutas políticas dos setores populares, um projeto que se apresente transformador não deveria desvalorizar as experiências dos(as) educadores(as) populares e o seu engajamento militante nos MPs.

Em contraposição à EP, sabemos da existência de projetos sociais, os quais apostam no trabalho voluntário de educadores (as), não provocando um debate crítico-reflexivo sobre as condições concretas da vida do povo e, assim, desvalorizam a trajetória das lutas populares, em que “sair para as ruas e brigar pelos direitos humanos com consciência e organização” (CRAVO, entrevista, 2012) não é valorizado. Todavia, deveria fazer parte integrante do processo político-pedagógico dos projetos sociais que se apresentam populares. Ainda,

segundo a educadora acima, “a gente não é baderneiro, nós organizamos as lutas antes de sair pra rua. Isso não pode deixar de existir. Faz parte das associações de bairro”. Dessa forma,

[...] a experiência existencial da população, como um todo de que a atividade produtiva é uma dimensão central, se constitui como a matriz de todo o que fazer educativo, não só no plano da alfabetização e da pós-alfabetização de adultos, mas também no da educação de crianças e de adolescentes. Neste sentido, enquanto contexto concreto em que se dá a prática produtiva, ela é também contexto teórico, no qual se pensa sobre aquela prática. Tanto quanto possível, portanto, se tenta a compreensão do movimento dinâmico entre prática e teoria no contexto mesmo da prática. (FREIRE, 1978, p.141)

Diante dessa realidade, ressaltamos que:

[...] é possível que uma comunidade se engaje durante algum tempo, numa séria prática reflexiva sobre sua realidade, discutindo uma temática geradora significativa, ligada a seus interesses concretos, indagando-se em torno, por exemplo, de sua experiência produtiva, de caráter coletivo. (FREIRE, 1978, p.68)

Dentro do campo da EP, a formação política tem por objetivo projetar a transformação da ordem social vigente, a qual separa o trabalho e a política da educação e o teórico da prática. A EP e a luta dos MPs contra as práticas e políticas de caráter excludentes e assistencialistas podem ajudar a construir formas para a superação do projeto de sociedade opressor. Em consonância com as lutas populares, necessitamos de:

[...] uma pedagogia desveladora das injustiças; desocultadora da mentira ideológica. [...] o trabalhador enquanto educando tinha o dever de brigar pelo direito de participar da escolha dos conteúdos ensinados a eles. Eu defendia uma pedagogia democrática que partia das ansiedades, dos desejos, dos sonhos, das carências das classes populares. (FREIRE, 1988, p. 63)

Ou seja, se para nós a luta política é educativa, o tipo de formação destinado a educadores(as) populares requer uma educação crítica, política, participativa e emancipatória. Essas concepções, retomam o sentido da existência da AEPPA na sua luta por formação a partir das experiências de trabalho dos(as) educadores(as) populares e assim a organização de cursos com um projeto político-pedagógico construído pelos referenciais da EP. Quanto a esse entendimento de proposta de formação, concordamos com Brandão que nos diz que “as discussões, debates e problematizações da realidade vivida pelas classes populares precisam ser o ponto de partida de uma nova educação” (1985, p.54).

4.1 ESPAÇO DE TRABALHO DOS (AS) EDUCADORES (AS) POPULARES: ELEMENTOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA DE CONVENIAMENTO ENTRE PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE E MOVIMENTO COMUNITÁRIO

[...] incentivar a responsabilidade social e o trabalho cooperativo, com vistas ao interesse comum e que, em última análise, se fundamenta numa profunda crença nos seres humanos. Crença crítica e não ingênua na sua possibilidade de re-fazer-se na prática da reconstrução de sua sociedade. (FREIRE, 1978, p.148.).

No município de Porto Alegre, a política de conveniamento entre o poder público e a sociedade civil organizada¹⁴⁶ iniciou-se nos anos de 1990, por meio da Administração Popular (AP) e das lutas comunitárias, instituindo assim, o programa 'Convênio Creches Comunitárias', destinado ao atendimento às crianças das comunidades populares.

O Movimento Pró-creche surge na Micro-região 5 (cinco) do OP e rapidamente atinge as outras regiões. É o Fórum de Políticas Sociais, ligado à Secretaria do Governo Municipal - SGM, coordenado pelo vice-prefeito, Sr. Raul Pont, envolvendo SMED, Conselho Tutelar, CMDCA e outras secretarias municipais relacionadas, que acolhe as lideranças desse grupo e inicia o diálogo que resulta em uma proposta de conveniamento por parte do poder público. Nesse mesmo ano é assinado um Termo de Convênio entre a SMED e 40 (quarenta) creches oriundas do movimento comunitário, antes ligadas à LBA. (FLORES, 2007, p.101-102).

Devemos levar em consideração que esse contexto é influenciado pelo reordenamento jurídico brasileiro, o qual estabelece uma série de legislações referentes aos direitos das crianças e dos adolescentes, compreendendo-os como sujeitos de direitos e não mais considerados como um adulto em miniatura, portanto objeto de pesquisas e políticas correlacionadas ao assistencialismo, no caso da classe popular. A luta pela garantia desses direitos está associada aos MPs, especialmente, a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os Movimentos de Bairro, o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), entre outros.

Sendo assim, uma das formas de garantir os direitos individuais, presentes na CF (1988), no ECA (1990), na LOAS (1993) e na LDBEN (1996) foi o de se constituir a parceria entre o Estado e a sociedade civil organizada, a fim de garantir a execução de políticas públicas, sobretudo na área da Educação e da Assistência Social, as quais são de responsabilidade do Estado.

¹⁴⁶ Entende-se por sociedade civil organizada as associações de moradores, a grande maioria sem fins lucrativos, das quais, anteriormente, trouxemos um breve histórico.

Diante dessa realidade, ressaltamos que, ao longo da trajetória dos movimentos de bairro, o seu papel foi se transformando, principalmente a partir desse período histórico, quando, no caso de PORTO ALEGRE, iniciou-se o processo de parcerias entre os Movimentos Comunitários e o Poder Público Municipal, tendo por objetivo central executar as políticas públicas destinadas, prioritariamente, às crianças e aos adolescentes. A exemplo dessa reestruturação, a cidade de Porto Alegre na década de 1990, após o fechamento da LBA¹⁴⁷ e da reivindicação das lideranças comunitárias pela EI, a Prefeitura Municipal implantou a política de conveniamento, a qual data do ano de 1993. No entanto, esse processo

[...] envolveu os Movimentos Sociais e diferentes sujeitos na luta pelo acesso das crianças nas creches e pré-escolas. Segundo Azevedo (2007: 226): “em 1990, as creches comunitárias administradas pela Secretaria da Saúde foram transferidas para a responsabilidade da SMED” (p.226), dando início à trajetória da educação infantil na cidade de Porto Alegre. (PAULO, 2010, p.22)

Após dois anos, através da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), também foi implementada a política de convênios com as associações comunitárias para a execução do Projeto ‘Extraclasse’, hoje denominado SASE¹⁴⁸, cujo processo foi oriundo da

Regulamentação da Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente. O município de Porto Alegre, em 1991, passa a desenvolver ações apontadas por este estatuto destinadas a crianças e adolescentes. Em 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei Federal 8.742/93, artigo 23) aponta como serviços assistenciais “as atividades continuadas que visem à melhoria de vida da população e cujas ações voltadas para as necessidades básicas. [...] Como diretriz, a LOAS dispõe que na organização dos serviços será dada prioridade à infância e adolescência em situação de risco pessoal e social, objetivando cumprir o disposto no art. 227 da Constituição Federal e na Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Em 1994 [...] acontece a primeira Conferência Municipal da Criança e do Adolescente, onde é instituído o *Pacto pela Infância e Adolescência em Porto Alegre*. A partir das mobilizações para implementação do Pacto, iniciam-se as discussões sobre o regime de atendimento apontado pelo ECA e sua relação com a política de Assistência Social. (PM de POA /FASC, 2010)

É importante ressaltar que esse período relativo às políticas de parceria entre o município de Porto Alegre e a sociedade civil organizada, foi demarcado por uma intensa mobilização popular em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes, fundamentado, principalmente pelo ECA que já mencionava o direito à EI, antes mesmo dela ser incluída como “primeira etapa da educação básica” (LDBEN, 1996, Art. 29).

No que diz respeito a esse momento histórico, Azevedo nos diz que, “o governo municipal viveu um grande dilema sobre como encaminhar a expansão do atendimento à

¹⁴⁷ A LBA junto às associações comunitárias iniciou uma caminhada reivindicatória na busca de uma alternativa para o atendimento das crianças.

¹⁴⁸ No próximo item do capítulo, estaremos trazendo o processo histórico dessa política, assim como do Ação Rua, do MOVA e das Creches Comunitárias, relacionando as experiências dos educadores(as) populares.

educação infantil” (2007, p.228), pois os limites orçamentários “inviabilizaram a expansão do atendimento via padrões das escolas infantis” (AZEVEDO, 2007, p.228). Ainda segundo esse autor, essa alternativa era para ser provisória, e não de caráter permanente, como tem se dado nos últimos anos.

Esse processo histórico, em nossa leitura, é contraditório, pois de um lado o poder público não assumiu integralmente a EI, mas, de outro, podemos afirmar que naquele período particular da história de Porto Alegre houve a sua expansão, por meio das Creches Comunitárias de turno integral, o que garantiu o acesso de um número significativo de crianças nessa etapa da educação.

Nos últimos anos, esse processo de conveniamento tem resultado no aumento de instituições conveniadas de EI que em quantidade é maior que o número de escolas da rede municipal de PORTO ALEGRE, ou seja, não houve políticas públicas voltadas à garantia da oferta da educação pública estatal, laica e gratuita, conforme preconiza o ECA (Art. 54) e a LDBEN (1996, Art. 4).

Tabela 3 - Demandas do OP 2012 – Educação

Natureza da demanda	Quantidade de solicitações
Creches Comunitárias: recuperação e reforma	24
Creches comunitárias: novos equipamentos (construção)	26
Creches comunitárias: pedido de convênios	7
Aumento de vagas (metas)	120

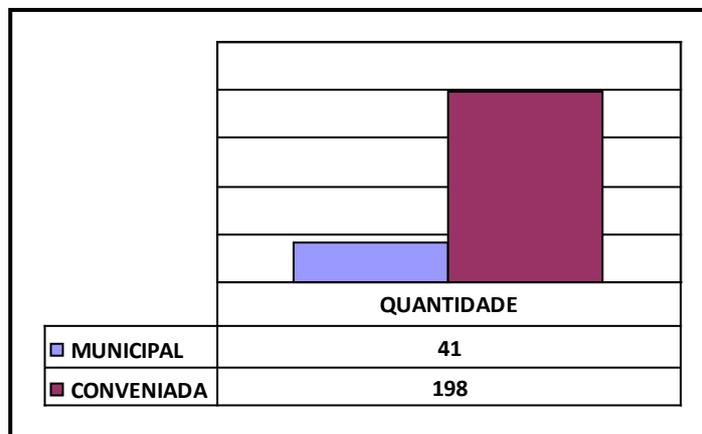
Fonte: Tabela criada pela autora, através do caderno “Plano de Investimento e Serviços do OP 2012”.

Evidenciamos na tabela acima que as comunidades mobilizadas no OP de 2011, da cidade de PORTO ALEGRE, demandaram para o ano seguinte a ampliação do número de escolas de EI, solicitando a política de conveniamento, através do ‘Programa Creches Comunitárias’. Destacamos que a descrição e efetivação das demandas inscritas no caderno denominado ‘OP: Plano de Investimento e Serviços 2012’ está dividido entre os órgãos públicos do município, demandantes, tipo de demanda e recurso destinado. No caso da tabela 3, as demandas estão vinculadas à SMED, cuja área destinada é a educação.

No que tange as entidades conveniadas com a PM de POA, as quais desenvolvem a política da EI nesse município, elas são registradas no CMDCA e algumas também compõem o Conselho Municipal de Educação (CME) em função do processo de regularização delas. As mesmas são caracterizadas como instituições comunitárias (IC), conforme estabelece o artigo

20 da LDBEN de 1996. A respeito dessa política de convênios em PORTO ALEGRE, podemos verificar, no gráfico abaixo, como ela tem se organizado em relação à EI.

Gráfico 1. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM POA: 2011.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados no site da SMED.

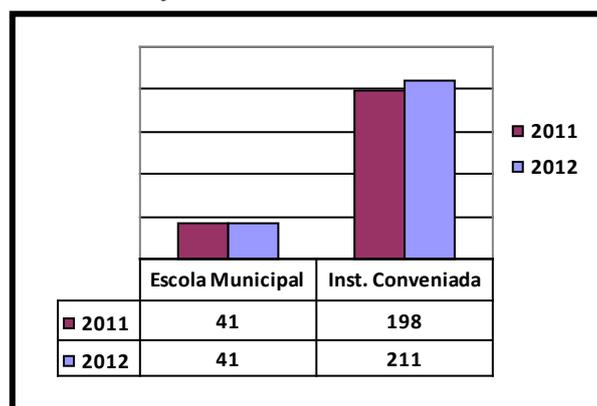
No site da SMED¹⁴⁹ encontramos informações a respeito de como efetivar o processo de conveniamento com as IC. Conforme consta, a demanda da EI deve ser apresentada através do OP.

Registramos que os dados acima identificam que a política dessa etapa da educação é executada pelas comunidades e que o número de escolas municipais públicas estatais é muito pequeno, se comparado com as das IC. As informações que constam no Gráfico 1 foram retiradas de materiais distribuídos pela PM de POA via SMED, na plenária regional do OP da Lomba do Pinheiro (2012), da qual participei. Contudo, ao verificarmos que o número de ICs conveniadas era maior que o que constava no material socializado no OP/2012, buscamos informações atualizadas, as quais encontramos disponíveis no site da SMED¹⁵⁰. Abaixo, apresentamos o quadro atual da política pública da EI em nosso município.

¹⁴⁹ Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=23>. Acesso em: 20 jan. 2013.

¹⁵⁰ Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=24>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Gráfico 2. EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO ALEGRE: 2011-2012



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados no site da SMED.

Trazemos esses dados porque as educadoras e educadores populares que trabalham nessas instituições (leia-se associações comunitárias), as quais oferecem por meio do convênio com a prefeitura programas e projetos ligados à educação e a assistência social, são na sua maioria moradoras(es) das comunidades onde a instituição está situada, possuem algum tipo de vínculo com outros MPs e um número significativo delas(es) não possui a formação exigida na LDBEN. Trabalham 44 horas semanais, recebem salários baixíssimos e são reconhecidas como as ‘tias’ das creches, no caso das mulheres. Vejamos o que nos diz um dos sujeitos participantes dessa pesquisa sobre a política de conveniamento na atualidade:

Esses convênios com as instituições fazem com que elas não tencionem o poder público. A lógica do convênio é uma estratégia governamental. Você sabia que 80% das políticas de educação e assistência social são as instituições comunitárias que executam e nem todas são sérias. Tem muitas cuidadoras sem formação, cuidar e educar ainda presente sem a formação acadêmica sendo exigida. Muitos dirigentes não dão valor para formação, até por que tem medo de ficar sem educador. O educador às vezes é só um tarefeiro. Pois é, quem não chegou na universidade e não participa de movimentos que debatem esses problemas não discute os problemas. Quem trabalha com a educação popular sofre preconceito. Incluir não é só colocar para dentro, é criar espaço para construir a justiça social. Atualmente educação e assistência com a política de convênio estão sem condições de permanecer. Isto é reflexo da não-valorização das comunidades. A sociedade civil não tem tencionado o governo. A gente pode dizer que tem uma crise da sociedade civil, precisamos resgatar os painéis que aconteceram, há um comodismo, hoje não se faz mais movimento amplo nem no CMDCA. As nossas instituições comunitárias não tem caráter de empresa, mas é privada comunitária, os dirigentes não possuem informação e muitas vezes não conseguem fazer um trabalho transparente, é preciso fiscalizar o dinheiro público e pensar em políticas públicas e não ficar criando projetos. (JASMIM, 2012)

No entanto, precisamos alertar para as contradições presentes nesse contexto de parcerias, pois ao passar, por exemplo, a responsabilidade do Estado para a sociedade civil, através das associações, mesmo sendo em nome do processo de democratização e em regime

de parcerias, é fundamental não esquecermos que esse período histórico é invadido por teorias e práticas, defensoras do neoliberalismo, o qual vai “impondo o esvaziamento do estado social” (RIBEIRO, 2011, p.44).

A nosso ver, esse processo é contraditório pois, ao mesmo tempo em que as comunidades organizadas nas associações de moradores, de amigos e de bairro disputam, lutam e reivindicam um tipo de educação que faça ‘sentido’ na vida da classe popular, o Estado acaba se distanciando de sua responsabilidade para com a execução da política pública, repassando o seu compromisso, quase que integralmente, para essas IC. Nas palavras de Maria Otilia K. Susin,

A educação infantil, política pública e direito de toda a criança pequena, a ser assegurada pelo Estado, necessita ampliar a capacidade de absorção do número de crianças fora dela materializando, desta forma, o acesso à escola pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças de zero a seis anos. [...] Para evitar mecanismos de cerceamento deste direito, só existe uma maneira – ampliar a oferta, o que se esperava acontecer com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. (2009, p.62)

Essas associações, não possuindo parcerias com outros tipos de órgãos, a não ser com a prefeitura, acabam executando a política da educação e da assistência social com muitas dificuldades. Ou seja, se de um lado a preocupação com a educação demanda a gestão democrática e o planejamento participativo, não se limitando apenas ao aparato estatal, o que nos parece positivo, no sentido em que o MP consegue pautar a educação como prioridade na luta reivindicatória, por outro lado há “uma retração do estado e conseqüente ampliação dos setores da sociedade civil” (BRANDÃO, 1984) na execução de políticas. Isso tem ocorrido sobretudo nos últimos 10 anos se considerarmos a realidade de PORTO ALEGRE. Contudo, não podemos negar a importância dos MPs na luta e disputa por políticas públicas e por concepções de educação.

Nesse contexto histórico, se por um lado esse movimento de conveniamento entre o poder público e Movimento Comunitário de Bairro possibilita formas de promoção da participação social e da democratização do poder, por outro essas relações de parcerias entre o governo municipal e a sociedade civil organizada podem limitar os processos de lutas, causando o desvaziamento dos espaços de mobilização política, os quais possuem uma trajetória de enfrentamento à miséria e aos processos de opressão para tornarem-se exclusivamente um espaço público não-estatal de execução de políticas públicas.

Como já dissemos, são as associações comunitárias as responsáveis pela execução das políticas da Educação e Assistência Social, sendo geridas pelas lideranças comunitárias dos

seus respectivos bairros. Essas instituições recebem recurso financeiro público, conforme podemos verificar no documento que estabelece as modificações de alteração do convênio, referente à política da EI, apresentada no Fórum de Entidades em 2012.

Os recursos repassados pelo MUNICÍPIO, conforme a Cláusula Quarta, poderão ser aplicados pela ENTIDADE de acordo com os seguintes itens, desde que mantenham relação direta com as ações que integram o objeto conveniado e desde que se relacionem com a conta vinculada ao repasse da verba do Convênio a ser firmado: a) pagamento de pessoal e encargos; b) alimentação, limpeza, higiene e gêneros necessários à manutenção; c) materiais de construção, elétrico e hidráulico que se destinam a pequenos reparos ou reformas; d) material didático, pedagógico, de expediente, esporte e recreação; e) pagamento de serviços de terceiros – pessoa física e jurídica; f) utensílios e material de alojamento, utensílios de cozinha, tecidos e aviamentos; g) material permanente; h) despesas com emolumentos cartoriais; i) taxas e tarifas bancárias, salvo pagamento de juros, empréstimos e afins. (SMED, 2012)

As instituições prestam contas mensalmente do dinheiro público recebido, porém conforme a fala de duas educadoras populares numa das assembleias da AEPPA, registrada em meu Diário de Pesquisa (2012),

Falta saber as propostas das políticas que trabalhamos. Quando o presidente da associação trabalha fora quem assume o lugar dele é a coordenadora pedagógica (FALA 1). Prestação de contas é outra questão a ser discutida, porque tem situações que não podemos aceitar, como por exemplo, lá na xxxxx, trabalhamos com o curso de padaria e com o recurso que recebemos da prefeitura não pudemos comprar uma máquina pra fazer pão. Precisamos discutir isto aqui na AEPPA (FALA 2).

Desse modo, embora não aprofundemos as questões teóricas referentes ao papel do Estado, na relação de parceria com a sociedade civil organizada através da efetivação das políticas públicas, sucintamente as abordaremos a partir das entrevistas individuais e coletivas, bem como nos registros oriundos dos dois anos de observação participante. Portanto, ao compreendermos que as relações sociais se constroem permanentemente e que elas são históricas e, conseqüentemente, não se estabelecem de forma isolada, inserimos uma breve discussão sobre a relação trabalho-educação e MP- Estado, uma vez que as mesmas apareceram no diálogo realizado com os(as) educadores(as) populares. Assim sendo, tendo em vista que os fenômenos se relacionam dialeticamente, achamos possível fazer ligações com e entre essas temáticas.

Inicialmente, tomamos a fala de um dos(as) educadores(as) populares para adentarmos na concepção de Estado.

Embora trabalhe como colaboradora em associações na Restinga, como na cozinha comunitária, ando entristecida com os espaços que possuem convênio. [...] Sai barato para a prefeitura estas parcerias, vejo que tem instituições que apoiam o presidente da FASC e ganham os projetos. Muitas vezes usam os educadores populares como cabide eleitoreiro, usam o nosso trabalho e a nossa luta. Fico muito

furiosa quando usam minha pessoa, meu trabalho para ganhar voto. Penso que tem que ter concurso público para educadores. Do jeito que está querem terceirizar a educação, pois não tem qualidade; educadores tentam fazer o melhor, mas falta formação. É bom lembrar que aí está a nossa origem, pois foi nessas instituições que iniciamos a nossa caminhada. Foi uma porta de entrada, se não fosse esses projetos nós não teríamos essas experiências. Mas quando descobri a intenção das parcerias fiquei triste, porque na verdade é a precarização do trabalho. Gostaria que não houvesse mobilização popular para valorizar o educador, que ele fosse valorizado, principalmente porque somos reconhecidos como um país emergente que pretende erradicar a miséria. Executar os projetos pelo governo era o melhor, mas não tem esse interesse - o governo pretende se aliar às ONGs. Repassam para as ONGs os problemas sociais e não resolvem como política pública. Falo ONG porque nossas associações não são governamentais, são dos moradores e do bairro. Tem ONGs e ONGs e o governo arrumou um jeito de sensibilizar a sociedade. Penso que a prefeitura deveria fazer um plano de carreira para educadores, mas eles não vão fazer, porque não querem nos assumir. Por outro lado as associações não tem como fazer porque não tem dinheiro. Aqui na Restinga tem muitas instituições, só aqui no núcleo esperança tem duas conveniadas e uma da prefeitura. As conveniadas são associações. Educadoras e coordenadoras sem formação, e como recurso do convênio não cobre todas as despesas, existe uma contribuição mensal das famílias que varia de 70 a 95 reais (caso de creches). Fora essas instituições de educação infantil tem outras com outros projetos: trabalho educativo, SASE e cursos profissionais. (ROSA)

Esse depoimento vem ao encontro dos(as) outros(as) sete educadores(as) entrevistados(as) e das duas dirigentes também entrevistadas nesse processo de pesquisa. Para eles(as), a política de conveniamento é concebida como assistencialismo e precarização do trabalho. A educadora popular acima nos fala sobre a sua experiência do/no trabalho e no seu envolvimento como moradora da Restinga, aonde também atua como militante em um conjunto de ações comunitárias.

Diante disso, a abordagem que o Estado se referencia para continuar com a política de conveniamento, não nos parece ser a da democracia participativa (SCOCUGLIA, 2010), mas a do Estado a serviço de práticas e políticas funcionalistas, as quais são muito difundidas nas sociedades capitalistas. Elas são alicerçadas nos fundamentos políticos burgueses, sobretudo na defesa da estabilidade da ordem social e numa concepção fragmentada da realidade. De acordo com Bobbio,

Enquanto a teoria funcionalista, especialmente, na sua versão parsoniana, é denominada pelo tema hobbesiano da ordem, a marxista é dominada pelo tema da ruptura da ordem, da passagem de uma ordem a outra, concebida como passagem de uma forma de produção a outra através da explosão das contradições internas ao sistema, especialmente da contradição entre forças produtivas e relações de produção. Enquanto a primeira se preocupa essencialmente com o problema da conservação social, a segunda se preocupa com a mudança social. (BOBBIO, 2001, p. 59)

Assim, podemos afirmar, mediante a escuta e diálogo realizado com os(as) educadores(as) vinculados(as) à AEPPA, que os MPs, os quais historicamente atuaram na luta

pela garantia dos direitos sociais, vêm perdendo o seu espaço de mobilização e de reivindicação para tornarem-se apenas um lugar de execução de “diversos projetos para melhorar a qualidade de vida das classes populares” (PALUDO, 2010, p.27).

De um modo geral, os educadores e educadoras populares, participantes na AEPPA, reconhecem a história e importância do movimento comunitário, mas apontam para os limites que se apresentam a partir das políticas de conveniamento. Vejamos o que uma das nossas entrevistadas pensa sobre esse contexto na relação com o MP e a formação política:

A realidade sempre foi lutar contra a falta de saúde e educação. Agora a gente se tornou uma escola, nossos postos de saúde não estão bons, mas a associação não tem tempo pra brigar com o governo. As pessoas que precisam do posto ficam entre a vida e a morte. A gente sabe que não têm educação de qualidade, a gente se submete a aceitar o que a prefeitura oferece – é pouco dinheiro do convênio, é salário pequeno e só um curso de educador-assistente. Ainda achamos bom, porque nosso trabalho é ali na comunidade, temos a carteira assinada e não temos patrão. Trabalhamos bastante e em meio disso tudo esquecemos dos nossos direitos de educador, direito de resistir ao salário miserável, às creches com pouca infraestrutura. Essas políticas estão a desejar. Acho que as políticas deveriam ser executadas pelo governo. As associações são um espaço de elo entre comunidade e política. O governo não pode desqualificar. Como moradora, vejo que tudo era muito precário. Existe boa vontade da comunidade, só que falta formação. (HORTÊNSIA)

No dizer dos(as) educadores(as) populares, estão implícitos alguns conceitos teóricos que, relacionados às suas histórias de vida com experiências nos MPs, na formação e nas condições de trabalho, buscaremos problematizar a partir da práxis, para que, no entanto, possamos analisar a relação do trabalho desenvolvido por eles nos diferentes projetos sociais ligados à PM de POA, com a formação que vêm realizando nos processos formativos organizados pela AEPPA. Nesse prisma,

[...] a formação do educador para além do âmbito pedagógico ou individualista, para situá-la na perspectiva de uma proposta teórica pedagógica que incorpore o caráter político da prática pedagógica e sua dependência da práxis social global, onde se dá a luta hegemônica das classes. (SILVA, 1991, p.13)

De acordo com os estudos realizados sobre a concepção de Estado, concordamos com a definição da professora Vera Peroni, definindo-o enquanto perspectiva histórica, concreto e de classe (2003, p.22). Nesses termos, utilizando-nos das entrevistas realizadas com os(as) educadores(as), temos a convicção que o Estado tal como vem se apresentando, tem sido máximo para o capital e mínimo para a classe popular.

Em consonância com o nosso referencial, “o Estado é dotado de natureza histórica e dialeticamente marcado por contradições” (MEDEIROS, 2010, p. 163), entendendo assim, nos parece ser de suma importância analisar as experiências dos(as) educadores(as) populares no contexto das associações de bairro em sua relação com a AEPPA. Especialmente porque

na luta por formação à luz da EP, a apropriação do saber necessariamente considera tanto os saberes do trabalho como aqueles adquiridos nos MPs enquanto conteúdo crítico problematizador, o qual pode vir a promover processos de resistências contra a desigualdade social. Por isso, concordamos com Freire ao dizer que a prática concreta dos sujeitos é o ponto de partida para o trabalho social que se quer emancipatório e, sendo assim,

Qualquer projeto de educação popular no Brasil hoje, seja ele do governo – se for do governo, ele tem que estar ligado a isso (prática social) – [...] seja um projeto que não parta do governo, mas de um grupo outro, tem a ver com isso, com relação a saber como pode superar o atual estado de coisas no Brasil. Qualquer deles, então, não pode perder, como ponto de referência, esse contexto da prática social. (FREIRE, 2008, p.29-30)

Dentro do campo de disputa entre a EP ou a educação bancária, os MSPs ou MSs antipopulares e o trabalho alienado ou educativo, apostamos que, para entender esses conflitos, é imprescindível compreendermos que vivemos numa sociedade de lutas de classes (MARX; ENGELS, 1978). Esse entendimento nos ajuda a compreender as concepções que fundamentam a política de conveniamento entre PM de POA e a sociedade civil organizada, relacionando-as com o espaço de trabalho dos(as) educadores(as) populares. A esse respeito, podemos verificar que:

Quando chegamos lá na SMED achei a fala da xxxx um tanto desmotivadora. Quando falava e colocava as questões foi sempre de desvalorização ao nosso trabalho, sempre com a desculpa que os educadores não têm condições de passar no ENEM e fazer uma faculdade. Aí partiu dela a ideia da gente pensar mais escolas de Ensino Médio técnico pra nossa formação. Foi falado lá, que todas as pessoas têm o direito de entrar na faculdade e quem consegue é por mérito. Por isto não é importante um curso de Pedagogia Social de Educação Popular. Ela disse que tantos tentam chegar à universidade e não conseguem. Isto é normal porque a educação tá fraca. Seguiu dizendo que o que a AEPPA está buscando para os nossos educadores é impossível e que os meios pra conseguir eram de fato muito difíceis. Se entramos com uma expectativa de fazer uma agenda ampla para política de formação de educadores em serviço, saímos decepcionados. Eles, enquanto prefeitura - SMED e FASC - não conseguem se unir para um trabalho que beneficie os educadores e as nossas crianças. O que vamos fazer com a nossa luta? Tá tudo difícil, mas a gente vai ir em frente. Achei que a prefeitura poderia abrir mais portas e nos auxiliar melhor com o UNIPORTO ALEGRE – podia ter cotas para as educadoras. Acho que nós temos que fazer mais e mais formação para os educadores entenderem isto tudo. Ficou claro pra nós que a prefeitura não quer educador qualificado. Saí frustrada. Esperava um pouquinho mais. Elas não conseguem entender o que é de fato a educação popular e Paulo Freire. Precisamos buscar mais conhecimento pra lutar contra isto que eles tão fazendo com a gente. (ELVIRA, Depoimento, 23/01/2013)

O depoimento acima trata de uma reunião de trabalho, no qual o Núcleo de Formação Política e o Núcleo dos ‘Sem-Faculdade’ vinculados à AEPPA estiveram presentes na agenda com a PM de POA, a fim de solicitar:

[...] agenda com o senhor, prefeito José Fortunati, e seus secretários de Educação e Assistência Social, cuja intenção é propor uma parceria entre a PREFEITURA

MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE e AEPPA para pensar “cotas” via UNIPORTO ALEGRE, a fim de encaminhamento de educadores populares à universidade. Temos justificado a demanda por formação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) e outros documentos que preconizam a formação/qualificação profissional como uma das garantias de qualificar o trabalho com crianças e adolescentes. Atualmente temos mais de 2.400 educadores populares que estão atuando como educadores em creches comunitárias, serviços de atendimento socioeducativo e acolhimento institucional e no Ação Rua, necessitam ressignificar a sua práxis. Estes trabalham nas instituições comunitárias em parceria com SMED e ou FASC. Lembramos que a AEPPA tem lutado por formação de educadores, em seus diferentes níveis, visando qualificar aqueles profissionais que atuam na área da Educação e da Assistência Social na cidade de Porto Alegre. Uma das reivindicações do Movimento de Educadoras é a construção de um currículo que pautar os saberes do trabalho desses contextos, ou seja, um currículo interdisciplinar na linha da Educação Popular. Um exemplo disto é que, em 2011, a AEPPA recebeu de seus associados a demanda da organização de um Curso de Graduação em Pedagogia Social. Temos levado essa questão para os debates com universidades [...]. Sabemos da realidade socioeconômica dos trabalhadores das instituições comunitárias e por isto a luta da AEPPA é por bolsas de estudos integrais (100%). (MEMORIAL AEPPA, Fragmento do ofício)

Diante do que a AEPPA solicitou à PM de POA e o relato da educadora Elvira, podemos verificar que a concepção de formação e de Estado por parte das(os) educadoras(es) populares é diferente do governo municipal. De tal modo, as compreensões sobre educação, numa dimensão da práxis transformadora, não comunga com as teorias e práticas do Estado capitalista que é antidemocrático na sua totalidade. Dizemos, na sua totalidade, porque muitas vezes o Estado capitalista até propõe e defende algumas políticas de educação, a exemplo do caso do UNIPORTO ALEGRE¹⁵¹ para os setores populares, porém não pressupõe através delas a transformação social.

Porém, numa perspectiva da EP e da luta por uma sociedade socialista e igualitária,

[...] o justo está no compromisso com a maioria do povo que, obviamente, na realidade capitalista são os explorados, aqueles que não detêm o poder real (que está nas mãos dos donos do capital), nem o formal (que está a serviço daqueles). (CARVALHO, 1992, p.30)

Conforme Peroni (2003, 2006 e 2007), o Estado, na teoria neoliberal, é entendido como improdutivo e ineficiente e, sendo assim, quem tem a qualidade de eficácia, produtividade e excelência é o mercado, o qual pode oferecer (leia-se vender) educação de qualidade (leia-se

¹⁵¹ Conforme está descrito no site da SMED/POA, esse é um programa executado por essa secretaria, o qual foi criado em 2010, estabelecendo que universidades privadas de Porto Alegre ofereçam bolsas de estudos que poderão ser integrais ou parciais, de acordo com os critérios estabelecidos via legislação. Em contrapartida, essas universidades se beneficiarão do incentivo tributário de redução do imposto. Das bolsas de estudos oferecidas, ao menos 25% delas são destinadas a cursos da área tecnológica – percentual que aumentará gradativamente, atingindo 50% em 2013. O cumprimento das parcerias será acompanhado e avaliado pelo setor de Ensino Médio da SMED.

meritocrática). Nesse caso, as associações de moradores, de bairro, os clubes de mães, os centros comunitários e as cooperativas não são mercados, inclusive na sua definição conceitual, compreendidos como união de pessoas que se organizam para fins não-econômicos, de acordo com o Código Civil brasileiro (BRASIL, 2003). A respeito dessa realidade, vejamos o que nos falou um dos sujeitos entrevistados:

As instituições em que trabalhamos não são empresas. Conveniada é diferente de terceirizada. Te dou um exemplo: a nossa briga é de não terceirizar o Ação Rua, não queremos ir para os CREAS. As nossas experiências, nos diferentes projetos, abrem um leque para pensarmos a formação na Pedagogia e noutros cursos. Só tem Ação Rua porque não tem política pública preventiva. Precisamos discutir as lacunas, a sociedade civil não é chamada. [...] Existe uma dificuldade com as *interfaces* entre as políticas públicas. Elas estão fragmentadas. Falta diálogo entre as políticas de saúde, educação e assistência (pouco se discute). Temos um déficit com a Educação Infantil, os convênios com creches comunitárias amenizam a situação e não trabalham com todos os problemas sociais. Falta embasamento sobre educação popular nas comunidades. A briga é pelo certo, atuamos nos projetos por causa das nossas comunidades. É importante que nós, das comunidades, ocupemos diferentes espaços educativos. Daí é importante trabalhar em rede e com a família, o guri e a gurira que abordamos é da rede, é da cidade. [...] Alguns conselhos de direitos estão num estado de amorosidade com essas políticas, então não lutam para mudar. Falta uma avaliação por parte das instituições e de entender quem são de fato. (JASMIM, entrevista, 2012)

Jasmim, educador popular há mais de 17 anos, ao falar da sua realidade concreta de trabalhador e de liderança comunitária, traz um dos limites das políticas públicas no contexto de Porto Alegre referentes às áreas da Educação e Assistência Social, colocando que “(...) as instituições são como tarefas para dar conta das políticas públicas”. No entanto, segundo esse educador, as instituições comunitárias, mantidas pela sociedade civil organizada, executam as políticas públicas do município de forma precária, visualizada por ele como ‘tarefas’. Isso porque, no Estado capitalista, o fato de se ter leis que garantam alguns direitos ao povo não significa que elas sejam executadas com compromisso e qualidade social, pois o significado da expressão ‘políticas públicas’ nos pressupostos do Estado burguês possui uma concepção contrária à emancipação social. Por isso, precisamos ficar atentos e ir destruindo [...] o mito de neutralidade da lei. Ela é definitivamente comprometida com aqueles que estão no poder. Pode estar ou a serviço da maioria, se estes conquistarem o poder político, ou a serviço da minoria, se estes o conquistarem (CARVALHO, 1992, p. 15). Nesse sentido, importantes são os aprendizados adquiridos nos MPs e na luta política, pois a

[...] militância nos ensina que os problemas pedagógicos são sobretudo ideológicos e políticos, por mais que esta constatação possa assustar a educadores que falam em fins abstratos da educação e sonham com um modelo de ser humano desgarrado das condições concretas em que o ser humano se acha. O novo homem e a nova mulher não se constituem na cabeça dos educadores, mas na nova prática social que substitui a velha, incapaz de criá-los. É também a militância correta que demanda a

unidade dialética entre a prática e a teoria, a ação e a reflexão, a que nos estimula a criatividade, contra os perigos da burocratização e da rotina. (FREIRE, 1978, p.154)

Do ponto de vista das políticas e dos projetos educativos, se a favor do mercado, “a democracia não passa de um valor instrumental” (BETO, 2000, p. 182), porém se as mesmas resultarem das lutas populares existe a possibilidade da classe popular organizada ocupar espaços públicos a fim de disputar um projeto político emancipatório, pois “nem todas as leis na sociedade capitalista servem de instrumento de opressão da classe majoritária e que várias são promulgadas no interesse do oprimido” (CARVALHO, 1992, p. 15).

Assim, é preciso não esquecer que a existência do Estado não é neutra, embora o Estado capitalista tente apresentar-se como imparcial. De acordo com Marx (1997), o Estado no modo de produção capitalista está relacionado às contradições das classes sociais existentes na sociedade, buscando enraizar “uma concepção de naturalização das contradições” (AZEVEDO, 2007, p. 58).

Dessa forma, Marx (1997) coloca que o Estado capitalista, burguês e opressor é incapaz de desenvolver um trabalho comprometido com a emancipação humana da classe popular, como defende Freire (1979). Nessa ótica, o Estado burguês vai sustentar a privatização das políticas sociais a fim de beneficiar a classe dominante. Contudo, numa perspectiva dos setores populares, urge a necessidade da formação, cuja

[...] tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embobamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer. A própria política em torno de como sublinhar este ou aquele conjunto de memórias da Cidade através de cuja só existência a Cidade exerce seu papel educativo. Até aí, a decisão política nossa pode interferir. (FREIRE, 2001 a, p.13)

Na concepção da EP freireana todo processo educativo não é neutro, nem mesmo os projetos sociais desenvolvidos nas comunidades através do incentivo governamental. No entanto, as políticas públicas são decorridas por interesses sociais, políticos e pedagógicos e, sendo assim, inexistente política de cidade, de sociedade, de educação e de MS de caráter neutro-apolítico. Ou seja, para compreender criticamente a política de conveniamento na relação com o trabalho-formação de educadores(as) populares de Porto Alegre, carecemos de espaços amplos de debate, lutas e reflexões que se destinam a superação das políticas antipopulares, excludentes, ingênuas e injustas. Diante de tais necessidades, compreendemos que o Estado que se coloca neutro ao tratar das questões das políticas públicas “só favorece aos fortes. Quem é cego ou neutro na disputa entre opressor e oprimido é aliado daquele” (CARVALHO, 1992, p. 26).

Com isso, Paulo Freire a partir das suas experiências concretas de EP nos diz que é possível associar as lutas populares na construção de uma escola do/para o povo, desde que ela seja contrária aos processos de precarização do trabalho e omissão do Estado, ou seja:

[...] a participação comunitária, [...] da escola, em busca de sua autonomia, não deve significar, para mim, a omissão do Estado. A autonomia da escola não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social. Não aceito certa posição neoliberal que vendo perversidade em tudo o que o Estado faz defende uma privatização *suigeneris* da educação. Privatiza-se a educação mas o Estado a financia. Cabe a ele então repassar o dinheiro às escolas que são organizadas por lideranças da sociedade civil. Alguns grupos populares têm engrossado esta linha sem perceber o risco que correm: o de estimular o Estado a lavar as mãos como Pilatos diante de um de seus mais sérios compromissos – o compromisso com a educação popular. Os grupos populares certamente têm o direito de, organizando-se, criar suas escolas comunitárias e de lutar para fazê-las cada vez melhores. Têm o direito inclusive de exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado [...]. Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro das escolas públicas, as classes populares precisam, aguerridas, de lutar para que o Estado cumpra com o seu dever. A luta pela autonomia da escola não é antinômica à luta pela escola pública. (FREIRE, 2001a, p.39)

Afirmamos, diante da fala de Freire, a qual possui aproximações com a minha pesquisa, a necessidade de formação política para as comunidades populares, pois temos como um dos desafios presentes na AEPPA e no trabalho do(a) educador(a) popular não limitar as práticas e lutas apenas aos problemas individuais e locais, não os relacionando:

[...] a uma teoria do movimento operário com meio de emancipação prática dos trabalhadores e que precisa encontrar a sua pedagogia: uma pedagogia que seja capaz de contribuir para transformar as formas pré-políticas de consciência de classe e ações conscientes de classe. (PAIVA, 1979, p. 13)

De acordo com Freire, a EP numa perspectiva da práxis defende uma formação construída no engajamento com e para o povo oprimido. Por isso é imprescindível retomarmos a história da participação dos movimentos comunitários na execução das políticas sociais em parceria com a PM de POA, relacionando-a ao contexto concreto do trabalho dos(as) educadores(as) populares. Nesse entendimento, concordamos com Freire ao dizer:

É no presente concreto, dinâmico, contraditório que se trava a luta de que emerge o futuro. Só o passado enquanto tempo vivido, dando-se à nossa análise, à nossa compreensão, não pode ser transformado. Pode ser compreendido, aceito, recusado, jamais mudado. Não nos é possível intervir nele, mas entendendo seus movimentos contraditórios, atuar melhor no presente. O presente e o futuro são tempos em construção, transitando para o passado. (FREIRE, 2003b, p. 200)

Podemos destacar, tendo em vista os elementos constitutivos da EP, que nem todo projeto construído para as comunidades é de cunho emancipatório. Alguns, inclusive, se

misturam, muitas vezes, com discursos progressistas, mas com práticas a favor das políticas neoliberais e mercadológicas (HARVEY, 2008; FREIRE, 2001a).

Uma vez que o sistema capitalista é o grande alimentador dos processos de desigualdades sociais, o qual dissemina a violação dos direitos humanos, mesmo mediante legislações que se apresentam cidadãs, é urgente construirmos e fomentarmos espaços de formação crítico-problematizador, os quais nos ajudem a refletir e dialogar sobre os processos históricos, políticos, educativos e econômicos presentes na sociedade. Assim, reafirmamos que defendemos uma Pedagogia da Libertação, segundo a qual:

[...] pensar educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos - tão esquecidos - entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordina a esta dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho numa sociedade em que todos se tornem trabalhadores, somente aí se universalizará a educação. (SADER, 2008, p. 17)

Nesse sentido, a política de conveniamento no caso de Porto Alegre passa a ser excludente, tanto para as comunidades como para a cidade enquanto espaço público. Ela proíbe o sujeito de ‘ser mais’¹⁵², no sentido em que o movimento comunitário, executor dessas políticas, deixa de ter tempo para mobilização social e formação política para, em seu lugar, executar as tarefas do Estado. Nesse viés, a política permanente de convênios com as associações de bairro transforma o movimento como espaço de trabalho precarizado e de oferta de educação deficitária aos setores populares. Embora saibamos da ocorrência de experiências brasileiras no campo da EP, a luta é para que o Estado não só financie a educação, mas também a execute com qualidade social, mediante a escuta das comunidades e fortalecimento dos espaços de participação.

No entanto, a educação que se vincula ao trabalho, partindo de uma concepção da EP construída com o povo, na relação teoria-prática, entende a formação como possibilidade de empoderamento das classes populares, ou seja, como instrumento de libertação dos oprimidos (Freire, 1994). Por conseguinte, a formação na relação trabalho-educação na perspectiva da EP trabalha em prol de processos formativos, a qual problematiza criticamente, por exemplo, os “discursos da acomodação [...] e da adaptação [...] negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir” (FREIRE, 2002, p.30).

Assim, urge a necessidade de construção de espaços formativos, numa perspectiva da relação trabalho-educação nos pressupostos da EP e dos MPs, atrelada a uma “Educação para

¹⁵² Cf. em Freire (1994a, p.17) e em Zitkoski (2010, p.369).

além do Capital” (MÉSZÁROS, 2007, p.195). Entretanto, do ponto de vista da educação emancipatória, precisamos lutar por um novo tipo de formação, a qual reivindique na mobilização crítica e no engajamento político a superação das desigualdades sociais e das situações limites presentes na política de precarização e de flexibilização do trabalho, repudie a criminalização dos MPs e recuse as pedagogias sob a hegemonia neoliberal.

4.2. EDUCADORES (AS) POPULARES E SUAS PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NAS ASSOCIAÇÕES COMUNITÁRIAS: RELAÇÕES COM OS PROGRAMAS DO GOVERNO MUNICIPAL E A AEPPA

[...] propor a reflexão crítica sobre a realidade contextual em “convivência” com ela, é a de estimular o surgimento de um novo tipo de escola – a que, em sintonia com o projeto de nova sociedade que se procura [...] não dicotomiza teoria da prática, reflexão de ação, trabalho intelectual de trabalho manual. (FREIRE, 1978).

Este subtítulo trata da relação entre as experiências dos(as) educadores(as) populares, tanto no âmbito da participação na AEPPA e noutros MPs como no contexto das associações de bairro, seus espaços de trabalho. Aqui temos como objetivo principal trazer elementos políticos e pedagógicos que nos permitam uma discussão analítica sobre a realidade concreta do trabalho dos(as) educadores(as), apontando os limites e os desafios que se apresentam tanto nas questões referentes ao trabalho como em relação à formação. Para tanto, resgatamos o processo histórico e político das associações comunitárias que executam os projetos das áreas da Educação e da Assistência Social no município de Porto Alegre.

Primeiramente, buscamos definir quem são as associações comunitárias no contexto histórico brasileiro e posteriormente dialogamos com estudiosos que analisam o Movimento Comunitário de PORTO ALEGRE. Entretanto, de acordo com Ammann (1991, p.59), “o Movimento de Bairro é construído por frações da classe dominada, principalmente do proletariado¹⁵³”, ou seja, da classe trabalhadora. Neles, muitas lideranças já desenvolviam atividades educativas, as quais não possuíam ação incorporada aos órgãos públicos e nem eram de caráter institucional.

Na ótica da EP, a prática social dos(as) educadores(as) no trabalho, nos MPs e nos projetos de formação “não pode incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim

¹⁵³ São operários da construção civil, de pequenas e médias indústrias, vigilantes [...]faxineiras, lavadeiras, empregadas domésticas, biscateiros”, (AMMANN 1991, 59).

transforma a realidade, mas sobre a totalidade” (FREIRE, 1979b, p.10). Portanto, no caso deste estudo, sempre que considerarmos importante e necessário estaremos relacionando o contexto da pesquisa em âmbito local com o mais global.

Desse modo, como já vimos anteriormente, as ações comunitárias contaram com apoio e influência da igreja católica, sobretudo referenciadas pela Teologia da Libertação, da qual emergiram as comunidades eclesiais de base (CEBs), que contribuíram para o fortalecimento das lutas populares autônomas, ou seja, desvinculadas do Estado (BETTO, 1981).

No caso de PORTO ALEGRE, a história do associativismo comunitário, como já dissemos no decorrer desta dissertação, está relacionada às lutas populares urbanas e, após a década de 1980, também correlacionadas aos processos de tomada de poder e/ou de constituição de ‘parcerias’ com os governos, sobretudo os denominados ‘populares’ em nome da democracia. Sobre esse contexto, contamos com pesquisas produzidas por diversos autores, entre eles: Baierle (1992, 1997 e 2009), Silva (2001), Fedozzi (2007) e Azevedo (2007), entre outros. De um modo geral, essas produções tratam do Movimento Comunitário dessa cidade, relacionando-os ao contexto político e econômico brasileiro, bem como das lutas por propostas de formulações de políticas sociais, sobretudo demandadas pela classe popular.

Sob a égide das lutas por redemocratização do Brasil, foi elaborada a CF de 1988, e nesse cenário uma das reivindicações populares, principalmente dos MSs, era a garantia da descentralização das políticas governamentais e ampliação dos direitos sociais. Registramos que em Porto Alegre as diversas mobilizações ocorridas estiveram associadas principalmente pela luta por moradia, educação e saúde.



Figura 51. Movimento em defesa dos direitos básicos.

Fonte: Arquivo pessoal e ONG cidade.

Na década de 90, os Movimentos Comunitários permaneceram reivindicando políticas sociais, mas auxiliados pela então administração popular, a qual os apoiava e desenvolvia um projeto governamental de *participação popular e cidadã*. Contudo, os movimentos urbanos

continuavam amparados pela CF, mas também por leis complementares a ela, tais como o ECA, a LOAS e a Lei Orgânica da Saúde.

A respeito disto, Sérgio Baierle nos lembra:

A combinação entre pragmatismo comunitário e combatividade versus programas sociais clientelistas (tíquete do leite e outros) e ações hegemônicas dos profissionais das áreas sociais (saúde, educação e assistência social) encontrou nas articulações regionais a sua ágora. Favorecendo a consolidação do OP (pós-1989), é sobretudo nestes espaços que se articulam e desenvolvem as lutas populares na cidade, desde a defesa de ocupações de terras e as ações diretas sobre os governos reivindicando infra-estrutura e serviços até atividades de formação e o debate e planejamento de estratégias de ação. (1997, p.33)

Muitas educadoras e educadores populares, trabalhadoras(es) nos programas socioeducativos do governo municipal de Porto Alegre tiveram como formação inicial a inserção social nesses movimentos correlacionados às associações comunitárias de bairro. Inclusive, na AEPPA muitas educadoras participaram das primeiras reuniões da implantação do OP e continuam participando, conforme já mencionamos anteriormente, por meio das entrevistas. Entretanto, voltamos a trazer alguns fragmentos dessas experiências, as quais contribuirão para caracterização dos projetos sociais, nos quais os participantes deste estudo trabalham. Portanto eis o que educadores(as) expuseram sobre o OP:

Participo dos movimentos aqui na Restinga: OP, rede, fórum de infância e juventude entre outros- para lutar pela causa que acreditamos (ROSA). Nos anos 90 fui delegada do orçamento participativo, também fui conselheira do OP. Participei das lutas por escola pública, ampliação das escolas que não tinham o Ensino Fundamental completo e não tínhamos escola de Ensino Médio aqui no bairro. Essas conquistas foram através dos OP municipal e OP estadual [...]. Tem um movimento do atual OP pra que os conselheiros sejam remunerados e outro movimento para os dirigentes de creches e SASEs receberem um salário, mas tem um outro movimento que não é a favor, que é do PT. A gente não pode aceitar que as conquistas populares sejam jogadas foras. Se fizerem isto, as associações e o OP serão privatizados – eu acho que é isto (CRAVO). A sociedade precisa ser educada. Até pra entender o porquê as plenárias do OP estão muito enfraquecidas (JASMIM). Na associação da minha comunidade que tem mais de 28 anos, lutamos por conquista de água, luz, abertura de rua, pavimentações, pela Educação Infantil - temos uma creche comunitária conquistada pelo OP. Também estamos na luta pelo SASE e pela regularização fundiária. Acho que tudo isso deveria compor o nosso curso de Pedagogia (LIRIO). (Entrevistas, 2012).



Figura 52. Dirigente e educadora popular

Fonte: Cedida pela educadora.

Conforme as falas acima, evidenciamos que a luta por formação dos(as) educadores(as) populares não está separada das experiências do trabalho, tampouco da trajetória das lutas populares. A fala de Jasmim, fruto da experiência de participação em MPs, vem ao encontro dos estudos de Baierle:

Infelizmente, o OP em Porto Alegre constitui hoje apenas a pálida lembrança de uma promessa de transformação democrática que não obstante ainda encanta o mundo, inspirando ativistas sociais, governos e agências internacionais de cooperação. O número de demandas em atraso pode chegar a mais de 1.500 ao final de 2008. Este ano foi alocado para o OP apenas um décimo do total de investimentos previsto para a cidade, ou seja, 1% do estimado pela Lei Orçamentária Anual. (2009, p.7)

Também encontramos em trabalhos produzidos por educadoras populares a participação enquanto espaço pedagógico:

Algumas vivências contribuíram na construção da mulher que sou, da profissional, da mãe e companheira. Mas, destaco: em 1985 a morte de Tancredo Neves foi um acontecimento que marcou, pois eu estava pela primeira vez exercendo o papel de educadora e cidadã participando de encontros Diretas Já. Neste mesmo período iniciei um trabalho com adolescentes falando de Sexualidade. A partir desta data tudo o que fiz foi trabalhar em comunidade com a prática da Educação Popular. Em 1997 conheci, pesquisei Paulo Freire e então assumi o meu papel de maneira mais concreta trabalhando na Associação de Moradores, na comunidade onde moro Alto Embratel no Bairro Glória. Vivenciei momentos e descobertas as quais me possibilitaram e possibilitam cada dia poder viver, aprender, ensinar, descobrir, com educandos e educadores populares os quais já faziam e fazem parte desta prática como meio de ações transformadoras da realidade social da comunidade onde estamos inseridos. Ano de 1998, eu grávida, sonhando com dois nascimentos: o da minha filha Tuani e o do Curso Normal, direcionado para nós educadores populares que, juntamente com seguimentos organizados da Micro região V (Glória, Cruzeiro e Cristal) e da cidade de PORTO ALEGRE, escrevemos o Curso com 03 eixos norteadores: a Educação Popular, a Interdisciplinaridade e a Avaliação Emancipatória, com sua grade curricular aberta pois os conteúdos partem da prática de cada aluno-educador que está em formação. Este projeto foi demandado por nós educadores populares no Orçamento Participativo (OP) e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME) no ano 2000 e SMED. (FERREIRA, 2010, p. 13-14).

A licenciatura terá ingresso diferenciado, com avaliação pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os candidatos devem comprovar a atuação em educação popular em Porto Alegre e a conclusão do Ensino Médio na modalidade Normal. Ao ingressar, os alunos firmam o compromisso de, quando formados, manter o trabalho em educação popular por no mínimo um período igual ao de realização do curso (quatro anos).

A proposta foi elaborada na Faculdade de Educação (Faced) da PUCRS por um grupo de trabalho que teve a participação de representantes da própria Faculdade, da Aeppa, do Conselho Municipal de Educação e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, com a colaboração da vereadora Sofia Cavedon, integrante da Comissão de Educação, Cultura e Esportes da Câmara de Vereadores da Capital.

"Estruturamos o currículo a partir da realidade profissional dos educadores populares. Para nós, é um avanço, significa a qualificação do trabalho e uma perspectiva de melhor remuneração", comemora a presidente da Aeppa, educadora popular **Tamar** Gomes de Oliveira.

A diretora da Faced, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, lembra que os acadêmicos aprenderão temas relacionados aos fundamentos, à teoria e à prática da educação, além de aspectos mais específicos da educação popular, nas modalidades infantil e de jovens e adultos.

As instituições comunitárias e populares atualmente complementam o papel do Estado quanto ao atendimento da Educação Infantil e de Jovens e Adultos. A Aeppa calcula que, apenas em Porto Alegre, atuam aproximadamente 2,3 mil educadores populares, atendendo 15 mil alunos infantis e adultos.

Figura 53. Relação trabalho-formação

Memorial AEPPA

Tanto nas falas acima como nas figuras, temos expressado a atuação militante das(os) educadoras(es) em prol do movimento pela EP na relação com o trabalho e com a luta por formação. Destacamos através das falas que a história da AEPPA se dá no interior de outras mobilizações populares, das quais muitos (as) dos(as) educadores(as) populares também participaram. Danilo R. Streck (2005) também concorda que a participação da classe popular em espaços de lutas tem um caráter educativo. Essas experiências, tais como a do OP, segundo o autor, “é um dos lugares privilegiados de acompanhar os movimentos pedagógicos que emergem nesse tempo de reformas estruturais e revisões conceituais” (p. 85). No dizer de Freire,

[...] mobilização da população, por sua vez, implica na sua organização, indispensável ao desenvolvimento eficaz do projeto e se constitui, para os educadores militantes, num primeiro momento em que devem começar a captar as aspirações básicas dos indivíduos e a visão que têm de si mesmos e da realidade em sua experiência cotidiana. (1978, p. 145)

Sendo assim, embasada pelo referencial freireano, explicitamos que, para compreender por quê os temas do processo do conveniamento entre o associativismo e a PM de POA, bem como os espaços de participação, tal como o OP, estão presentes nesta dissertação, é preciso levar em conta que os sujeitos que compõem esta pesquisa possuem uma história de inserção social nos MPs, os quais estão diretamente ligados às políticas municipais. Portanto, tendo em vista o processo de pesquisa em nível de mestrado, a qual se realizou durante os últimos dois anos, pudemos coletar materiais sobre os processos formativos dos(as) educadores(as) populares que congregam a AEPPA através da participação em várias reuniões, seminários, encontros em diversos espaços públicos da cidade e algumas visitas de campo (casas e ICs).

Referente às visitas, estas oportunizaram conhecer um pouco mais sobre os(as) educadores(as) populares selecionados para compor este estudo, sobretudo a respeito da relação entre o trabalho desenvolvido nas ICs e a luta por formação à luz da EP. De maneira em geral, todos os encontros para a realização das entrevistas semiestruturadas, tenham sido eles realizados nas associações, casas, bares e universidades, foram produtivos, sendo que o grupo colaborou com muitos materiais, desde fotos, indicações de leituras, revistas, atas, jornais etc. Muitos deles estão presentes nesta dissertação, por considerá-los de extrema importância e de relevância para o estudo, além de possuírem um valor especial, pois são frutos de um processo de Pesquisa Participante aonde a pesquisadora é participante da pesquisa.

Analisando a relação entre o trabalho das educadoras e educadores populares nas associações comunitárias e a história do processo de luta organizada pelas(os) mesmas(os), tanto por formação, valorização e reconhecimento do seu trabalho, concebo esse contexto em duas situações contraditórias entre si, pois uma delas corresponde à trajetória de luta dos Movimentos Comunitários de Bairro, os quais reivindicaram a democratização do Estado, principalmente na defesa da gestão democrática, a qual contemplasse a sociedade civil organizada nas discussões, planejamento e acompanhamento desde a elaboração e a execução das políticas sociais. Mas, por outro lado, esses movimentos, ao executarem as políticas sociais, passaram a perder seu ‘espaço’ de mobilização e formação política para se tornarem um lugar de prestação de serviços. Obviamente na comunidade esse processo foi importante, conforme verificamos nas entrevistas realizadas, mas referindo-se a esse contexto, um dos entrevistados traz alguns limites que se apresentam abaixo:

Os líderes comunitários não são respeitados nos bancos universitários. [...]. A cidade de Porto Alegre precisa registrar a memória do nosso trabalho. Nós não queremos serviços como coitadinhos rotulados como incapazes. Com o saber menos. Somos cidadãos da comunidade. Nós educadores precisamos nos enxergar como sujeitos, não limitar o olhar e a atuação, é ir além do muro criar asas para voar. A teoria é importante para lutar, por isso precisamos dela. A sociedade precisa ser educada. (JASMIM, entrevista, 2012)

Contudo, retomemos a fala da educadora nomeada aqui ‘Cravo’, ao colocar um outro limite a respeito da história dos MPs na relação com o seu trabalho. Segundo o seu entendimento, a profissionalização dos militantes é um perigo à participação e mobilização, principalmente quando se trata do assalariamento dos conselheiros do OP e presidentes das associações comunitárias, os quais historicamente estiveram associados às lutas populares. Ao perguntar para essa educadora se a luta da AEPPA pela formação dos(as) educadores(as) populares não seria uma forma de profissionalização do militante, ela falou que é por isso que se “luta por uma pedagogia diferente que tenha temas da comunidade pra estudar e lutar” e, sobre isto, Lírio, educadora popular, em um encontro coletivo para a realização da entrevista, nos disse que a responsabilização dos dirigentes das creches comunitárias se constitui como “um voluntarismo”, ou seja, precarização do trabalho, mas se “eles tem essa responsabilidade, inclusive legal, poderiam sim, receber um salário”.

Desse modo, precisamos observar a atual conjuntura política, a qual propõe a institucionalização por meio do assalariamento (leia-se formalização) do trabalho dos militantes que dirigem as associações comunitárias. Caso isso ocorra, pode vir a interferir no seu papel principal: “ser órgão catalizador do pessoal da vila. A associação deve ser o meio de

canalizar as lutas, de conscientizar os moradores¹⁵⁴” (FRACAB, 1979, p. 28, apud SILVA, 2001, p.68). Por isso, sem raras exceções, “na prática o sistema leva não ao trabalho coletivo como nós o compreendemos, mas o trabalho individual” (PISTRAK, 2005, p.162).

Nessa direção, relacionando ao contexto da política de conveniamento entre Movimento Comunitário e PM de POA, precisamos considerar que as associações não são mercados, mas podem vir a construir parcerias com ele, caso não tenham a consciência de que “numa sociedade recortada pelo mercado, o Estado [...] se articula ao mercado (como todos podem acompanhar nos processos de privatização)” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 20, apud ALVES, 2012, p.22) para se eximir de sua responsabilidade.

Diferente da política de precarização do trabalho, as educadoras e educadores populares entrevistados (as) colocam que as suas experiências político-pedagógico deveriam suscitar:

Trabalho que promove a autonomia, emancipação e garantia dos direitos. Pena que o educador que trabalha neste contexto não é valorizado. Existe uma falta de identidade no nosso trabalho, não se sabe se somos educadores, professores, oficineiro (parou para pensar...). Falta formação. Ser comprometido comigo e com os outros na perspectiva da mudança da sociedade. Educador popular não é só trabalho assalariado, visa uma educação comprometida. Educador social é emprego. (ROSA).

Nesse sentido, em nosso entendimento, o trabalho popular, se tomado por um processo de luta a favor da emancipação humana, o(a) educador(a) popular e a liderança comunitária precisariam apostar nos espaços públicos de mobilização, reivindicação e formações políticas, sem deixar que os governos usem os MPs para tornarem-se um espaço somente de execução de políticas públicas sociais, através de convênios burocráticos, centralizadores e antipopulares. Porém, temos o conhecimento de experiências contrárias à burocratização do Movimento Comunitário, inclusive vindas de funcionários do Estado, conforme podemos visualizar na figura abaixo.

¹⁵⁴ Conforme as referências da tese de Silva (2001), o documento data do ano de 1979, resultado do II encontro Estadual de Vilas.

ATA 001

Aos dez dias do mês de agosto do ano de dois mil e quatro reuniram-se na casa da Senhora Geni as seguintes pessoas: Denise Souto, Gilberto, Sirlene, Ana Paula, Paulo Renato, Dinara, Deise, Eliane, Fernanda e os alunos do MOVA, Fátima Adelaide, Marta, João, Gessi Maria, Ana, com o objetivo de discutir sobre a ~~fundação~~ ^{fundação} da Associação de Movimento Popular Estudando e Trabalhando Lomba do Pinheiro. A reunião teve início com a Senhora Geni que fez a apresentação das pessoas presentes e logo passou a palavra a Senhora Denise Souto, assessora do MOVA (SMED) que fez um breve informe sobre a parte pedagógica do MOVA e da Economia Solidária. Citou como exemplo a organização da Associação das Ilhas (ACOPAL) que hoje já tem um grupo de geração de renda organizado. Após o Senhor Paulo Renato, coordenador do MOVA (SMED), fez um breve relato sobre a história do MOVA e experiências vividas pelos integrantes do mesmo deixando claro que a Associação que esta sendo fundada deverá ser autônoma e que não dependa apenas do Governo e sim de uma organização solidária, justa e humana dos integrantes do grupo. Houve uma apresentação das pessoas que estavam presentes na reunião que tiveram a oportunidade de fazer perguntas e contribuir com algumas informações. Sendo assim ficou definido a seguinte diretoria como presidente Geni Selau dos Santos, vice-presidente Dinara Ribeiro de Souza, primeira secretária Deise Pinga, segunda secretária Fernanda dos Santos Paulo, primeira tesoureira Eliane Costa, segunda tesoureira Eneida Santos. O Conselho Fiscal ficou formado por: Maria Marta Dutra, Francisco Chagas Lopes, Roselaine de Lima Fagundes, Elviro Rodrigues, Gessi Maria Gonçalves e Ana Maria Risone.

ATA

Aos 10 dias do mês de Agosto de 2004 reuniram-se, na casa da Sra Geni as seguintes pessoas: Denise Souto, Gilberto, Sirlene, Ana Paula, Paulo Renato, Dinara, Deise, Eliane, Fernanda, e os alunos do MOVA, Fátima Adelaide, Marta, João, Gessi Maria, Ana, com o objetivo de discutir sobre a ~~fundação~~ ^{fundação} da Associação de Movimento Popular Estudando e Trabalhando Lomba do Pinheiro. A reunião teve início com a Sra Geni que fez a apresentação das pessoas presentes e logo passou a palavra a Sra Denise Souto assessora do MOVA (SMED) que fez um breve informe sobre a parte pedagógica do MOVA e da Economia Solidária. Citou como exemplo a organização da Associação das Ilhas (ACOPAL) que hoje já tem um grupo de geração de renda organizado, logo após o Sr. Paulo Renato, coordenador do MOVA (SMED) fez um breve relato sobre a história do MOVA e experiências vividas pelos integrantes do mesmo deixando claro que a Associação que está sendo fundada deverá ser autônoma e que não dependa apenas do Governo e sim de uma organização solidária, justa e humana dos integrantes do grupo. Houve uma apresentação das pessoas que estavam presentes na reunião que tiveram a oportunidade de fazer perguntas e contribuir com algumas informações. Sendo assim ficou definido a seguinte diretoria, como presidente Geni Selau dos Santos, vice Dinara Ribeiro de Souza, 1ª secretária Deise Pinga, 2ª secretária Fernanda dos Santos Paulo, 1ª tesoureira Eliane Costa.

Figura 54. ATA- associação construída Período do MOVA: POA

Fonte: Cedido por educadora. Cravo.

Por outro lado, lideranças comunitárias representantes das associações, espaço de trabalho dos(as) educadores(as) populares viram as creches comunitárias como opção de emprego para as mulheres da comunidade (LORD, 2011). Porém, ao logo do tempo essa necessidade imediata passou a congregar outras demandas, sobretudo a partir do nascimento da AEPPA. Ou seja:

No processo institucional de definições e redefinições de sua prática, a AEPPA passou a centrar-se cada vez mais na busca de formação para o educador popular e no trabalho educativo, ao mesmo tempo que ampliou seu campo de atuação. Construíram-se novos referenciais e a participação dos diferentes núcleos e de suas educadoras nos debates inseriu-as em outro campo de significações de seu trabalho. Estamos em assembleias constantes para não perdermos o vínculo da luta [...]. (OLIVEIRA, 2008, p. 52)

Em entrevista com Sérgio Baierle sobre a história de luta e organização da AEPPA na relação com o trabalho dos(as) educadores(as) populares, ele fez algumas provocações, entre elas:

Sérgio-ONG cidade: *Existe dentro da AEPPA algum projeto ou proposta escrita para uma politização/regulação da relação das entidades com os governos visando estabelecer parâmetros que acabem com a super-exploração do trabalho de vocês?*

Fernanda Paulo: Existe, desde o ano de 2006. Tanto que a AEPPA participa do CMDCA, ASAFON e em outras comissões da rede de atendimento a criança e adolescente. A associação vem discutindo, reivindicando e construindo junto ao CMDCA e ASAFON políticas voltadas para a cidade de Porto Alegre, que dizem “Não” ao trabalho escravo e de exploração, pois os/as educadores/as populares são oriundas das classes populares e a maioria reside nos bairros populares da cidade. O

que é triste destacar é a questão salarial em que muitos de nós recebemos R\$200,00 de alguns projetos educativos, sendo que o piso fixado pela categoria e pelo sindicato (SENALBA) é de R\$540,00 para 40h semanais, o que não é respeitado. Na AEPPA queremos que o/a educador/a seja valorizado, portanto reconhecido profissionalmente, ou seja, salários justos. Neste ano (2007) iniciou-se uma nova construção de planejamento e diretrizes para 2008, que é oriunda das reflexões do seminário de 2006, que desde lá viemos trabalhando para a construção de um plano [...]. O movimento iniciou com a AEPPA e hoje é uma luta da cidade de Porto Alegre. A construção é coletiva, e a palavra-ação é a da não-escravatura das entidades comunitárias¹⁵⁵. (ONG CIDADE, 19 dez. 2007)

À vista disto, o trabalho na dimensão ontológica de “caráter formativo”¹⁵⁶ (GADOTTI, 1983, p.53) está associado à educação e às lutas populares. Portanto, a formação na perspectiva da EP é concebida como “condição de processo de humanização” (FISCHER, 2010, p.401), ou seja, como “princípio educativo” (FRIGOTTO, 2009, p.172). Porém, se a concepção de trabalho é contrária ao exposto acima e se nessa mesma linha a educação se configura, teremos a relação trabalho e educação para os ideais do capitalismo. Ou seja, os homens e as mulheres também vão se transformando em mercadorias. Nessa ótica, a formação se constitui num “processo alienador” (1996a, p.153) e opressor.

Tomando o trabalho como lugar de sofrimento, ele “deixa de ser um quefazer realizador de sua pessoa” (FREIRE, 1994, p.82), o que conduz os sujeitos a se transformarem em objetos coisificados. Em outras palavras, o trabalho nesse contexto não tem uma dimensão educativa, logo se encaminha na contramão dos pressupostos de uma educação emancipatória, pois é norteador por políticas que promovem a sua precarização, se manifestando muitas vezes de forma oculta, num processo de desumanização. Evidentemente, essa concepção não considera o trabalho associado à educação. Todavia, no entendimento das educadoras e dos educadores populares participantes da AEPPA é preciso:

Formar um novo perfil de profissionais, sem separar o trabalho da educação e dos movimentos sociais. Um outro tipo de curso mais amplo e popular, que dê uma base legal que eu possa exercer a profissão. Que abranja a área da assistência social, da educação, cultura e da saúde, que possa ajudar as pessoas a refletir sobre a sua condição de vida e dar instrumento para ter autonomia para que possa transformar. Desde quando iniciei a minha caminhada sentia a necessidade de conhecer os projetos que trabalho, quando eu não conseguia contribuir para a mudança aí senti necessidade de fazer parte de grupos que queriam estudar. Quando conheci a AEPPA vi muita gente querendo estudar e lutar por uma formação diferente. Na AEPPA estudamos e lutamos. Meu limite também começa com a carga horária de trabalho, número excessivo de crianças, como se o educador não precisasse estudar. Só ter experiência basta ou ser da comunidade é requisito. Educador popular tem

¹⁵⁵ Podendo ser conferido no site da Ong Cidade. Disponível em: <<http://www.ongcidade.org/site.php?/noticia/id/885>>. Acesso em: 20 dez. 2012. Título: A História de Luta e Organização de um Movimento Social, chamado AEPPA - Associação de Educadores Populares de Porto Alegre.

¹⁵⁶ Gadotti fala da concepção de Marx.

experiência, mas precisamos de qualificação. Levar os conhecimentos que temos do trabalho, dos movimentos comunitários. A luta por qualificação e formação tem relação com tudo isto. Nós queremos sim entrar na universidade é um sonho [...] Mas também queremos um curso diferente que nos ajude a trabalhar e entender o lugar que estamos. Eu vou levar a AEPPA pra Viamão, lá tem muitos educadores populares e que não sabe que são. (HORTÊNSIA, entrevista, 2012)..

Na perspectiva da EP, a educação integral considera a realidade dos setores populares na realização do trabalho pedagógico (RIBEIRO, 2006), pois tanto o trabalho como a educação numa perspectiva humanizadora não considera os homens e as mulheres enquanto mercadoria, mas como sujeitos históricos e sociais que tomam o “trabalho como princípio educativo, traços de uma concepção de formação omnilateral” (RIBEIRO, 2009, p. 437). Na compreensão de Paulo Freire, embora não tenha explicitado em seus livros o termo “omnilateral¹⁵⁷”, ele assim o apreende e o defende, pois no seu entendimento somos sujeitos da práxis. Na sua concepção de ser humano, nascemos com o propósito para o “ser mais”, no sentido da humanização.

Assim, a formação numa perspectiva da relação trabalho-educação nos pressupostos da EP e dos MSPs tem vinculação com as lutas pela emancipação humana e social e por um projeto alternativo de cidade e de sociedade, o qual seja construído com o povo, mediante a práxis. Portanto, nos parece ser importante trazer, a partir dos estudos e pesquisa realizada, os limites e possibilidades dos projetos de EP desenvolvido pela AEPPA nas experiências de formação dos (as) educadores(as) populares, para assim analisar a relação entre a construção de políticas de cursos de formação e as principais demandas que tem enfrentado para a sua implementação na atualidade. Para tanto, a opção pelo trabalho-educação com vistas à emancipação tem seu caráter político, por isso, “o educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana” (FREIRE, 2002, p.53). Portanto,

[...] se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, um pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativa política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. (FREIRE, 2001, p.25)

Posto isto, compreendemos que somente os processos de formação consistente, os quais considerem o trabalho e a educação indissociável, podem possibilitar o surgimento de

¹⁵⁷ Segundo Gadotti (1983), Marx opõe o conceito de ‘especialização’ e a ‘profissionalização’ que a classe dominante reserva para as classes trabalhadoras ao de ‘omnilateralidade’ que está ligado ao desenvolvimento de potencialidades pelo próprio homem (e mulheres) no trabalho na totalidade.

um novo sujeito, visando uma “formação humana integral” (RIBEIRO, 2009, p.433), e a transformação social na perspectiva de uma práxis emancipatória. Logo, pensar em formação que se proponha a interpretar criticamente, à raiz dos fenômenos sociais, em conformidade com os projetos populares, necessita opor-se a toda forma de educação excludente e opressora, que é defendida, de forma violenta, na sociedade capitalista. Estes, com seu papel de opressores, na maioria das vezes, se apresentam como “falsamente generosos”, objetivando na verdade, a “permanência da injustiça”, como coloca Freire (1994, p.17). Por isso, importante considerar que:

As experiências me fortaleceram porque aprendo muito com o movimento popular, muitas coisas nunca vistas na universidade. Ao caminhar nas comunidades, falar com famílias a gente cria vínculos e nos dá força para lutar por uma educação não-assistencialista. Esses saberes são valorizados na AEPPA. A maioria sem formação, mas com experiência em trabalho social nas comunidades. Também precisamos convencer o poder público de garantir o financiamento do curso em educação popular, formação profissional com currículo diferente para educadores populares. A AEPPA precisa se mobilizar mais, para buscar mais educadores para a luta da educação popular, só que ela não tem recurso. Precisamos ir para além da bolsa, potencializar educadores para fazer diferença aonde atuam. A falta de espaço físico da AEPPA é um limite, pois poderíamos ter uma biblioteca com bons livros. Por exemplo, se você me pergunta quais os desafios eu digo: continuar a luta pela educação popular gratuita e em alguns casos ela tem que ser estatal. Por isso é importante a formação em Educação Popular também na AEPPA. Formação política. (GIRASSOL, entrevista, 2012)

Dessa forma, a precarização do trabalho e da educação, a mercantilização das coisas e das pessoas e a proibição de viver com dignidade são importantes temáticas de formação nos pressupostos da EP, a qual defende um novo projeto de sociedade, apostando num ‘outro mundo é possível’, a partir da sua construção coletiva. Nesse aspecto, pensar sobre a formação de educadores(as) populares requer analisar a trajetória política, histórica e social das relações dos MPs e do trabalho-educação, pois essas temáticas se inserem no campo da formação popular exigindo um contexto emergente (reinvenção do poder) frente ao existente (exclusão includente e inclusão excludente¹⁵⁸). Por isso, entendemos não ser suficiente ficar

¹⁵⁸ Termo cunhado por Kuenzer (2002). Ao mesmo tempo em que o trabalho desenvolvido pelas associações (instituições comunitárias) tem demonstrado serem possíveis algumas práticas de EP, a partir da inserção comunitária de educadores(as) populares em diferentes MPs. Nesse movimento, a prática e a luta por cursos com um currículo que se constitui numa práxis pode nascer desses espaços, desde que estejam articulados com outras lutas e numa organização popular de resistência aos direitos negados. Mas, contraditoriamente, a atuação da sociedade civil organizada na execução da política de educação e assistência social desenvolve seu trabalho com o pequeno recurso financeiro do poder público municipal destinado à efetivação dessas políticas. As associações comunitárias, ao assumir a responsabilidade quase que integral, não possui tempo para outras atividades na comunidade, principalmente de formação política. Isto tem demonstrado que existe uma desvalorização por parte do poder público para com a educação das classes populares. Entendemos que a educação no seu sentido amplo, se de qualidade social, exige investimento e, se não estiver atrelada aos ditames do mercado, a luta é por

somente na denúncia contra o contexto socioeconômico vigente, precisamos anunciar estratégias para discutir a EP hoje, repensando e propondo um projeto de sociedade que dialogue com uma pedagogia, enquanto práxis social.

4.3. EDUCADORAS (ES) POPULARES DE PORTO ALEGRE: EXPERIÊNCIAS EM CRECHES COMUNITÁRIAS, NO MOVA, NO SASE E NO AÇÃO RUA

A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Neste sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da intervenção que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalharemos. (FREIRE, 1979 a)

Paulo Freire em seu livro ‘Professora sim, tia Não: cartas a quem ousa ensinar’, editado há vinte anos, será o principal referencial para adentrarmos nas questões concernentes às experiências político-pedagógicas, dos(as) educadores(as) populares, das ‘creches comunitárias’, bem como outros estudos existentes sobre essa especificidade, principalmente os que constam no capítulo 3, a respeito do nosso breve levantamento bibliográfico sobre as temáticas que suleiam essa dissertação.

Sobre o histórico da EI em PORTO ALEGRE, além de contarmos com diversas produções teóricas a respeito dessa temática, encontramos um breve histórico no site¹⁵⁹ da SMED sobre a educação das crianças pequenas. Contudo, para atender o nosso contexto de pesquisa, enfatizaremos textos de autores(as) que escreveram a respeito das creches comunitárias, entre eles(as) estão: Valduga (2005), Flores (2007), Oliveira (2008), Susin (2009) e Paulo e Zitkoski (2011).

Já ao relacionarmos as práticas pedagógicas das educadoras e educadores no MOVA, também teremos como ponto de partida Freire e Brandão, somados aos cadernos pedagógicos da SMED/Porto Alegre e SEC/RS, bem como o quadro de bibliografias citado acima,

investimento público, ou seja, educação pública de qualidade social, o que ainda não ocorre no caso das creches comunitárias, as quais recebem contribuições mensais das famílias, devido ao repasse financeiro via prefeitura não ser suficiente para cobrir as despesas mensais. Sendo assim, a situação acima relatada representa uma “inclusão excludente”, fazendo com que as estratégias do governo de inclusão da classe popular na Educação Infantil, por exemplo, “não correspondam aos necessários padrões de qualidade” (KUENZER, 2002, p.14) e igualdade social. Outra questão negada se refere à falta de formação de educadoras populares das creches comunitárias, pois não precisam ter a formação inicial preconizada na LDBEN (1996) e nas escolas públicas é exigida. E, caso as educadoras das creches tenham a formação estabelecida nas legislações, elas não possuem um salário condizente, pois não existe política de valorização e reconhecimento delas.

¹⁵⁹ Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=19>. Acesso em: 28 dez. 2012.

juntamente com as pesquisas de Borges (2009) e Pontual (1996). Recentemente, ao visitar o site 160 da SMED, encontramos um documento em arquivo Word que apresenta os Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA) do município, entre eles estão o MOVA e o Brasil Alfabetizado.

Assim, para organizar a apresentação desses dois projetos, os agruparemos em duas seções: creches Comunitárias e MOVA.

4.3.1 Educadores Populares: as creches Comunitárias em Porto Alegre

No Brasil República, a questão da infância das classes populares é pensada, inicialmente, como sendo um “problema social, dadas as circunstâncias históricas da proclamação da República” (GRACIANI, 1997, p.257). Diante disto, inúmeras instituições não-governamentais e de cunho assistencial foram criadas. Elas tencionavam o poder público para que definissem medidas de proteção à infância, sobretudo para meninos e meninas de rua.

Já no início do século XX o número de instituições assistenciais aumentou principalmente entre as entidades ligadas à igreja católica. Somente depois de 1920 foram criados os primeiros instrumentos jurídicos que apoiavam essas instituições que trabalhavam com o ‘menor’¹⁶¹.

Em PORTO ALEGRE, nas primeiras duas décadas do século XX, já havia um trabalho realizado com crianças, por meio da Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social, cujas atividades aconteciam nas praças da cidade e eram desenvolvidas por monitores. Nas décadas de 1930 e 1940, outras instituições foram criadas, sobretudo para trabalhar com crianças abandonadas e ‘delinquentes’, bem como para combater a criminalidade. Algumas dessas entidades eram federais e estavam ligadas à Primeira Dama, fato que demarca o início do assistencialismo estatal. Foi nesse período que se constituiu a LBA¹⁶², que tinha por objetivo atender crianças e mulheres pobres. Em 1977 ela passou a desenvolver um trabalho junto às

¹⁶⁰Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=261>. Acesso em: 28 dez. 2012.

¹⁶¹ Havia o Código do Menor, que servia para subsidiar as instituições que atendiam especificamente as crianças pobres. Existia uma diferença entre a denominação ‘menor’ e ‘criança’, a primeira mais ligada a infância pobre que distinguia das crianças filhas de famílias não-pobres. Os pobres, principalmente o menor, eram vistos como ameaça social.

¹⁶² Instituição jurídica de direito privado.

creches e pré-escolas através de um programa nacional que previa o auxílio financeiro às IC. Nesse período, na capital gaúcha, haviam sido criados os ‘jardins de infância das praças’ para atender em um turno (manhã ou tarde) as crianças de 4 a 6 anos (VALDUGA, 2005; OLIVEIRA, 2008; SUSIN, 2009).

Entre 1950 a 1960 surgiram creches que visavam atender aos(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as). Já no período do regime militar foram criados pelo governo programas sociais e instituições com caráter hierárquico e burocrático. Cabe destacar o surgimento da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor¹⁶³(1964), criação da FEBEM (1969) e do Código de Menores (1979). Em contraposição a esse modelo de instituição, surgiram “as primeiras ONGs Progressistas [...], na época denominada *Prática Alternativa Comunitária*, influenciadas pela concepção de Freire” (GRACIANI, 1997, p.262).

Já nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil vivenciou um novo cenário na área da infância, pois muitas entidades não-governamentais e de cunho comunitário nasceram com propostas de educação para a atenção das crianças e adolescentes, sobretudo no contexto de rua. Conforme Graciani, nesse tipo de projeto educacional houve grande influência das “congregações católicas que se definem a partir de projetos assistenciais/filantrópicos” (1997, p.263).

Em São Paulo criou-se a ‘Pastoral do Menor’ que articulou novos projetos ligados à proteção de crianças e adolescentes, dentre eles os centros educacionais comunitários e as creches comunitárias. Nesse momento, surgiu uma nova concepção pedagógica para os trabalhos sociais e educacionais nos contextos de educação não-escolar, referenciado tanto pela EP como pela Pedagogia Social de Rua.

A partir disto, surgiram muitos MPs, tanto em nível local como nacional, os quais defendiam os direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse contexto, em PORTO ALEGRE, criaram-se via Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social, creches com atendimento integral para crianças de 0 a 6 anos de idade. Ainda em meados de 1980, lançou-se o projeto, via PM de POA, das ‘Casas da Criança’, destinadas às crianças de 0 a 6 anos, cuja manutenção e atendimento seriam de responsabilidade das comunidades.

Considerando a historicidade da EI das classes populares, desde as primeiras décadas da República até 1988, podemos afirmar que a sua trajetória esteve imbricada tanto pela área

¹⁶³ O enfoque inicial dessa política era para repressão e culpabilização dos pobres, pois eles eram tidos como ameaça social. Posteriormente, essa política passa a ter caráter de assistencialismo, considerando a ex-ameaça social como menor carente.

assistencial como atravessada por lutas populares em prol da educação como direito público. Diante disto, muitas lideranças se mobilizaram a favor dessa demanda, enquanto direito de todos (AZEVEDO, 2007; BAIERLE, 2009; FERREIRA, 2010; PAULO; ZITKOSKI, 2011; LORD, 2011).

Decorrente da luta por creches surgiram os Novos Movimentos Sociais, protagonizados pelas mulheres, as quais necessitavam trabalhar fora do lar. Um desses espaços reivindicatórios, denominou-se Movimento de Lutas por Creches, surgido em São Paulo. Foram as mulheres, na sua maioria, que estiveram articuladas nos MSs, compreendidos como organizações populares de cunho progressista, os quais visavam propostas coletivas para a solução dos problemas. Essas ações mobilizatórias visavam portanto à transformação social e primeiramente estavam relacionadas a lutas por inclusão social (GOHN, 1985,1994 e 1995).

Diante disso, as lutas, as mobilizações e a resistência popular forjaram políticas para contemplar a grande demanda por EI. Os MPs constituíram parte significativa da história da educação, cujo resultado, pelo menos parte dessas lutas, aparecem no arcabouço jurídico a respeito da educação, saúde e assistência social¹⁶⁴. No caso da educação, tomamos a sua definição na LDBEN de 1996 (Art.1º), a qual respeita as lutas populares, desde o processo de construção da atual CF e do ECA, por exemplo. No campo das políticas públicas para a EI, a CF modificou o sentido conceitual dessa etapa da educação, pois até então ela era concebida como atividade assistencial, ou seja, desvinculada à educação. Assim, o direito à Educação Básica passa a ser consagrado por essa legislação (art. 208), também produto social de um processo de mobilização popular.

Em específico, a EI é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente pela sociedade civil organizada e por mulheres, como já ressaltamos. No entanto, somente a partir desse marco legal as creches são concebidas como instituições educativas¹⁶⁵, sendo direito das crianças e dever do estado (Art. 208), bem como da sociedade civil (Art. 227) ofertá-la.

A referência teórico-metodológica que fundamenta a infância é recente, especialmente no que alude à questão social e das políticas públicas, relacionadas aos direitos das crianças e dos adolescentes, no tocante à educação de tempo integral (ECA, 1990, Art. 3º). No tocante a

¹⁶⁴ Recordo que numa das aulas da professora Marlene Ribeiro no ano de 2011 ela historicizou o processo de elaboração da LDBEN promulgada em 1996, o qual contou com diversos encontros para discussão, planejamento e proposição, juntamente com pesquisadores, educadores, políticos e MSs. Contudo, Darcy Ribeiro engavetou o projeto por algum tempo, excluindo do processo importantes projetos populares demandados no seu processo de construção, resultando então numa lei individual não-promotora da igualdade social.

¹⁶⁵ Atendimento em creche e pré-escola.

esses direitos, o Movimento Comunitário passa a compreender que o direito à educação e o reconhecimento dele implica na sua efetivação, ou seja, “a existência de um direito [...] implica sempre a existência de um sistema normativo [...]. A figura de um direito tem como correlato a figura da obrigação” (BOBBIO 1992, p.79-80). Para tanto, se mobiliza para solicitar a colaboração da sociedade civil nessa efetivação, pois está assegurada na CF (Art. 205) a educação enquanto direito de todos os cidadãos, cujo dever para com ela é tanto por parte do Estado como da família (Art. 227), visando o pleno desenvolvimento e proteção integral do sujeito (ECA, Art. 4º).

Lembremos que até 1995 a EI ainda não fazia parte da Educação Básica e somente a partir da LDBEN, promulgada em 1996, ela é incluída como primeira etapa (Art. 29-30), sendo assim definida:

[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, *nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*. [...] A educação infantil [...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. (Art. 1º, 29º) (grifo nosso)

Como já mencionamos, a EI (LDBEN, 1996, Art. 29) compõe a etapa inicial da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças e se configurando pela indissociabilidade do educar e cuidar¹⁶⁶, o que está muito associado às lutas dos MPs.

No caso de PORTO ALEGRE, no cenário da EI das creches comunitárias, a sua política está relacionada às comunidades em situações de vulnerabilidade social e nas lutas dos Movimentos Comunitários de Bairro. Os primeiros movimentos em prol da EI se deram nos primeiros anos da década de 1990, resultando na sua expansão por meio das creches comunitárias conveniadas. Essas mobilizações em defesa da EI se deram em diferentes bairros de PORTO ALEGRE, principalmente ligadas às associações comunitárias de bairro (BAIERLE, 2009; PAULO, 2010; FERREIRA, 2010; LORD, 2011).

Assim, foi através dos MPs que as comunidades se mobilizaram para desenvolver táticas militantes a fim de alcançarem uma estratégia política, as quais, nesse caso, se configuram em diversos movimentos em prol das creches para a classe popular (OLIVEIRA, 2008; SUSIN, 2009). Essa articulação reivindicatória deu-se em redes, as quais congregavam associações, clube de mães, comissões, lideranças autônomas, estudiosos, conselheiros

¹⁶⁶ Cf. LDBEN e Resolução nº 5, de 17 dez. 2009.

tutelares e igrejas. Esse movimento pró-creche esteve embasado, principalmente, pelo ECA e pela extinção da LBA. Cabe trazer para o processo histórico da EI que os primeiros responsáveis pelo cuidado das crianças foram às mães da comunidade e algumas lideranças comunitárias (OLIVEIRA, 2008; PAULO, 2010; FERREIRA, 2010). Foi dessa mobilização que surgiu a política de convênios entre sociedade civil (associações) e governo (VALDUGA, 2005; AZEVEDO, 2007).

Em face dessas mobilizações, o processo de conveniamento com a SMED iniciou-se em 1993. Antes disto, é importante lembrar, que essas creches eram financiadas pela LBA, portanto não faziam parte da SMED.

Conforme, Azevedo, as creches inseridas em movimentos sociais são resultado da luta das comunidades, onde os primeiros quarenta convênios se deram “em 1993 e a partir do ano de 1996, as creches para convênio passaram a ser indicadas pelo OP/cidade, ampliando o processo de participação popular” (2007, p.230). Ainda na expressão desse autor, a proposta de convênio foi construída junto com “a Administração Popular, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do adolescente (CMDCA), as instâncias do Orçamento Participativo, as lideranças comunitárias e os movimentos sociais organizados” (2007, p. 231).

Deste modo, é a partir da ausência de política pública estatal para EI que os Movimentos Comunitários têm executado, por meio das creches conveniadas, o direito das crianças pequenas a essa etapa da educação. No tocante à política dos convênios ela,

[...] se estrutura paralelamente ao período em que a Rede Municipal de Ensino está participando do Primeiro Congresso Municipal de Educação (1995) o qual ‘instituiu e constituiu as bases da escola’ municipal com a participação de “pais/mães, alunos/as, professores/as e funcionários/as” que discutiram a educação praticada e a educação desejada nas escolas e pelas comunidades, mas também elegeram seus representantes – delegados/as, para participarem no Congresso, aprovando os Princípios da Escola Cidadã. (CADERNOS PEDAGÓGICOS Nº 21, 2000). Estes princípios vão desencadear um longo processo de discussão para a reconstrução curricular da educação municipal, aí incluindo as creches comunitárias conveniadas. (SUSIN, 2009, p.99)

Por último, nas palavras de Susin, “o conveniamento, ao longo dos dezesseis anos de duração (1993/2009), se coloca como alternativa prioritária para a infância, levando as lideranças comunitárias, à frente deste movimento, a reivindicarem sua legitimação através de lei” (2009, p.98).

Diante desse contexto, muitos dos(as) educadores(as) das creches comunitárias foram pessoas que estavam comprometidas com as suas comunidades e, por serem referências e conhecedoras da realidade local, compuseram o conjunto de trabalhadores(as) das entidades

conveniadas¹⁶⁷ (PAULO; ZITKOSKI, 2011).

As educadoras das creches comunitárias¹⁶⁸, na sua grande maioria, não possuíam formação específica para o trabalho com a EI e, “para começar a enfrentar o problema da formação profissional [...], a SMED vinculou a discussão do problema à estruturação do Sistema Municipal de Ensino”, assim se “investia na formação em serviço” (AZEVEDO, 2007, p. 230-231).

Tivemos uma administração municipal em PORTO ALEGRE, que ao longo de 16 anos, 1988 a 2004, proporcionou aos cidadãos serem construtores e autores de suas histórias. Em nossas creches comunitárias ao longo destes 16 anos, tivemos formações com profissionais os quais faziam parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED), estes nos assessoravam trabalhando com temas os quais tínhamos dificuldades em trabalhar com nossos educandos. O tempo passou, e estes encontros de formação não eram suficientes para tantas perguntas, que muitas vezes ficavam sem respostas. Queria e queríamos mais. Neste contexto, foi dado início ao movimento e organização da AEPPA, para que pudéssemos ser representados nos espaços de lutas e buscas e então demandar por cursos de formações os quais partissem da nossa prática. (FERREIRA, 2010, p.13-14)

Para Susin, “o processo pedagógico de construção de uma educação de qualidade para o Município” demandou a necessidade e “exigência de habilitação dos educadores das creches comunitárias” que, em suma, eram pessoas da “própria comunidade, voluntários sem habilitação específica” (2009, p. 101).

Com isto, a SMED ofereceu para as educadoras que possuíam o Ensino Fundamental a formação em nível médio através do Curso Normal (AZEVEDO, 2007), e para “as educadoras que não tinham o ensino fundamental puderam fazê-lo nas turmas de educação de jovens e adultos” (AZEVEDO, 2007, p.231). Esse curso está associado à mobilização das educadoras populares, as quais ‘fundaram’ a AEPPA, pois naquele período ela não havia se constituído como associação, e sim como:

[...] comissão para pesquisa-ação cujo papel era o de pesquisar quais instituições escolares oferecia Curso Normal em Porto Alegre. Esse trabalho [...] tinha por objetivo socializar os conhecimentos e práticas de Educação Popular em diálogo com os conhecimentos científicos – o “saber de experiência-feito” somado ao saber sistematizado cientificamente. (PAULO, 2010, p.37)

¹⁶⁷ Mensalmente são repassados às instituições de EI, por intermédio da SMED, os valores referentes ao número de metas conveniadas. O convênio (Poder Público e instituição) é uma estratégia para garantir a oferta da EI.

¹⁶⁸ Reconhecidas na carteira profissional como: monitora, assistente, atendente, auxiliar de recreacionista, etc. Essa realidade ainda é presente, pois dificilmente encontraremos educadores com a carteira profissional assinada como professora. Cabe destacar que para trabalhar nas creches comunitárias ainda é aceito o curso de educador assistente, o qual exige como escolaridade mínima o Ensino Fundamental.

Conforme documentos da AEPPA, “foi no ano 1996 que fomentou a nossa busca por formação” (Memorial), desde a comissão com a intenção de pesquisar em Porto Alegre cursos de Magistério e sua “grade curricular”. Conforme Azevedo:

[...] para qualificar a formação específica em nível médio, pelo curso normal, a SMED implementou o Centro de Formação, Aplicação e Pesquisa de Educadores Populares que contemplou prioritariamente a formação profissional dos educadores das creches conveniadas e do Movimento de Alfabetização Porto Alegre(MOVA/PORTO ALEGRE). (2007, p.231)

O Curso Normal direcionado para os(as) educadores(as) populares foram construídos no coletivo: poder público e “movimentos sociais organizados¹⁶⁹”, assim “foi escrito o Curso com 03 eixos norteadores: a Educação Popular, a Interdisciplinaridade e a Avaliação Emancipatória” (MEMORIAL Da AEPPA; PAULO, 2010; FERREIRA, 2010) com o propósito de:

[...] buscar por formação dos educadores(as) populares nos diferentes níveis: fundamental, médio, médio técnico e superior. Constitui uma organização de garantia de qualificação de profissionais que atuam na educação infantil e em programas diversos de apoio sócio-educativo (trabalho educativo, oficinas, educação de jovens e adultos, abrigos, educação de rua, e outros espaços não escolares). (PAULO, 2010, p.13)

Nesses termos, como afirma Azevedo, a formação de educadores(as) populares nesse curso foi uma conquista popular e apoiada pela então PM de POA, a qual possibilitou a construção da proposta pedagógica em EP.

Apesar disso, tendo em vista a proposta acima de formação, no contexto atual temos outra realidade: muitas instituições ainda permanecem com o problema de constituir um grupo de trabalhadores(as) com a formação mínima exigida na LDBEN, isso, a nosso ver, com a falta de política pública para formação, plano de carreira e melhores salários, ou seja, é preciso o reconhecimento e a valorização do trabalho realizado pelo(a) educador(a) popular.

Quem trabalha com a educação popular sofre preconceito, pois se acha que só se trabalha educação popular com o pobre miserável. Incluir não é só colocar para dentro, é criar espaço para construir a justiça social. Atualmente educação e assistência, com a política de convênio, está sem condições de permanecer. Isso é reflexo da não-valorização das comunidades, a AEPPA tem que tomar decisão, ela não é mágica, mas tem que enfrentar o governo. Por exemplo, a prefeitura ainda deve para o governo do estado aquele curso de Pedagogia da UERGS. A AEPPA tem um grande papel na formação de educadores populares em serviço. O curso da UERGS teve muitos problemas de infraestrutura, mas foi bom [...]. Dos 150 educadores, 117 colaram grau, os que não concluíram foi por motivo de doença ou outros problemas. Esse curso era para educadores populares das instituições comunitárias, tínhamos aulas pela manhã e pela tarde por 4 anos e meio. É bom lembrar que a UERGS foi criada no governo Olívio. A estrutura era precária, faltava papel higiênico, alguns professores contratados e recebemos a carteira de estudante

¹⁶⁹ Como denomina Azevedo (2007).

só no sétimo semestre. Dois professores ministravam aula para 150 alunos. A minha turma foi a primeira e a única de Pedagogia em Porto Alegre, para dar continuidade faltou vontade política. (JASMIM, entrevista, 2012).

De acordo com Oliveira, o “direito à formação significa contribuir para valorização do trabalho feito em creches e pré-escolas, um dos tantos passos necessários para a construção da cidadania e da inclusão social” (2008, p.69). A fala da professora acima se deu em 2008 e após três anos Lord vai afirmar que, “no caso dos educadores populares [...] a falta comum é a de uma formação, de condições de trabalho, de remuneração [...]” (2011, p.49).

Um dos limites da formação das(os) educadoras(es) populares é as condições temporais, materiais e referente ao tipo de formação. Sendo assim, a formação tem se restringido a uma vez por mês, na instituição ou no curso mínimo exigido pela SMED, denominado educador-assistente. Sobre isso, a Resolução 003 de 2001 do CME/SMED diz o seguinte: “Será admitida também a atuação do educador-assistente tendo como formação mínima o Ensino Fundamental, acrescido de capacitação específica para o atendimento à criança nessa faixa-etária, a ser regulamentado em norma própria¹⁷⁰” (Art. 13).

Porém, esse educador ou educadora não assiste a ninguém, pois estes são os titulares das turmas. Conforme essa resolução referente à EI conveniadas com a PM de POA, mesmo na nova configuração das creches comunitárias, deixando de se vincular por completo da assistência deve se ‘instituir’ como ‘escola comunitária’. O movimento por qualidade social nesses espaços ainda é considerado tímido, por parte da SMED. Esta passou a exigir que as associações contratem educadoras(es) com formação, pelo menos em nível médio, porém: a) não é garantido salário de ‘professor’ para quem tem a formação mínima, conforme a LDBEN, sendo eles contratados com o cargo de Técnicos de Desenvolvimento Infantil. No caso dos educadores sem a formação exigida em lei, são contratados como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil; b) a carga horária de trabalho, em quase todas as instituições, permanece 44h semanais ao invés de 30 ou 32h semanais, segundo legislações da EI; c) não há, por parte do município, política para formação em nível superior. Sendo assim, sustenta-se uma escola pobre para os pobres, não sendo reconhecido o trabalho de educadores(as) oriundos(as) das comunidades, portanto precarizando-o.

O processo formativo tem se dado em diálogo com MPs aos finais de semana, a exemplo da AEPPA, nas instituições comunitárias e seminários oferecidos eventualmente pela

¹⁷⁰ Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/PMPOA/prefpoa/smed/usu_doc/res00301.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

SMED. No que tange o investimento em formação por parte do poder público municipal, este é o ‘mínimo dos mínimos’, mesmo para aquelas educadoras que não têm a qualificação exigida em lei . Nessa perspectiva,

“a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável”. (FREIRE, 2000, p.58)

De tal modo consideramos a existência de uma ‘invisibilidade’ aos olhos do poder público municipal, sendo ela intencional. No que se refere aos temas concernentes ao trabalho, formação, reconhecimento e valorização do(a) educador(a), eles têm gerado uma ‘pedagogia da exclusão’, contrária à luta da AEPPA que é por uma Pedagogia nos pressupostos da EP. A respeito disto, destacamos a fala de uma educadora popular: “Recebemos baixos salários, mesmo depois da formação. Não nos reconhecem como profissional da educação, porque somos militantes também” (DIÁRIO, n.1, 2011). Desse ponto de vista, concordamos com Freire:

Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa. Sem esta convicção, entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito. Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. (1997 a, p.32)

Abaixo apresentamos um contracheque, o qual é de uma educadora de creche comunitária que participa da AEPPA, trabalha como professora do maternal, é contratada como Educadora Assistente (auxiliar de desenvolvimento infantil) e está cursando o Ensino Médio (DIÁRIO, n.2, 2012). Esse cargo “corresponde às funções de instrutoras, monitoras e/ou recreacionistas ainda não qualificadas conforme a LDBN” (SENALBA¹⁷¹/RS).

¹⁷¹ É o Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Rio Grande do Sul. Fonte: <<http://www.senalba-rs.com.br/Ultra/Class.cgi?>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

ASSOC [REDACTED]		Rua [REDACTED]		PORTO ALEGRE - RS		Período: 01/10/2012 Até 31/10/2012	
Cód/Contr: Nome: [REDACTED]		PIS: [REDACTED]		CBO: 331110		C/Custo: Dpto: Setor: Seção: Admissão: [REDACTED]	
		Função: AUX DE DESENV INFANTIL					
Recibo de Pagamento de Salário							
Cod.	Descrição	Referência	Vencimentos	Descontos			
4	SALÁRIO NORMAL-MENSAL	30,00 D	684,31				
46	INSALUBRIDADE 20% S/SAL MINÍMO		124,40				
246	SALÁRIO UTILIDADE-ALIMENTAÇÃO		2,00				
907	SALÁRIO FAMÍLIA-QUOTA(S)	2,00 C	44,00				
248	SALÁRIO UTIL-DESCONTO-ALIMENTAÇÃO			2,00			
901	INSS DESCONTO	8,00 %		64,85			
			Total dos Vencimentos	Total dos Descontos			
			854,71	66,85			
			Valor Líquido ->	787,86			
Salário Base	Base INSS	Base Cál. FGTS	FGTS do Mês	Base Cál. IRRF			
684,31 /M	810,71	810,71	64,86	810,71			

Declaro ter recebido a importância líquida discriminada neste recibo:

Figura 55. Contracheque - educadora assistente.

Atualmente, passados mais de quinze anos, é possível ouvir dos(as) educadores(as) populares a percepção da contradição entre a EI oferecida pelo Município através das escolas municipais e a executada por meio das creches comunitárias, financeiro. Essa disparidade é visível dentro de uma mesma comunidade, onde há esses dois espaços educativos. Sobre isso, vejamos o que um dos entrevistados nos disse:

O educador popular tem que ter um salário digno, ele come, ele mora e dorme como o professor da SMED e do técnico da FASC. Então porque uns ganham 3 mil e outros 600/700 reais ou 400 do Brasil alfabetizado - nós não somos voluntários. Ser militante não significa ser escravo. A gente tem compromisso e responsabilidade. Não saímos do trabalho e esquecemos a comunidade, a comunidade está no espírito comunitário. (CRAVO, entrevista, 2012)

A esse respeito, Paulo Freire nos fala sobre a condição de ser educador, enquanto profissional comprometido com a classe popular.

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental ao professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. (FREIRE, 1997 a, p.9)

Os líderes comunitários que estão como dirigentes das instituições (a maioria associações) reconhecem que o conveniamento foi uma conquista das comunidades, mas muitos já fazem a leitura de que a execução da política da educação não é dever da sociedade civil organizada, e sim do governo municipal.

Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa. Sem esta convicção, entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito. Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me “preparo”, espero um casamento. Com essas motivações, que sugerem mais ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. (FREIRE, 1997a, p.32).



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 56. Desfile organizado pela comunidade da Lomba do Pinheiro (2010).

Ainda em conformidade com os relatos em reuniões do Fórum Municipal da Criança e do Adolescente¹⁷², é possível escutar muitos dirigentes dizer que o convênio, por ser uma conquista dos movimentos, precisaria ter continuidade. Segundo anotações em meu caderno de registro, uma educadora nos relatou, em assembleia da AEPPA, o seguinte: “47 creches entregaram seus convênios para prefeitura em 2011”. Isto se deve, pela “falta de repasse para melhorar o atendimento da educação infantil e dos outros programas” (DIÁRIO n.1, 2011). A partir da sua exposição, os educadores (as) unanimemente colocaram a necessidade de realizar um movimento amplo contra a política de convênio, a qual, segundo os presentes, é uma forma de precarização do trabalho e desvalorização das lutas populares. Conforme Paulo,

Atualmente, a cidade de Porto Alegre nas suas redes de atendimento direto e indireto são atendidos por mais de 2.400 Educadores(as) Populares, que desempenham funções sociais de educação e cuidado, recebendo baixos salários e sem ou com pouca formação pedagógica. Esse dado revela o quanto é relevante e legítima a luta organizada dos/as educadores(as) através da AEPPA, enquanto entidade de luta pela formação inicial e permanente dos/as seus/suas sócios/as. Porquanto, esta realidade,

¹⁷² Acompanhando a AEPPA.

infelizmente, ainda está presente na realidade educacional. Mesmo com a [...] Lei de Diretrizes da Educação Brasileira, ainda encontramos educadoras/es que desenvolvem seus trabalhos em Educação Popular de forma voluntária, com baixos salários e/ou por uma ajuda de custo. (2010, p.34 e 47)

É importante atentarmos para o que compreendem alguns dirigentes de associações, as quais possuem convênio com a PM de POA, sobre as políticas de conveniamento, sobretudo quando se trata das questões referentes ao trabalho dos(as) educadores(as) populares. Um deles, militante da AEPPA, nos disse em um dos nossos encontros de formação: “precisamos debater sobre essas políticas, pra isso proponho a realização de seminários de turno integral com educadores, dirigentes e demais lideranças da cidade” (DIÁRIO, n.1, 2011).

Buscando na memória, atualmente silenciada pela atual administração municipal, lembramos que naquele período (anos de 1990), o Movimento Comunitário de Porto Alegre estava articulado e embasado de forma esclarecida, no que se referia às legislações. Mas o que ocorreu no nosso entendimento, se analisarmos do ponto de vista estrutural, é que o movimento de bairro não conseguiu, em virtude daquela conjuntura e das necessidades de caráter emergencial, realizar uma leitura crítica e analítica no tocante ao que poderia ocasionar, anos mais tarde, a incumbência da política de conveniamento que subsiste até hoje. Ou seja, no que concerne, à política de conveniamento, existe uma mudança¹⁷³ visível e estrutural no campo da educação, e um dos fatores que justificam essa reestruturação é o aumento significativo de instituições com convênio e poucas construções de Escolas Municipais de EI, como já apresentamos neste capítulo. Portanto, esses temas estão articulados ao projeto de cidade, o qual engendra essas políticas.

Às injustiças, ao descaso do poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários, no arbítrio com que professoras e não *tias* que se rebelam e participam de manifestações de protesto através de seu sindicato, são punidas mas apesar disso continuam entregues ao trabalho com seus alunos. (FREIRE, 1997a, p.38)

Evidenciamos, por meio desta pesquisa, que algumas(ns) educadoras(es) populares, sobretudo aquelas(es) que participam de algum tipo de MP, como na AEPPA, já vêm percebendo as contradições presentes no cotidiano do trabalho, mas ainda encontramos declarações ingênuas, do tipo

¹⁷³ No campo da Educação Popular a luta é por uma mudança visível, mas de cunho transformador e “verdadeiro”, como afirma Freire em Educação e Mudança (1979).

“Temos que ter amor à comunidade e trabalhar sem almejar o dinheiro”. “tem educador que não quer nada com nada. Não estuda porque não quer”. “os dirigentes não tem formação por isso desvalorizam o educador; “Muitos dirigentes não dão valor para formação, até por que tem medo de ficar sem educador”. “os dirigentes não possuem informação e muitas vezes não conseguem fazer um trabalho transparente” . “ os educadores que não estão aqui (AEPPA) é porque gostam de receber um salário e estão felizes com o curso de assistente”. “Muitos dirigentes usam o espaço para autopromoção e dizem “*eu trabalho com o povo*” e não se comprometem com o bem de todos”. “Muitos dirigentes se envolvem com a política. Hoje até são vereadores- ou servem como cabide eleitoral”. Faço questão de salientar que muitas associações servem para a família: a coordenadora é a filha, os sobrinhos e irmãos são educadores, e esquecem que na comunidade tem gente formada e capacitada”. “ tem direito a ganhar bolsa quem está na AEPPA, quem não vem tá fora”. (DIÁRIO: 2011- 2012).

Embora a presente intenção de pesquisa não se pautasse pelas questões alusivas aos convênios e a relação com a gestão das mesmas, trouxemos as falas acima porque elas compõem a relação trabalho, MP e formação, principalmente em se tratando da EP. Sobre a relação entre o trabalho dos(as) educadores(as) e a gestão das IC conveniadas com a PM de POA, advogamos a tamanha emergência de espaços formativos para a problematização sobre as práticas político-pedagógicas de ambos. Fazendo referência às falas no quadro acima, as quais culpabilizam os(as) educadores(as) de creche que não estão presentes na AEPPA, constatamos, novamente, a necessidade de processos de formação política coletiva nas comunidades e na cidade, as quais tenham um recorte de classe, pois

As classes populares, subordinadas, ao introjetar a ideologia dominante, introjetam, obviamente, muitos de seus critérios de valor. É preciso porém reconhecer-se que este é um processo dialético e não mecânico. Isto significa que as classes populares recusam, às vezes – sobretudo quando se acham experimentando-se na luta política em favor de seus direitos e de seus interesses – a forma em que as dominantes pretendem submetê-las. Às vezes refazem a ideologia dominante com elementos próprios. De qualquer maneira, porém, para muita gente popular de verdade, *grandes obras* são o que são para as classes dominantes. Avenidas, jardins, embelezamento do que já está bonito na cidade, túneis, viadutos, obras que indiscutivelmente podendo significar algum interesse para as classes populares, pois que a cidade é uma totalidade, não atendem contudo às necessidades prioritárias das classes populares e sim das classes abastadas. (FREIRE, 1997a, p.16)

Sobre a questão do surgimento das creches na relação com os MPs, entendemos este ser um importante fenômeno para pensar uma formação que se articule com os diferentes saberes, para tanto é necessário, como já dizia Freire, “superar a contradição opressor-oprimido”, por meio da práxis, e há a necessidade da inserção crítica e concreta dos sujeitos para a construção de uma pedagogia emancipatória. Esses espaços, portanto, podem vir a ser um lugar de estudo da vida, da comunidade e da sociedade, a fim de superar, no coletivo e na luta, o saber ingênuo (FREIRE, 2002). Aí está um dos desafios da AEPPA.

4.3.2 Experiências no Movimento de Alfabetização de Porto Alegre (MOVA)

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (Freire, 1997b, p.5).

A partir deste momento, apresentaremos o MOVA, experiência de atuação de muitos dos(as) educadores(as) populares, participantes da AEPPA e inseridos(as) em bairros. Eles foram alfabetizadores e/ou agentes comunitários, ambos considerados ‘educadores populares’, que passam por um curso de formação pedagógica e política, no qual “não se esgota nele mesmo, mas tem continuidade nas reuniões pedagógicas que acontecem mensalmente¹⁷⁴” (FREIRE, 2001).

Segundo documento da SMED, disposto na *web*¹⁷⁵, o MOVA é um “Programa de caráter comunitário e popular, implantado na Prefeitura de Porto Alegre no ano de 1997” e compõe o PROAJA (PAULO, 2010; SMED, 2001).

Como participar



Para ser educador popular é necessário ter 18 anos completos, Ensino Médio, termo de compromisso de trabalho de 15 horas semanais, sendo 12 delas em sala de aula e três em formações pedagógicas oferecidas pela assessoria da Modalidade de Aprendizagem Educação de Jovens e Adultos da Smed.

Quando alfabetizados, os alunos desses programas são encaminhados às escolas da Rede Municipal de Ensino para dar continuidade à sua formação e concluir o Ensino Fundamental.

Para mais informações, os interessados podem entrar em contato pelo telefone 0800-510-0404.

Figura 57. Smed/POA: como participar do MOVA.

Fonte: site: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=261

¹⁷⁴ Madalena Freire. Apresentação do Caderno Pedagógico nº22 – SMED, POA, Janeiro de 2001. Mova: Porto Alegre – Construindo uma cultura de Alfabetização.

¹⁷⁵ Cf. em <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=261>. Acesso em: 24 jan. 2012.

Compete-nos lembrar que o MOVA surgiu em São Paulo (1989), tendo por objetivo constituir-se enquanto política pública de EJA. Nesse período (1989 e 1991), Paulo Freire foi o secretário municipal de educação, cuja prefeita foi Luiza Erundina (PT). Foi ele, juntamente com Pedro Pontual, quem construiu a proposta do MOVA-SP (BORGES, 2009; BRANDÃO, 2001; GADOTTI, s/d).

Conforme Borges (2009), o conceito de ‘movimento’ é oposto ao de ‘campanha’ que estava associado ao ensino supletivo, compensatório e assistencialista. Ao contrário da educação como suplência, o projeto MOVA tem como um dos seus objetivos “reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular (FREIRE, 2006, p.69), o qual se propõe a “desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade” (2006, p.69). Foi no seio dos movimentos pela participação popular que surge o MOVA, o qual, conforme Gadotti, é herdeiro da EP, pois

[...] nasceu na América Latina no terreno fértil das **utopias de independência**, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social. Para esse modelo de Educação Popular a conquista do estado era fundamental. Porém esse processo foi interrompido pela brutal intervenção militarista e autoritária. A Educação Popular refugiou-se, então, nas organizações não-governamentais e, alguns casos, na clandestinidade. (s/d)

O conceito de alfabetização no MOVA é apoiado na concepção freireana, entendendo-o conectado com as lutas populares, à democratização da cultura, do conhecimento, do poder, ao ato de criação e de superação da compreensão mágica e ingênua da realidade, sobretudo na sociedade capitalista. Em outras palavras, o processo de alfabetização está vinculado à conscientização (FREIRE, 1985).

Paulo Freire, em seus diversos livros, ao se referenciar à EP e a formação do educador e da educadora, deixa explícito o caráter de classe (oprimidos), a politicidade da educação e o imperativo da formação técnica mediada pela práxis. Ana Maria Saul (2000) e Maria R. Torres (2002) apontam para a importância da formação dos(as) educadores(as) populares e da necessidade de permanecer coerente com os princípios da EP, construída com os coletivos.

Essas particularidades do MOVA se distingue radicalmente de qualquer outro programa e política de alfabetização, muitas vezes situado em embasamentos e práticas meramente instrumentais e conteudistas. Ele tem, na sua gênese, o trabalho e o movimento popular, enquanto processo de formação. Isso pode ser conferido na entrevista com Cravo:

Lá no MOVA todas as segundas-feiras tínhamos formação. O Guinho e a Denise falavam sobre economia solidária, incentivavam alfabetizar trabalhando e com o ensino a partir da realidade, dos nossos saberes. Eu não tinha formação, mas tenho a

experiência da comunidade e isso ajudou pra ter a coragem de voltar a estudar. Conclui o Ensino Médio e vou fazer uma faculdade pela AEPPA – por causa da educação popular. Vou ajudar esse movimento a lutar pelos direitos dos pobres estudarem, a valorizar os saberes da nossa comunidade, porque não é porque sou educadora popular que eu não tenha capacidade de chegar ao Ensino Superior. Nós temos que continuar nas ruas lutando no movimento pelos nossos direitos. Hoje faço parte da FEGAM e da CONAM que lutamos por moradia, escola, saúde e transporte. Em 2004 nós educadores populares do MOVA da Lomba do Pinheiro com a ajuda dos assessores e coordenador do MOVA fundamos a AMPET – Associação do Movimento Popular Estudando e Trabalhando tendo sua sede provisória na minha casa, aonde a gente plantava e estudava.



Fonte: Correio do Povo (arquivo pessoal).

Figura 58. Educando MOVA /POA: Turma: lomba do Pinheiro.



Figura 59. Esquete : educadoras do MOVA na AEPPA.

O MOVA, assim como as creches comunitárias, se realiza a partir de convênios, conhecido como as ‘parcerias’ entre o poder público e o movimento comunitário, cujo conceito tem origem na política de participação entre o governo popular e à sociedade civil,

nas decisões da vida da cidade (BORGES, 2009). Sendo assim, o MOVA constituiu-se “num esforço coletivo, enraizado nas comunidades” (CADERNO, n.22, 2001), sendo a educação popular sua referência teórica.

Nesse percurso, a luta pela EP via alfabetização se fazia presente tanto na agenda do Estado como na sociedade civil organizada e se orientava pelo diálogo entre eles. No caso de PORTO ALEGRE, o MOVA se organizava na relação SMED e as associações comunitárias, estas se mobilizavam para formação de turmas, disponibilizavam espaços físicos e indicavam educadores populares oriundos das comunidades. O espaço físico das turmas eram as associações, garagens, igrejas, galpões, e o currículo partia da experiência vivida dos sujeitos (leitura de mundo).

Conforme Tulipa (2012) expressou na entrevista:

Uma militante da instituição que fui educanda do curso de datilografia me falou da AEPPA, porque sabia que eu tinha sido educadora popular do MOVA. Ela me orientou a participar da AEPPA e ver como poderia estudar Pedagogia na PUC, porque esse curso seria diferente. Arilcécia é uma pessoa que está todo o tempo disposta a ajudar o próximo, que dá oportunidade a todos independente de cor, raça ou religião e jamais visando o lucro próprio, pelo contrario muitas vezes esquece até de si para ajudar a pessoa que precisa. Ela é dirigente de uma instituição onde a prioridade é o adolescente. Foi ela quem me falou do MOVA e me convidou para ser educadora popular. Depois disso fui ser educadora numa creche comunitária. Hoje também sou educadora de um abrigo responsável por 15 crianças e coordenadora de uma creche comunitária.



Figura 60. Local de uma turma de MOVA.

Ao perguntar sobre o processo de formação, essa educadora nos disse:

Eu me descobri como educadora popular, valorizar o que sei, aprender pela convivência, ter um olhar amplo e entender que a liderança comunitária tem um saber da comunidade. Isso não pode ser ignorado. A minha formação na PUC via

AEPPA me trouxe um novo olhar, aprendi com muitos autores, professores e colegas. Procuro colocar em prática os saberes aonde atuo e tenho tido a felicidade de ver que é possível fazer educação popular em diversos espaços. Muitas colegas educadoras não atuam mais nas instituições comunitárias, por causa do salário - é pequeno. Elas estão nas escolas públicas, outras na coordenação das instituições ou como educador social que ganha mais que um educador de creche. A AEPPA tem tido muitas conquistas, mas ainda há muito pelo que lutar por que a permanência dos educadores nos projetos não se dá só pela formação, mas pela valorização deles que é salário, carga horária de trabalho e valorização. Minha formação tem a ver com a luta de muita gente, da liderança comunitária, da família, da igreja, da AEPPA e das crianças e adolescentes que às vezes não são lembrados. Fui educanda de uma instituição na minha adolescência, contribuí como voluntária, fui educadora do MOVA, creche, abrigo e hoje percebo que essas experiências são importantes pra AEPPA lutar por um curso que reconheça o nosso trabalho. Que seja construída com a gente, que abranja espaços formais e não-formais de educação, tenham ingresso diferente do tradicional porque muitos de nós não estudamos em boas escolas, o que não nos dá chance de concorrer a um vestibular. Num curso que leve em conta nosso trabalho, see eu trabalho aqui na Cruzeiro até as 18h possivelmente não conseguirei chegar as 19h no centro de Porto Alegre. (TULIPA)

Ser educador popular, na fala de Cravo e de Tulipa, está associados às lutas populares e nesta perspectiva vinculam os processos de formação as experiências do trabalho e da inserção social em diferentes espaços educativos (GONH, 1995, 2001 e 2005). Em conformidade com as entrevistas com as duas educadoras com experiência no MOVA o(a) educador(a) popular trabalha, estuda e luta pela transformação social, pois não enxerga esses três momentos inseparáveis.



Figura 61. MOVA: Produções da turma

A formação de educadores(as) populares, como já foi dito anteriormente, acontecia na SMED, através da realização de cursos, reuniões e encontros semanais e mensais. Em cada região de PORTO ALEGRE, os(as) educadores(as) populares contavam com o apoio para

desenvolver o trabalho social de agentes populares (da comunidade) e assessores comunitários (ligados à SMED). Conforme Azevedo,

[...] a entidade formava a turma, providenciava o local, indicava um educador que tenha, no mínimo, o Ensino Fundamental completo. A SMED repassava a ajuda de custo ao educador, proporciona uma formação pedagógica de quarenta horas e presta assessoria semanal, com formação em serviço. (2007, p.241).

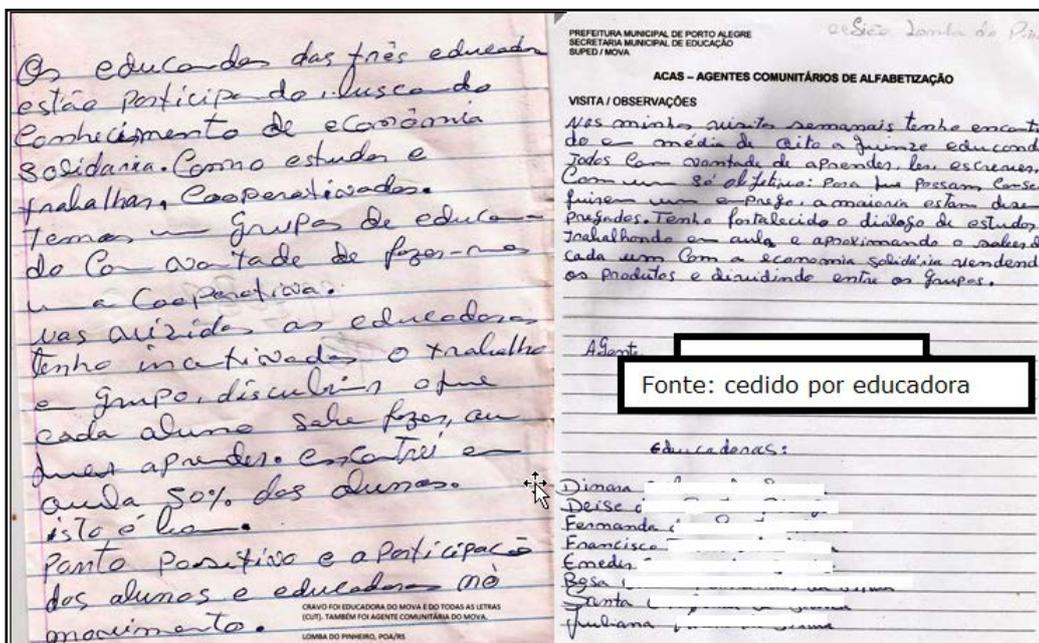


Figura 62.Registros de Cravo sobre MOVA

O município, por meio da PM de POA e pela SMED, repassava para as associações comunitárias, através do regime de parceria, uma ajuda de custo para o pagamento de bolsa auxílio aos(as) educadores(as) populares. Sobre isso,

tenho dúvidas em relação ao que eu era no MOVA. Acho que fui voluntária. Muitas pessoas fazem crítica ao voluntariado, mas foi como educadora voluntária que aprendi a ter consciência dos meus direitos. Sempre fui comprometida com tudo o que fiz. (TULIPA, entrevista, 2012).

Se consideramos o MOVA enquanto movimento, porque não é somente alfabetização, é luta na comunidade, é convivência cotidiana (BRANDÃO; SMED, 2001), Tulipa, mesmo usando o termo ‘voluntária’ adiciona um adjetivo caro à EP: o comprometimento. Nesse caso, “onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa” (FREIRE, 1994, p.45).

No contexto de PORTO ALEGRE, tivemos dois projetos ligados ao MOVA, um em nível municipal e outro estadual, e conforme “temos acompanhado o MOVA de agora só está no papel” (CRAVO, entrevista, 2012). Na AEPPA há o registro de que algumas educadoras,

as quais estiveram ligadas ao MOVA, não permaneceram no projeto, porque sua estrutura teria mudado (DIÁRIO, 2011).

Segundo informações que constam no site da SMED, contamos com os dados do PROAJA, os quais são:

Atualmente, 36 alunos frequentam duas turmas do mova, que funcionam, respectivamente, na associação de cegos Louis Braille, zona norte, e outra no centro espírita Chico Xavier, bairro Petrópolis. Dentro do programa Brasil alfabetizado, um total de 362 alunos estão distribuídos em 22 turmas e são atendidos por 17 educadores¹⁷⁶.(PM de POA /SMED).

Diante desse processo histórico, nos seus avanços e limites a AEPPA tem pautado, junto aos seus educadores, a necessidade da luta pela educação de caráter popular, pública e de qualidade social.

Os indicativos mostram ser necessário que o poder popular seja reinventado, partindo de um projeto popular de educação na formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel no e com o mundo.

Finalizo com a fala de um educador popular vinculado a AEPPA, militante de diferentes MPs, morador da Bom Jesus e trabalhador na Rede conveniada com a PM de POA:

É um desafio ser homem, ser negro, e trabalhar com crianças. Sou referência na região leste comunidade em que moro e atuo. Ser educador popular não é ficar em gavetinha, tem que ter compromisso. Não milito em partido nenhum, participo de movimentos e às vezes entro em brigas ferrenhas. O educador tem que brigar pelo que acredita e não aceitar as coisas prontas, se empoderar e acreditar que é possível. [...]. Sempre busquei estabelecer diálogo [...] mediador. (Luis Pedro da R. Fraga 2012).

¹⁷⁶ http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=261. Acesso: 24/01/2012.

4.3.3 Educadores (as) populares nos Programas Vinculados a área da Assistência Social: Ação Rua e SASE

“ Um povo sem história é um povo sem raízes” (Andreola,2011).

Nesta seção estaremos trazendo o contexto de dois ‘serviços’ e programas ligados à política de Assistência Social de PORTO ALEGRE, entre eles o SASE e o Ação Rua¹⁷⁷, os quais estão associados aos dois sujeitos que participaram deste estudo. Contudo explicitamos que em geral todos os oito (8) participantes possuem outras experiências em projetos ligados a essa política, tais como: Programa Casas Lares, no Projovem e no Programa Trabalho Educativo.

Inicialmente, no município de PORTO ALEGRE, a política assistencial se realizava por meio da FESC¹⁷⁸, a qual debatia questões referentes e discutia os direitos infanto-juvenis (PM de POA /FASC, 2010; SWAROWSKI, 2012).

A Assistência Social, tal como se apresenta hoje, é uma política pública de seguridade social, estando prevista em nossa CF (Art.203-204) além de possuir uma legislação própria, a LOAS de 1993. Nessa direção,

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS), atualmente em vigência, propõe a consolidação da assistência social como política pública e direito social na perspectiva do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), sendo esse um sistema público não contributivo, descentralizado e participativo que tem por função a gestão do conteúdo específico da assistência social no campo da proteção social brasileira. (COUTO;SILVA, 2009, p. 31-32),

Para tanto, as políticas associadas à FASC estão vinculadas a esse contexto supracitado, mas também por outras ações locais, entre as quais estão: o processo de lutas por redemocratização do Brasil e implantação do ECA (1990), constituição do Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1991), as primeiras conferências municipais de

¹⁷⁷ Ele foi criado em 2007 e sua tarefa prioritária é a abordagem de rua em todas as regiões da cidade, objetivando identificar crianças e adolescentes nessa situação. Cabe aos ‘educadores sociais’ desenvolver um trabalho de identificação de criança e de adolescente em situação de rua, buscando estabelecer vínculos de confiança mútua, a fim de que eles (crianças e adolescentes) sintam “vontade de sair da rua e elaborar um novo projeto de vida, sem precisar tirá-los à força das ruas”. A partir disso, os profissionais que atuam no Ação Rua realizam os devidos encaminhamentos (retorno para famílias ou na rede de serviços).

¹⁷⁸ A Fundação de Educação Social e Comunitária foi criada em 1977, vigendo até 2000 quando transformou-se em Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC).

Assistência Social, o ‘Pacto pela Infância’ e criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1993-1994), a criação do projeto de Lei para a implantação do Conselho Municipal de Assistência Social e início de conveniamento com as IC a fim de executar o pacto firmado anteriormente, através do Projeto ‘Extra-classe’ (1995), entre outras. Como vimos, o SASE, antes chamado ‘extraclasse’, foi resultado de mobilizações populares em virtude

[...] do Pacto, iniciam-se as discussões sobre o regime de atendimento apontado pelo ECA e sua relação com a política de Assistência Social. Em 1997 os Programas e Serviços desenvolvidos pela FASC mudam seu foco de desenvolvimento de ações complementares para uma política de assistência social com objetivos claros na Proteção Social. Neste momento o Serviço de Apoio Sócio Educativo em Meio Aberto - SASE afirma sua identidade, priorizando o público da assistência social. (PM de POA /FASC, 2010, p.1-2)

Tabela 4. Realidade do SASE até 2010.

ANOS	SASE (1)		
	PRÓPRIO	CONVENIADO	TOTAL
2001	1.295	2.800	4.095
2002	1.170	3.375	4.545
2003	750	4.325	5.075
2004	790	5.040	5.830
2005	640	5.045	5.685
2006	730	6.245	6.975
2007	680	6.325	7.005
2008	680	6.605	7.285
2009	680	7.365	8.045
2010	680	6.775	7.455

Fonte: FASC.

A luta por um espaço de turno integral para as crianças das comunidades está também vinculada à AEPPA, como podemos constatar.

Assim, mais uma vez a região Glória, a partir desses movimentos de educação não-escolar com seus educadores/as leigos/as e demais movimentos sociais lutaram pela importância também da formação dos/as educadores/as do MOVA, bem como do SASE, que primeiramente era chamado de extraclasse, hoje denominado Serviço de Atendimento Sócio Educativo em meio aberto – SASE. Posteriormente foram implantados programas educativos para adolescentes dos quatorze anos aos dezoito incompletos, cujo projeto denomina-se ‘Trabalho Educativo’, objetivando apresentar, preparar e debater o mundo do trabalho e também os valores éticos e morais de nossa sociedade, na conformidade da Constituição e o ECA. Esses educadores/as somaram-se na luta por formação. Nessa direção, a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre - AEPPA surge neste contexto entre leis, proposta política municipal e federal e movimentos sociais. Naquele período percebia-se a necessidade de um trabalho voltado para formação ao lado de um forte debate em relação às questões políticas e sociais que demarcavam o contexto da década de 90. (PAULO, 2010, p.28)

Conforme Swarowski em seu artigo de conclusão de curso de especialização organizado entre AEPPA e o Brava Gente,

Atualmente o atendimento ao SASE está distribuído nas 17 (dezesete) regiões de Porto Alegre, contando com 112 (cento e doze) instituições conveniadas. Outra mudança ocorrida foi quanto à faixa etária do público atendido no SASE que passa a iniciar aos 6 anos conforme legislações educacionais. (2012, p.6)

Recentemente, ao visitar o site da FASC a fim de coletar maiores informações sobre o contexto atual do SASE, encontramos os seguintes dados:

Tabela 5 SASE – 2012

SASE: Metas Próprias	840
Metas Conveniadas	8096
Entidades que executam o SASES	107 (Conveniadas) 22 CRAS (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE).

Na trajetória desse ‘serviço’, desde 1999 tem aumentado o número de convênios com as instituições conveniadas, as quais também participam do Fórum de Entidades, um dos principais movimentos em prol dos direitos das crianças e adolescentes, o qual fomentou a construção do Fórum do SASE, o qual também se reúne mensalmente para discutir as questões referentes a ele. Além disso, as lideranças comunitárias, alguns educadores(as) populares e comunidade, vêm participando do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), o qual

[...] é uma instância colegiada de caráter permanente entre governo e sociedade civil, com poder normativo, deliberativo e controlador da política de assistência social do município de Porto Alegre, vinculado à estrutura do órgão da administração pública responsável pela coordenação da política municipal de assistência social, e tem seu funcionamento regulado por um regimento interno. (PM de POA /FASC, site).

Em 2005 os programas, projetos e serviços elaborados e executados pelos municípios passam a contar com um conjunto de normas de cunho nacional, o qual deve ser respeitado, assim como estes passam a estar associados ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) desde 2006.

Conforme a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, o SASE compõe o nível de complexidade denominado ‘Proteção Social Básica’ e se caracteriza como ‘Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos’ (BRASIL/ MDS 2009).

Um ano após o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) definiu parâmetros nacionais para inscrição de entidades e organizações de assistência social, bem como dos serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais nos Conselhos de Assistência Social dos municípios e do Distrito Federal. Este também instituiu o censo do Sistema Único de Assistência Social.

Esses ‘serviços’ e programas no âmbito da assistência social são vinculados à FASC/ PM de POA e desenvolvem atividades socioeducativas com as famílias que vivem em situações de pobreza, ou seja de vulnerabilidade social¹⁷⁹.

Em especial, o SASE é um ‘programa’ destinado às crianças e adolescentes e se realiza em espaços não-escolares ou, como denomina GONH, educação não-formal, sendo que no seu entendimento:

Conceituamos a educação não-formal como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para cidadania, ela trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos. [...] A educação formal é aquela desenvolvida na escola, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante o processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, igreja etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. (2010, p.93)

Nas palavras de Elvira R. Swarowski (2012):

Para o desenvolvimento do SASE é enfatizado em seu projeto a “importância da parceria entre esfera pública e sociedade civil (...) em busca de resultados eficazes junto ao público da infância, juventude e suas famílias” (FASC, 2010, p.7). O SASE se organiza com tempos e espaços diferenciados que são diferentes da realidade escolar, pois está é uma educação não-formal de cunho social. O referencial utilizado para a realização da prática e reflexão sobre ela é baseado na Educação Popular, cujo autor de referência é Paulo Freire. Porém no Projeto técnico da FASC (2010, p. 5-6) há outras linhas teóricas: crítica, pós-crítica, neocognitivista, complexidade, pós-nietzschiano e o pós-estruturalismo. Quanto aos educadores e a proposta sócia educativa o projeto do SASE prevê a necessidade de qualificação permanente, bem como nega o uso de propostas fechadas. (p.7)

No entanto, no contexto da rede conveniada, o próprio espaço onde são executados os serviços e programas representa um lugar de constituição de saberes coletivos, sobretudo no campo da educação não-escolar, como preferimos nomear. Pois compreendemos que ela, a

¹⁷⁹ Segundo Almeida (2005) vulnerabilidade é situação de desprovimento de direitos básicos.

‘educação não-escolar’, contempla práticas educativas informais e não-formais (GHANEM; TRILLA, 2008). Segundo Jasmim, em entrevista:

Sou um educador popular porque acredito que sou sujeito de vivência próximo aos educandos. Ajudo a construir conhecimento respeitando os saberes. É diferente da visão de alguns professores que detém o saber fazendo o seu aluno decorar. Ser educador é diferente de ser professor. Desde muito tempo atuo como educador - quando eu tinha 25 anos já era um educador. Fui educador do SASE por 10 anos e comecei a abordagem de rua lá no conselho tutelar, tenho experiência com pessoas adultas em situação de rua, com abrigo etc. O educador social não tem aluno, tem educando. Ele não é professor, é educador, porque não é a lógica da escola. Essa é a identidade do SASE. Isto não se fala em cursos de Pedagogia, a não ser quando construído junto com a AEPPA ou que tenha algum educador com essa experiência. Eu sou um educador e participo de associações de minha comunidade e movimento negro, teatro e diversas atividades se realizam na cidade de Porto Alegre. É um desafio ser homem, ser negro e trabalhar com crianças. Sou referência na região leste, comunidade em que moro e atuo. Ser educador popular não é ficar em gavetinha. Não milito em partido nenhum, participo de movimentos e às vezes entro em brigas ferrenhas. O educador tem que brigar pelo que acredita e não aceitar as coisas prontas, se empoderar e acreditar que é possível. Historicamente é a mulher que se torna professora ou educadora, não tem muitos homens, tem que ampliar, não pode se limitar. É importante que nós das comunidades ocupemos diferentes espaços educativos. A minha atuação em escola pública muito me ensinou, muitas vezes me indignei. Lembro que um aluno negro foi discriminado por ser negro, a professora dizia que ele tinha um encosto, ao ver isto percebi que a escola tinha que ser mudada, comecei por mim, mudando a forma de organizar a minha sala de aula, em forma de círculo/roda. Sempre busquei estabelecer diálogo com os alunos por entender que o professor mediador tem compromisso.



Figura 63. Educador Popular e inserção na cidade

O serviço Ação Rua também foi oriundo das lutas populares por políticas sociais realizada pela cidade de PORTO ALEGRE, através do engajamento de lideranças comunitárias. Conforme entrevistados, esse projeto é fruto de discussões desde 2006 e atualmente compõe a PNAS, conforme podemos verificar abaixo:

Criado em 2007, o serviço aborda e identifica crianças e adolescentes em situação de rua em todas as regiões da cidade. Ao todo, são 98 profissionais que mantêm contato com os jovens até estabelecerem vínculos de confiança com eles. Esses

vínculos possibilitam a intervenção do profissional na inserção da criança ou do adolescente no retorno para suas famílias ou na rede de serviços. O objetivo do trabalho é desenvolver no público-alvo a vontade de sair da rua e elaborar um novo projeto de vida, sem precisar tirá-lo à força das ruas. O serviço é executado por meio do convênio da FASC com entidades. Na região Centro, além da entidade conveniada, a FASC mantém uma equipe própria atuando 180. (PM de POA /FASC, 2013).



A Santa de Casa

Jornal da comunidade do Mato Sampaio - n.º 4 - maio de 2007

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE



LUIS PEDRO FRAGA foi um ex-conselho tutelar (micro região 3). Trabalhou como monitor da FASC com a população de rua, fez estágio de pedagogia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA), trabalhou na Inspeção Salesiana São Pio X (Lar Dom Bosco). Atualmente está trabalhando no Projeto “Ação Rua” com abordagens com crianças e adolescentes em situação de rua pela entidade AICAS – Associação Inter-Comunitária de Atendimento Social que localizada no centro de Porto Alegre. Hoje já um pedagogo formado pela UERGS, mas o mais importante são as suas ações na nossa comunidade que são conhecidas por várias famílias. Seu trabalho junto a Associação dos Amigos da Vila Nossa Senhora de Fátima – AAVF teve início em 1995 e findou em 2004. O Serviço de Apoio Sócio Educativo – SASE e as famílias e crianças que eram atendidos na AAVF nunca esqueceram a atenção e a disponibilidade e o interesse que lhes eram dados por Luis Pedro. Ele ressaltou: “... que foram muitas as dificuldades ao longo de [mande sua história ou crítica]

uma brilhante caminhada, mas o fortalecimento da equipe possibilitou trocas entre educandos e familiares no crescimento e reconhecimento do trabalho executado na entidade”.

Tem muita saudade e boas recordações das crianças e adolescente que frequentaram o SASE na Associação.

O fim do seu trabalho se deu devido ao encerramento das atividades da Associação por problemas administrativos da diretoria que tinha a pessoa de Jefferson Luis Santos Prestes, o “Pelé” que era o presidente na época, com acusações até de desvio de recursos públicos. Ele completa: “De repente sonhos e conquistas desapareceram, deixando crianças e adolescentes sem um atendimento digno na Associação”.

Também participou de ações com o Centro de Extensão Universitária da Vila Fátima – PUCRS, parceria de trabalho com os alunos (as) da psicologia, odontologia, serviço social e letras.

Esse morador de nossa comunidade hoje tem seu trabalho reconhecido em vários lugares de nossa cidade, mas com certeza não esqueça de onde começou tudo e nos deixa uma mensagem: “Espero que nossa comunidade continue lutando pelas suas conquistas, olhando para o passado e projetando um futuro de prosperidade para todos moradores”.

DaBonja

Zé Preto

Tiros, gritos, correria e finalmente o silêncio toma conta de tudo. Os contras foram expulsos, enfim Zé Preto reza ajoelhado, com uma pistola em cada mão, beija o crucificado, olha para o céu agradece para os outros a vida.

Pode ser fácil, mas a dele não é, vive aprisionado naqueles becos estreitos onde possui seu ponto, passa dias e noites trabalhando para manter seu território, tem quase tudo que deseja roupas, celular, eletrodomésticos.

Para Zé Preto todos os dias são iguais, não existe sábado, domingo nem feriado, às vezes tem vontade de sair, ir ao cinema, passear no centro, sentar-se num restaurante, fazer uma refeição ser uma pessoa normal.

Zé Preto não faz planos para o futuro, apenas trava longa e sangrentas batalhas com a morte, pois ela pode estar escondida atrás de velhas cercas de madeira, na curva de um beco, na casa de sua preta ou pior, no olhar de seus camaradas.

Carlinhos.

Coluna da Comunidade [espaço de expressão livre]

CRIANÇA E ADOLESCENTE SÃO RESPONSABILIDADE DE TODOS

Temos ouvido dizer que a comunidade tende a não se envolver em assuntos que lhe dizem respeito diretamente. Como resultado, há queixas sobre a falta de atendimento das nossas necessidades básicas por parte do poder público. Pois bem é chegada à hora de escolhermos pessoas da comunidade para assumirem os cargos de Conselheiros Tutelares da Micro 3 – região da qual fazemos parte. Reclamar, arrependê-nos de seu voto dado a A ou B ou avaliarmos até que ponto efetivamente participar é válido.

Só não vale repetir os erros, “lavar as mãos”, pois é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (ECA art.4º).

E quem zelarà para que tudo isto aconteça ou quem reclamará a quem de direito quando isto não ocorrer? A resposta é clara e inequívoca: o Conselheiro Tutelar que deverá aparelhar e unir às forças comunitárias preocupadas com esta demanda. Portanto todos a eleição do Conselho que se aproxima!

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Figura 64. Jornal traz a experiência de um Educador Popular.

Atualmente, o Ação Rua, conforme consta em seu Projeto Técnico (2012), se caracteriza no conjunto de ações que contemplam a Proteção Básica, de acordo com a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, a qual faz parte das ações de Proteção Especial de Média Complexidade, abordando o conjunto de Serviços Especializado em Abordagem Social. O educador e a educadora desses projetos sociais, na grande maioria,

¹⁸⁰ Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=70>. Acesso em: 21 jan. 2013.

possui um vínculo com a comunidade aonde atua e está inserido em espaços de participação popular.

No caso da assistência social em PORTO ALEGRE, o(a) educador(a) é denominado 'educador social' e muitos dos materiais elaborados sobre as políticas assistenciais utilizam os referenciais freireano, negando o conceito de EP, fazendo assim a opção pela educação social. Ao ler alguns materiais percebemos que esses termos são tomados como se fossem iguais. Isso pode ser verificado na fala do educador Jasmim:

A educação popular tem que estar em todas as disciplinas, a contribuição da academia é fundamental, mas as universidades precisam escutar os trabalhadores dos projetos sociais e ter um recorte da educação popular. Não sei muito a diferença entre a educação social e popular. Acho que a educação social é mais ampla. As duas são importantes. (Entrevista, 2012).

Conforme Freire,

[...] a figura presente e amiga do educador de rua que enquanto pessoa se solidariza e se compromete com as crianças a estar com elas na rua, propondo-se à retomada de sua humanização, resgatando sua forma organizacional enquanto categorias marginalizadas e exploradas. [...] a presença do educador social de rua não foi inventada para ser mais um na equipe, ela aparece em razão da necessidade constatada no trabalho dia-a-dia, frente ao reconhecimento da ineficiência da institucional repressora e isolada, na busca de um atendimento a esse contingente espoliado que são os meninos de rua, filhos dos expropriados dos meios de produção. [...] o educador de rua precisa estar consciente de suas próprias limitações e dos riscos e desafios, impostos e presentes na rua e na sociedade. [...] Recuar não significa insucesso e sim aguardar o momento de poder avançar para conquistar espaços. (FREIRE, 1991, p.52).

Já no tocante às necessidades de articular os saberes do trabalho social aos da universidade, dialogamos com Freire:

Se faz preciso, então, enfatizar a atividade prática na realidade concreta (atividade a que nunca falta uma dimensão técnica, por isso, intelectual, por mais simples que seja) como geradora de saber. O ato de estudar, de caráter social e não apenas individual, se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disso ou não. No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem. (FREIRE, 1989b, p.34)

No que concerne aos conceitos de EP e educação social, já o discutimos no capítulo anterior, à luz de estudiosos(as) como Ribeiro (2006, 2011) e Roberto (2011). Contudo, reforçamos a emergência de espaços problematizadores mais amplos, junto à AEPPA e para além dela, buscando discutir as questões a partir da:

[...] exigência do 'anúncio' (Freire) deve agora incluir a obrigação das vítimas de imaginar, recorrendo à razão estratégica, instrumental e teórica, os momentos procedimentais ou morais que têm de ser transformados. Deve-se exercer a consensualidade na invenção e na análise das alternativas formais, democráticas, em cujas estruturas práticas se alcançará nova validade (a partir das mesmas instituições

participativas simétricas dos organismos que lutam pelo reconhecimento). O princípio de validade crítica anti-hegemônica obriga a exercer uma procedimentalidade democrático-crítica¹⁸¹. (DUSSEL, [1998] 2000, p. 471, apud SILVA, 2004, s/p)

Um aspecto importante a ser destacado a partir das entrevistas é que as experiências dos(as) educadores(as) tanto no SASE como no Ação Rua estão conectadas às lutas populares, as quais os caracterizam, em nosso entendimento, enquanto educador(a) popular.

Iniciei em 1999 como educadora lá na Cruzeiro, na associação de moradores da vila Cruzeiro, num projeto como se fosse um SASE. Eu não recebia, aprendia, depois de lá (dois anos depois) trabalhei na educação de rua comunitária. Em 2008, através da participação na AEPPA comecei a estudar na faculdade. O conteúdo da faculdade ajudou no meu trabalho, mas estudar ali no xxxxx foi difícil, pois os outros colegas vinham com histórias diferentes das nossas, tinham condições financeiras. Eu e algumas colegas que vinham da luta éramos excluídas, conhecidas pela turma do fundão. Hoje percebo que deveríamos ter ocupado o espaço da frente. Porque a nossa luta por formação também é para ser reconhecida e valorizada. O curso de Pedagogia não aborda outras experiências de educação e a luta da AEPPA nesse sentido é importante. Educação popular é comprometida. Não é de interesse no mundo capitalista. É compromisso. Precisamos de um curso que vá para além da escola, que valorize e discutir outras realidades que trate da questão social. Pedagogia social pode ser uma boa opção. Temos que lutar pela causa que acreditamos. (ROSA, entrevista, 2012)

Nesse sentido, se justifica a tamanha importância da AEPPA na busca por uma Pedagogia nos pressupostos da EP, podendo se configurar como uma Pedagogia da Libertação construída na luta (FREIRE, 1994; TORRES, 1997; DUSSEL, 1996).

No caso de PORTO ALEGRE, os(as) educadores(as) populares vinculados(as) às associações de bairro e à SMED e FASC de forma indireta já possuem um acúmulo de saberes e experiências construídas pelo trabalho e na participação nos MPs.

Tanto no SASE como no acolhimento institucional são executados por associações em que os educadores não tinham formação profissional, indo para a AEPPA podemos relacionar a experiência com a formação. É importante agregar os dirigentes comunitários que não entenderam qual o real objetivo de certas políticas. Na assistência social a parceria barateia os custos. Um exemplo saiu um concurso público (educador social) com o salário de 1.600 reais para 40 horas, mais periculosidade e outros benefícios. Para uma educadora conveniada, dependendo do projeto é um pouco mais que um salário mínimo. Alguns até chegam a ganhar 1.200 sem nenhuma garantia de estabilidade e outros adicionais. Na área da educação penso que do jeito que ela está não dá. É mais barato fazer parceria com comunidade porque não precisa a prefeitura gastar com salário de professor fazendo concurso. É responsabilizar a comunidade para executar a política que é de dever do município. (GIRASSOL).

¹⁸¹ DUSSEL, Henrique (1998). Ética da libertação na idade da globalização e exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000. Retirado da dissertação de Antonio Fernando Gouvêa da Silva, intitulada: A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas (PUC/SP, 2004).

Desse modo, trazemos falas de educadores(as) entrevistados(as) a respeito da prática enquanto educador social:

Muitas colegas educadoras não atuam mais nas instituições comunitárias, por causa do salário que é pequeno. Elas estão nas escolas públicas, outras na coordenação das instituições ou como educador social que ganha mais que um educador de creche. A AEPPA tem tido muitas conquistas, mas ainda há muito que lutar porque a permanência dos educadores nos projetos não se dá só pela formação, mas pela valorização deles como salário, carga horária de trabalho etc. Minha formação tem a ver com a luta de muita gente, da liderança comunitária, a família, a igreja, a AEPPA e muita gente que às vezes não é lembrada: as crianças e adolescentes (TULIPA). Transformação social. Alguns chamam educação de transformação, outros educação popular e também dizem educação comunitária, acho que tudo tem o mesmo sentido. Educador social e educador popular é entendido como se fosse igual. Até há pouco tempo eu não via a diferença, só depois de estudar o que é educação popular que eu entendi que ser educador popular é uma opção. Lá na AEPPA temos assistente social que é um educador popular (GIRASSOL). Educador popular não é só trabalho assalariado, visa uma educação comprometida. Educador social é emprego. (ROSA)

Nos últimos anos a AEPPA tem se organizado para a construção de políticas de cursos de formação de educadores(as) populares, à luz da EP. Conforme os(as) entrevistados(as), ela tem se constituído através de lutas, marcadas por conquistas, limites e desafios (APÊNDICE A).

Quanto aos frutos da luta da AEPPA por formação de educadores(as) populares, já contamos com trabalhos acadêmicos de educadores(as) que estudaram sobre suas práticas sociais, principalmente em cursos de graduação e especialização. Destes destacamos os artigos em revistas, eventos e capítulos de livros¹⁸². Além disso, contamos com educadores(as) realizando processos de formação político-pedagógica em suas comunidades, o que nos parece altamente positivo, pois pode vir a tornar-se uma

[...] educação para a justiça social [que] constitui a antítese do modelo de globalização neoliberal no paradigma teórico da formação de professores e da prática pedagógica e deveria inspirar não só o currículo e a instrução, isto é, o modelo de ensino-aprendizagem, mas também a formulação de políticas educativas. [...] A educação como justiça social explora, analisa e crítica as desigualdade entre as pessoas. Mediante o estudo dos recursos que estão disponíveis às comunidades, às famílias, aos estudantes, aos ativistas e aos movimentos sociais, a educação para justiça social questiona o individualismo possessivo propugnado pela globalização, bem como as bases de sustentação da lógica da avaréza e da cobiça sobre os fatores sociais; Mediante uma educação para justiça social procuramos dar poder às pessoas

¹⁸² A exemplo do livro organizado por Jussara Margareth de Paula Loch, intitulado *Trajetórias- Histórias de vida em Educação Popular* (2010). Esse livro conta com textos de educadores(as) que cursaram a Pedagogia com Ênfase em EP. Outra referência é o artigo nomeado *Educação popular e ensino superior: possíveis relações*. Este consta na *Revista de Educação Popular*, da Universidade Federal de Uberlândia. (2010). O texto analisa a experiência do curso de Especialização em EP: *Gestão de MS (Brava Gente)*, escrito por educadores(as) vinculados(as) à AEPPA e Universidade. Autores: Mérlí Sander, Fernanda Paulo e Roque Grazziola.

por meio do conhecimento, um conhecimento que deve pertencer ao público em geral [...] a educação para a justiça social confronta a noção de mercantilização da educação (que torna as crianças, jovens e adultas em mercadores com valor de uso e de troca), ou seja, resgata a noção de uma educação para o cidadão, não para o consumidor que pode pagar. Os cidadãos têm direitos e deveres. Os consumidores têm todos os direitos e só uma obrigação: consumir. (TORRES, 2008, p.49).

Enfim, as entrevistas realizadas expressaram, ao nosso ver, as ‘leituras de mundo’, recheadas de produção viva de conhecimentos, os quais podem vir a contribuir para repensar um novo projeto de cidade e de sociedade, onde a miséria, a fome e as injustiças sociais não sejam apenas políticas de redução da pobreza, mas da sua superação. No entanto a AEPPA e outros MPs podem vir a contribuir para a construção de espaços formativos, que venham a problematizar questões relativas à conjuntura política, econômica e societária. Frente ao exposto, finalizamos esse capítulo com o poema produzido por um educador popular do Estado do Rio Grande do Sul e do mundo. Trazendo a voz dele, dedicamos esse poema para todos educadores e todas educadoras populares, especialmente aos de Porto Alegre.

A Educação Popular
Quer Ensinar...
A Educação Popular
É o grito da história.
Nos negaram o saber
Mas não apagaram a memória
Durante a ditadura
Movimentos Sociais
A educação do Povo
Queria guerra ou paz?
O educar popular foi se forjando
A ferro e fogo e ao vento
Aos poucos é organizando
Freireanos e poetas
Artistas e cantadores
Unidos por ideais para
Derrubar os opressores
Viva nossa Educação
Por que ela é Popular
E brota de dentro do povo
Mata a sede do ensinar
Ensinando só aprende
Aprendendo a ensinar
Unido campo e a cidade
E educação popular¹⁸³...

(Albenir Ribeiro Ramires, Deko do MTD, dez, 2012).

¹⁸³ Recebido do educador popular, o qual realizou um curso de extensão no Brava Gente onde, enquanto educadora, trabalhei os temas da EP, MP e política pública.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

“Não realizei mudanças importantes nele, mas fiz a fundamental descoberta de que o texto estava inacabado. Precisava de um capítulo a mais”... (Freire, 1997b).

Como manifestou Freire em *Pedagogia da Esperança*, “sonho por um mundo melhor. Um mundo em que mulheres e homens se encontrem em processo de permanente libertação” (1997b, p.22).

Nós que lutamos pela Educação Popular e por uma pedagogia emancipatória, não sabemos de onde vem essa esperança de que é possível transformar a educação, a cidade e o mundo... Só sabemos que ela está em nós, nos fortalecendo para continuarmos a lutar por um mundo sem fome, sem preconceito e sem injustiça social, cultural, econômica e política.

Mesmo com uma grande quantidade e variedade de práticas concretas, as quais tentam imobilizar a classe popular, nos impondo uma série de limitações para que não possamos nos mobilizar, ainda sim há muitos MPs, educadores (as) comprometidos (as) e projetos alternativos, os quais lutam por uma Pedagogia do Oprimido.

É por isso que nos parece ter sido de grande relevância a realização desta pesquisa, especialmente porque trouxemos uma discussão “em geral bastante descuidada: os processos de formação de quadros de educadores populares” (BRANDÃO, 2012) e também porque, ela foi construída junto com os sujeitos, envolvidos na pesquisa, e por uma pesquisadora, igualmente educadora popular¹⁸⁴.

Sendo assim, o processo de Pesquisa Participante, nos oportunizou ir pra além dos objetivos iniciais da pesquisa, os quais num primeiro momento parecem ter sido, pelo menos em parte, contemplados. Assinalamos que o movimento de analisar como se materializa a

¹⁸⁴ Ratificando que por educador(a) popular compreendemos todo(a) aquela pessoa comprometida com os processos de emancipação humana, no trabalho responsável, solidário e dialógico-dialético com a transformação social, que implica na superação radical das estruturas desumanizantes.

relação do trabalho desenvolvido pelos(as) educadores(as) populares de Porto Alegre, em diferentes projetos sociais, relacionando aos processos de formação, organizados pela AEPPA, não se desenvolveu apenas como um requisito obrigatório para obtenção de título de Mestre em Educação. Mas principalmente pelo compromisso político, social e humano com todos (as) educadores(as) populares que vêm lutando, bravamente por um outro mundo possível.

A trajetória da AEPPA, nosso objeto de estudo, no qual participam os sujeitos desta pesquisa, está relacionada ao contexto político dos convênios, na década de 1990, mas inerentes a ele estão o Movimento Comunitário de Bairro, as lutas por creche, pelas Diretas Já, pelos direitos das crianças e dos adolescentes etc.

Portanto, este estudo veio a contribuir tanto para que eu pudesse refletir e analisar a minha história, enquanto educadora popular, como para suscitar possíveis diálogos problematizadores sobre a história das lutas populares da cidade de PORTO ALEGRE, na relação com a AEPPA, sobretudo frente ao atual contexto social, político e econômico, no âmbito brasileiro e mundial.

Ao nos desafiar a estudar e pesquisar de maneira crítica e reflexiva a respeito das experiências dos(as) educadores(as) populares no contexto das associações de bairro, as quais possuem convênios com o Município de Porto Alegre, buscamos compreender os limites que se apresentam no contexto de trabalho e sua relação com o processo de mobilização da AEPPA, na defesa de uma formação, à luz da Educação Popular.

Assim, através de diversos encontros e reuniões pudemos juntos pensarmos, discutirmos e levantarmos um conjunto de limites e possibilidades dos projetos de EP nas experiências de formação dos(as) educadores(as) populares. Socializamos que a efetivação e concretização desse momento de pesquisa somente foi possível porque as temáticas que a sularam emergiram das necessidades e das dificuldades concretas em que vivem os(as) educadores(as) populares. Estas foram percebidas no cotidiano do trabalho, na participação na AEPPA e noutros espaços de participação popular, os quais estavam imbricados pelas contradições inerentes à disputa de projeto de educação, de cidade e de sociedade.

Nesse sentido, esta pesquisa nasceu e se desenvolveu a partir de uma intensa 'curiosidade epistemológica', advinda das 'situações-limites' as quais, enquanto educadores(as) populares, temos enfrentado, principalmente no que concerne às lutas pelo direito à formação em EP, valorização e reconhecimento do trabalho desenvolvido na comunidade, com crianças e adolescentes.

No caso da AEPPA, ela é considerada como um MP em nossa pesquisa e pelos(as) entrevistados(as), a qual vem se desinstitucionalizando desde os últimos anos, conforme pode ser verificada em sua Carta de Princípios (ANEXO D). Mesmo assim, educadores(as) apontam para algumas fragilidades, tais como: 1) falta de espaço físico próprio (sede); 2) para a modalidade de associado a contribuição foi considerada elevada (5% do salário mínimo); 3) sobre as outras modalidades de participação, ocorreram dúvidas a respeito da relações com os benefícios, leia-se bolsas de estudo. Para conferir a respeito de outros desafios, limites e possibilidades, partindo da voz dos sujeitos, apresentamos um quadro, o qual pode ser visualizado no APÊNDICE A.

Observamos também que o projeto de conveniamento se apresentou como um tipo de reforma estrutural, pois, conforme os nossos estudos, nos último anos a PM de POA não tinha investido em equipamento público estatal, priorizando, em seu lugar, a expansão da política de convênios com os Movimentos Comunitários de Bairro, os quais corriam o risco de se converterem em instituições do Terceiro Setor.

Esse contexto está estritamente relacionado às lutas da AEPPA e dos(as) educadores(as) populares, os(as) quais, mediante a sua inserção nesses projetos governamentais, cada vez mais se sentem desvalorizados(as) enquanto educador(a) da/na comunidade.

Os educadores(as) participantes desta pesquisa evidenciaram a necessidade da AEPPA ampliar seu espaço de atuação e de luta, sinalizando que a mesma deveria mobilizar os dirigentes das associações para que com os(as) educadores(as) discutam e possam analisar questões referentes a: 1) políticas públicas e o papel dos movimentos comunitários; 2) formação de educadores(as) populares num curso organizado pela AEPPA junto aos educadores da rede conveniada de associações; 3) precarização do trabalho; 4) responsabilização do município para com a execução da política pública; 5) a responsabilização do dirigente (liderança da comunidade) para com a gestão dos convênios, estes cada vez mais burocráticos; 6) formação política para a cidade; 7) questões sobre identidade do(a) educador(a), salário e plano de carreira; 8) voluntarismo e militância; 9) universidade pública x universidade privada (bolsas); 10) educação popular x educação social: ruptura ou reformas.

O conjunto desses dez (10) temas pode ser averiguado no decorrer da dissertação, através das entrevistas, observações participantes registradas em diários, documentações diversas e pesquisas já realizadas por outros pesquisadores, tais como: Baierle (1992, 2009),

Silva (2001), Ribeiro (2004, 2006), Fedozzi (2007), Azevedo (2007), Flores (2007), Oliveira (2008), Susin (2009), Lord(2011) e Paulo e Zitkoski, (2011).

Observamos a prevalência das políticas municipais da educação e da assistência social, desenvolvida nas ICs, locais de trabalho dos(as) educadores(as) populares, bem como a expansão quantitativa de conveniamento, sem estar associado a um projeto popular de cidade. Dessa maneira, essas políticas não possibilitam a autonomia das associações, no sentido de ser um espaço permanente de mobilização política objetivando ações efetivamente transformadoras e emancipatórias. Este é um dos limites do trabalho e da formação, segundo os sujeitos participantes desta pesquisa. Eles apontaram para a necessidade de cursos com currículo diferenciado, o qual contemple os saberes do trabalho e os dos MPs.

Em conformidade com Paulo Freire e com as análises realizadas, ao mesmo tempo em que o município vivia uma política de Estado sob a égide do pluralismo de concepções entre o neoliberalismo e a Terceira Via, existiam brechas, mesmo que tímidas, para resistir a essas políticas, negadoras da ruptura do modo de produção capitalista, injusto e perverso (PERONI, 2003, 2006 e 2007). Diante desse cenário, entendemos ser preciso, mais do que nunca, encontrarmos as brechas nas ruas, nas comunidades e nas políticas, para assim localizarmos os limites, as suas causas e as possibilidades de resistência às situações-problemas (FREIRE; SHOR, 2003a).

É nesse processo histórico que a AEPPA se encontra e tem se organizado para a construção de projetos alternativos de cursos de formação para educadores(as) populares. Mesmo com as exigências da formação para o mercado, em contramão à AEPPA, a partir dos coletivos de educadores(as), sinaliza-se a emergência de uma Pedagogia Social nos pressupostos da EP, a qual seja construída com os(as) educadores(as), seja interdisciplinar, com currículo, horário e organização do tempo e do espaço diferenciado do atual curso de Pedagogia, e por fim gratuita e de qualidade social.

Na cidade de PORTO ALEGRE, a AEPPA é uma das únicas associações populares que pauta o direito a formação, a valorização e o reconhecimento do(a) educador(a) popular. Para isto, tenciona governos, se reúne mensalmente para discutir e refletir sobre os temas desse contexto e convoca as universidades a, pelo menos, pensar sobre a realidade do trabalho dos(as) educadores(as) populares na relação com as políticas públicas. Nesses espaços, a AEPPA defende as suas demandas, os seus limites e seus anseios, justificados pelo processo contraditório da política da educação e da assistência social em Porto Alegre.

Atentamos para que, num processo histórico e dialético, a história não está dada, ela é possibilidade, como já nos falava Freire (1997b), portanto precisamos observar o contexto no qual se situa esta pesquisa, nas suas dimensões política, econômica, pedagógica, cultural e social.

O que apresentamos é uma socialização das informações coletadas e analisadas sobre a relação do trabalho desenvolvido pelos(as) educadores(as) populares de PORTO ALEGRE, inseridos(as) em diferentes projetos sociais, com a formação que estes vêm realizando, nos processos formativos organizados pela AEPPA.

No entanto, a pesquisa nos revelou informações importantes que nos possibilitam tencionar o Estado a cumprir com o que ainda está estabelecido na CF do Brasil (1988), a partir dum amplo processo de participação popular.

No que se refere à formação dos(as) educadores(as) populares, esperamos que esta pesquisa possa subsidiar futuros estudos, sobretudo para aqueles(as) educadores(as) que apostam ser possível e necessária a construção e a efetivação da EP emancipatória, ou seja, uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Entretanto, assumimos a EP, fundamentada pela “ética universal do ser humano” (FREIRE, 2002, p.10), como uma das alternativas possíveis, tanto para reinventarmos a educação e os processos de formação de educadores(as) como para resistirmos a todas as formas de precarização da vida, à domesticação e coisificação do ser humano.

Neste estudo de caráter prático-teórico e histórico consideramos as análises aqui realizadas, um importante instrumento de reflexão, mas não temos a intenção de estar receitando fórmulas para a resolução dos problemas enfrentados. Contudo, anunciamos possibilidades, a partir das experiências concretas de educadores (as) populares, sejam elas adquiridas no trabalho e ou nos MPs.

Também, apontamos para a urgência da mobilização popular ampla e de resistência a todo tipo de desigualdade social, bem como defendemos a construção de um projeto popular, emancipatório e nos referenciais da EP, o qual tenha por objetivo principal a construção de uma educação, de uma cidade, e conseqüentemente de uma sociedade igualitária, justa e emancipatória, através da reinvenção do poder.

Portanto, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a dignidade humana, estamos convocados a nos colocarmos em marcha na defesa da EP, do trabalho emancipado, de uma pedagogia da libertação, da emancipação humana, e por fim, a poetar com o educador popular-capoeirista, Paulo Lara Perkov:

Salve, mestre Paulo Freire!
Por tudo, que ele fez?
Foi me inspirar para luta.
Na Pedagogia do Oprimido.
Minha leitura orientou.
Ensinando a ler o mundo,
Foi aí que eu aprendi
A fazer a leitura da palavra.
Com o som do berimbau
Misturando muitos tons,
Que ecoavam na memória.
Trazidas dos ancestrais
Um lamento de escravo,
No chicote do feitor.
Era o gemido do negro.
Lembrando,
Do tal horror.
Das vivências nas senzalas
Pedindo a Deus do céu
Para acabar com esse horror
Que venho da escravidão,
Da ganância do senhor
Paulo Freire foi um mestre
Na arte de ensinar,
Mas sabia aprender,
Com um gesto,
Um olhar.
Superar as situações limites,
Também.
Dizendo que ninguém,
Ensina a ninguém.
Todos aprendem uns com os outros,
Numa tal cooperação,
Num sentido de união.

(Educador Popular e capoeirista)

REFERÊNCIAS

AEPPA: **Associação dos educadores Populares de Porto Alegre**. <http://aeppa-Porto Alegre.blogspot.com/> (Referencial histórico). Acesso em 24/01/2013.

ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de; STRAUCH, Manuel (Orgs). **Resíduos: como lidar com recursos naturais**. São Leopoldo: Oikos, 2008. In. ALVES, Luís Paulo Arena. **NA PRÁXIS EDUCATIVA DAS ONGs: QUE BEM VIVER E CIDADANIA?**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Dissertação).

AMMANN, Safira Bezerra. **Movimento Popular de Bairro: De frente para o Estado em busca do Parlamento**. São Paulo: Cortez, 1991.

ANDREOLA, Balduino Antonio; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Freire e Fiori no Exílio: um projeto pedagógico-político no Chile**. Porto Alegre: EdRitter, 2001.

ANDREOLA, Balduino. **A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre**. Cadernos de Educação | FAE/PPGE/UFPel | Pelotas [29]: 45 - 72, julho/dezembro 2007.

ANDREOLA, Balduino Antonio. **Conversando sobre Educação Popular e Movimentos Sociais**. In. HILLESHEIM, Betina; GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando. Pesquisa, Políticas e Formação de Professores: Distintos Olhares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez; UNICAMP, 1995.

AQUINO, R. S. L.. VIEIRA, C. A. F., AGOSTINHO, W. G. C.; ROEDEL, H. **Sociedade Brasileira: Uma história através dos Movimentos Sociais**- 4ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

AQUINO, R. S. L.. VIEIRA, C. A. F., AGOSTINHO, W. G. C.; ROEDEL, H. **Sociedade Brasileira: Uma história através dos Movimentos Sociais**- Da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ARROYO, Miguel G. (org) **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

ARROYO, M. G. **Pedagogias em movimento** – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras. Minas Gerais. v 3, n. 1, p. 28-49, Jan/Jun, 2003.

ARRUDA, Marcos. **Humanizar o Infra-Humano: A formação do ser humano integral: Homo evolutivo, práxis e economia solidária**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Reconversão Cultural da Escola: Mercoescola e Escola Cidadã** . 1. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Educação Popular**: alguns elementos epistemológicos. Revista da Faculdade de Direito UniRitter: Porto Alegre, n. 11, p. 139-155, 2010.

BAIERLE, Sérgio Gregório. **Um novo princípio ético-político**: prática social e sujeito nos Movimentos Populares urbanos em Porto Alegre nos anos 80. (Dissertação, 1992).

BAIERLE, Sérgio. **Porto Alegre neoliberal: a decapitação social-capitalista de líderes comunitários e os limites do Novo Gerencialismo Público inclusivo**. Nº. 15, volume 12, novembro 2009. Coleção Cadernos da CIDADE (impresso).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** - Lisboa: Edições 70, 1994.

BARREIRO, Julio. **Educação Popular e Conscientização**. Tradução Carlos Rodrigues Brandão. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular**: A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1989.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Globalização, trabalho e docência**: constatações e possibilidades. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 175-190, ago.2010 – (PDF- impresso)*

BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico**: práxis e resistência. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo. Brasiliense, 1981.

BETO, Frei; SADER, Emir. **Contraversões**: civilização ou barbárie na virada do século. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. p.47-51.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é Participação**. São Paulo. Brasiliense, 1983.

BORGES, Liana da Silva. **A alfabetização de jovens e adultos como movimento**: um recorte na genealogia do MOVA. Porto Alegre: PUCRS, 2009. (Tese).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo, brasiliense. 10ª Ed. 1983 a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O arдил da Ordem**: caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas: Papyrus, 1983b. (Coleção Krisis).

BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense, 1984a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação alternativa na sociedade autoritária**. In:Vanilda Pereira Paiva (org.). *Perspectivas e dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro, Craal, 1984b, pp. 196-197.

BRANDÃO, Carlos R.(Org.). **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como Cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1985b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo, brasiliense. 3ª Ed. 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina**. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (orgs). *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo. Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De Angicos e Ausentes**: quarenta anos de Educação Popular./Porto Alegre: MOVA-RS:CORAG, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã** . Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador – São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pesquisa Participante e a partilha do saber**: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). *Pesquisa Participante: o saber da partilha*. Aparecida: Idéias & Letras, 2006 a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. 1ª ed. SP, Brasiliense, 2006b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Um pequeno texto para iniciar o Diálogo**. In. *Diálogos com Paulo Freire*. BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio Vieira (org).Tramandaí:Isis,2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPCÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Brasília: Senado Federal, 2008.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm (20/09/2012, às 17:25hs).

BRASIL.. **LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun. 2012.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP Nº. 1, de 15 de maio de 2006.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em fevereiro de 2010.(consulta).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Orgânica da Assistência Social.** Lei nº 8742, de 7 de dezembro de 1993.

BRASIL, MDS, Resolução n.º 109, de 11 de novembro de 2009, que aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, publicada no DOU de 25 de novembro, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação: MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: INEP. **Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.** Anais: Brasília. 1994.

BRUSILOVSKY, Silvia. **Formación de Educadores para el trabajo com sectores populares.** Uma experiência em la Universidade. *In. Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 45-58, jan./jun.1991.

CALDART, R. S., KOLLING, E. J., CERIOLI, P. F. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Coleção: Por uma educação do campo. Volume 4. BRASÍLIA: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Movimento Sem Terra: Lições de Pedagogia.** Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso: 20/09/2012.

CAMINI, Lucia. Apresentação. In **Semana Pedagógica: Paulo Freire.** Caderno Pedagógico 2. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul: agosto de 2001.

CARVALHO, Amilton Bueno. **Magistratura e Direito Alternativo.** São Paulo: Ed. Acadêmica, 1992.

CELIBERTI, Ariel. **Semana Pedagógica: Paulo Freire.** Caderno Pedagógico 2. Secretaria da Educação. Rio Grande do Sul: agosto de 2001.

COUTO, Berenice Rojas; SILVA, Marta Borja. **A Política de Assistência Social e o Sistema Único da Assistência Social: a trajetória da constituição da política pública.** In: MENDES, Jussara Maria Rosa; PRATES, Jane Cruz; AGUINSKY, Beatriz Gershenson. (Orgs). **O Sistema Único de Assistência Social: Entre a fundamentação e o desafio da Implantação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

DAGNINO, Evelina. **Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana.** In: ALVAREZ, Sonia E; DAGNINO, Evelina. et al. (org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

DAGNINO, Evelina. (org.). **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DEPOIMENTO em 23/01/2013, Educadora Popular, Elvira R, S.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la liberación.** México: Nueva América, 1996.

FÁVERO, Osmar. **Referências sobre materiais didáticos para a Educação Popular.** In: PAIVA, Vanilda. (org.). **Perspectivas e dilemas da Educação Popular.** 2. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FÁVERO, Osmar. **MEB – Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 1961-1966.** Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004. Disponível em: forumaja.org.br/files/meb_historico.pdf. Acesso: 23/11/2012.

FEDOZZI, Luciano. **Observando o Orçamento Participativo de Porto Alegre – análise histórica de dados: perfil social e associativo, avaliação e expectativas.** Porto Alegre : Tomo Editorial, 2007, 48p. ([www.observaPorto Alegre.com.br](http://www.observaPortoAlegre.com.br))

FERRARO, Ravello Alceu. **Sociedade civil e políticas sociais: protagonismo versus restauração.** In. Caderno Ideação, nº 2: Políticas Sociais Para um novo mundo necessário e possível. III Fórum Social Mundial, Porto Alegre,RS- Brasil, 2003.

FERREIRA, Tamar Gomes de Oliveira. **A associação de Educadores Populares de Porto Alegre e a Formação para e na cidadania: o educador popular em discussão.** 2010/2 . 98f. Trabalho de Conclusão (Graduação Pedagogia). Faculdades Integradas – FAE/Sévigné, Porto Alegre.

FIORI, Ernani M. **Aprender a dizer a sua palavra.** In Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FICHTNER, Bernd. **Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha.** In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 43 – 50.

FISCHER, Maria Clara Bueno. **Trabalho** In: **Dicionário Paulo Freire / Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime J. Zitkoski (Orgs).** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Movimento e Complexidade na garantia do direito à Educação Infantil**: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre. 2007 (Tese de doutorado).

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A voz da esposa**: a trajetória de Paulo Freire. *In*: GADOTTI, M. (org). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.

FREIRE, Paulo. **Cartas à guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, 1979a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1979b.

FREIRE, Paulo. **Multinacionais e trabalhadores no Brasil**. Cedal/Cedetim. São Paulo: Brasiliense, 1979c.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Educação, **O sonho possível**. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). O educador: vida e morte, 3. Edição. Rio de Janeiro, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Entrevista cedida para Mário Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau**. *In*. **Rememória**: Semeando ideias e exemplos de vida. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer: teoria e prática em Educação Popular**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1989 a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989b.

FREIRE, Paulo. **Meninos e Meninas de Rua**: uma abordagem crítica. Revista de Educação AEC, Brasília, Ano 20 nº78, p. 51-54, jan/mar. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir, GUIMARÃES, Sérgio. 5ª ed. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995 a.

- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Ed. Olho d'Água, São Paulo, 1995b.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'Água, SP, 1997 a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio, **Por Uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Paz, 1998.
- FREIRE, Paulo; FREI, Betto, **Essa Escola Chamada Vida: Depoimentos ao Repórter Ricardo Kotscho**. 10ª Ed, São Paulo, ática, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire**. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Ed.10, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003a.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina – Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. revista. São Paulo: UNESP, 2003b.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001 a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**; Ana Maria Araújo Freire organizadora – São Paulo: Editora UNESP, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação: Lições de casa**. São Paulo: paz e Terra, 2008.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Registro**. In Dicionário Paulo Freire/ Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime J. Zitkoski (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores** 3a edição Porto Alegre 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão**: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional, In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: 1995.

FRIGOTTO, G. **As relações trabalho-educação e o labirinto do Minotauro**. In: AZEVEDO, J.C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Cidadania e Formação Técnico-Profissional**: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Heron (org.). *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996 a.

FRIGOTTO, G. **As relações trabalho-educação e o labirinto do Minotauro**. In: AZEVEDO, J.C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções no mundo do trabalho e o ensino médio**. In.:FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. ALGEBAILÉ, Eveline. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Trad. Auly de Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa Participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI & TORRES (Org.) **Educação Popular e utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Editora Cortez e Instituto Paulo Freire, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Estado e Educação Popular**: Políticas de Educação de Jovens e Adultos. S/data.

GADOTTI, Moacir. **O MOVA-SP: Parceria entre Estado e Movimentos Populares**. Instituto Paulo Freire, Universidade de São Paulo. (Antigo) s/d

GADOTTI, Moacir. **Caminhos e significados da Educação Popular em diferentes contextos**. Cadernos de EJA v. 06. São Paulo: IPF, 1999.

GENTILI, P. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**, In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: 1995

GENTILI, P & SILVA, T. T. da (org.). Escola S.A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília,1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. ARANTES. Valéria Amorim. (org.). *Educação Formal e Não Formal*. São Paulo: Summus, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **A força da Periferia**. Rio de Janeiro, Vozes,1985.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e cultura política**. São Paulo, Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Projetos societários e políticas sociais**, in, Caderno Ideação nº3- 2º seminário: A sociedade Civil e a construção de políticas Sociais no cenário mundial, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **O Protagonismo da Sociedade Civil: Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos Sociais e Lutas Sociais: a Construção da Cidadania dos Brasileiros**. 6. Ed. São Paulo: edições Loyola, 2011.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 3. Ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GUARESCHI, Pedrinho. **Empoderamento**. MORETTI, In: *Dicionário Paulo Freire / Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime J. Zitkoski (Orgs.)*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

HERBERT, Sérgio Pedro. **Liderança**. In: Dicionário Paulo Freire / Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime J. Zitkoski (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília: 2006.

KUENZER, Acácia. **Exclusão includente e Inclusão excludente**: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. 2002.

LORD, Lucio Jose Dutra. **Educação, política e periferia: estudo sobre o movimento de educadores populares em Porto Alegre**. Campinas, SP, 2011. (tese/Universidade Estadual de Campinas).

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARQUES, Mario Osório.. **Universidade e Contexto**. Práticas Sociais Transformadoras: Contexto e Educação. Ijuí/SP: Ed. UNIJUÍ, Ano. 1. Nº. 1 - Trimestral, p. 14- 29, 1986.

MARQUES, Mario Osório. **Um outro paradigma de educação**. Contexto e Educação. Ijuí/SP: Ed. UNIJUÍ, v.10. Nº. 42 - Trimestral, p. 19- 29, 1996.

MARTINELLI, Maria L. **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. In: LASKI, Harold J. O Manifesto Comunista de Marx e Engels. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. 21. Ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 2 ed. Tradutor: Artur Morão. [s.l]: LusoSofia:Press, 1989.
MEDEIROS, Lucineide Barros. **Trabalho**. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEJÍA, Marco Raúl. **Transformação Social**: Educação Popular e movimentos sociais no fim do século. Tradução: Ana Vieira Pereira e Ricardo Ribeiro. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Marco (org.). **Paulo Freire e a Educação Popular**. Porto Alegre: IPPORTO ALEGRE; ATEMPA, 2008. (consulta).

MEMORIAL DA AEPPA, 2000, *mimeo*.

MEMORIAL DA AEPPA, 2001, *mimeo*.

MEMORIAL DA AEPPA, 2006, *mimeo*.

MEMORIAL DA AEPPA, 2009, *mimeo*.

MEMORIAL DA AEPPA, 2011, *mimeo*.

MEMORIAL DA AEPPA, 2012, *mimeo*.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Deslandes, Suely Ferreira; Gomes, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 2011.

MORIGI, Valter. **De Cidade Educadora à Sociedade Educadora**, in. Educação Popular e Práticas Emancipatórias: Desafios Contemporâneos/ MORIGI, Valter e ZITKOSKI. (Orgs.). Porto Alegre: Corag, 2011.

OLIVEIRA, Graciete Maria de. **Formação de educadores populares: análise da experiência educativa de creches comunitárias vinculadas a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – AEPPA**. São Leopoldo: EST/PPG, 2008. (Dissertação).

PAIVA, Vanilda. **Do “ Problema Nacional” às Classes Sociais: Considerações sobre a Pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador**. In.: Pedagogia do Oprimido: Educação do Colonizador. Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de ciências da Educação, Ano 1- n.3, maio de 1979.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PAIVA, Vanilda. (org.). **Perspectivas e dilemas da Educação Popular**. 2. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**. Uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, CAMP, 2001.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. In: Dicionário Paulo Freire / Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime J. Zitkoski (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

PALUDO, Conceição. **Metodologia do Trabalho Popular**. In: Dicionário Paulo Freire / Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime J. Zitkoski (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

PALUDO, Conceição. In: Redes de pesquisa: Trabalho, movimentos sociais e educação / Jorge Alberto Rosa Ribeiro, Marlene Ribeiro (Orgs.). Porto Alegre: Itapuy, 2011.

PAULO, Fernanda. A História de Luta e Organização de um Movimento Social, chamado AEPPA: Associação de Educadores Populares de Porto Alegre. <http://www.ongcidade.org/site/arquivos/artigos/aeppa31476971750ace8.doc>. acesso em 03 de dezembro de 2011. (Entrevista de Fernanda com Sérgio Baierle – Ong Cidade)

PAULO, Fernanda dos Santos. **Formação dos/as Educadores/as Populares de Porto Alegre Formados/as em Pedagogia: identidade, trajetória e desafios**. 2010/1. 79f. Monografia (Especialização). Pós-Graduação em Educação Popular: Gestão de Movimentos Sociais. Instituto Superior de Educação Ivoti & Instituto de Desenvolvimento Brava Gente, Porto Alegre.

PAULO, Fernanda. **Formação de Educadores Populares: Para além do Capital.** in. Educação Popular e Práticas Emancipatórias: Desafios Contemporâneos/ MORIGI, Valter e ZITKOSKI. (Orgs.). Porto Alegre: Corag, 2011.

PAULO, Fernanda dos Santos; ZITKOSKI, Jaime José. **Educação Infantil das Classes Populares: LIMITES E POSSIBILIDADES.** In. Revista de Ciências Humanas. v. 12. nº 19. p. 51 – 73. Dez. Frederico Westphalen, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera M. Vidal. **Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública.** In ECCOS: Revista Científica. Vol. 8, p. 111-132, jan./jun., São Paulo, 2006.

PERONI, Vera M. Vidal. **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado.** In: Revista SIMPE – RS, p. 11-33. Porto Alegre, 2007.

PILETTI, Nelson. **História da Educação.** São Paulo. Ática, 1996. (consulta)

PISTRAK. Fundamentos da Escola do Trabalho. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. Trad. Daniel Aarão Reis Filho.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE: Secretaria Municipal de Educação. **MOVA Porto Alegre: Construindo uma Cultura da Alfabetização.** Caderno Pedagógico nº 22, Porto Alegre, Jan. 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE: **Fundação de Assistência Social e Cidadania** – Serviço de Apoio Sócio Educativo em Meio Aberto - SASE. Abril/2010. (Projeto técnico: mimeo).

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE: **Fundação de Assistência Social e Cidadania - PROJETO SERVIÇO DE ABORDAGEM SOCIAL - AÇÃO RUA.** Porto Alegre, Abril/2012. (Projeto técnico: mimeo).

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE: **Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre:** <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed>; Acesso em 03 de janeiro de 2012.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão de Luiza Erundina:** a experiência do MOVA - SP, 1989-1992. Dissertação de Mestrado São Paulo, PUC/SP, 1996.

PONTUAL, Pedro. **Os movimentos sociais e a construção de políticas públicas nos espaços locais.** In: BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio Vieira (Orgs.). Diálogos com Paulo Freire. Tramandaí: Isis, 2005

RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base: discurso e prática (1961-1967)**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão e Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, 1985.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 41-67, jan./jun. 2008.

RIBEIRO, M. **O caráter pedagógico dos movimentos sociais**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 58, p. 41-71, 1998.

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão e Educação Social: conceitos em superfície e fundo**. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, nº 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação?** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho- Educação**. In: Dicionário Paulo Freire / Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime J. Zitkoski (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Uma educação social faz sentido?** Alguns apontamentos. 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/tramse/argos/edu/2004/06/uma-educabrasil-16-de-abril-de-2004.html>>. Acesso em: 4 dez. 2011.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa . In: - Caminhos de pesquisa e seu aprendizado Redes de pesquisa: Trabalho, movimentos sociais e educação / Ribeiro, Marlene Ribeiro (Orgs.).Porto Alegre: Itapuy, 2011.

ROIO, Jose Luiz Del. **O que todo cidadão precisa saber sobre Movimentos Populares no Brasil**. São Paulo: Global 1986.

ROSA, Luciana Duarte. **O educador Social de Rua reflete sua trajetória**. 2010/1. s/p. Monografia (Especialização). Pós-Graduação em Educação Popular: Gestão de Movimentos Sociais. Instituto Superior de Educação Ivoti & Instituto de Desenvolvimento Brava Gente, Porto Alegre.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SADER, Emir. **A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana**. São Paulo: Boitempo, 2009.

SADER; Eder. In: Prefácio. MÉSZÁROS. István. **A Educação para Além do Capital**. 2ª ed. São Paulo. Boitempo, 2008.

SILVA, Marcelo Kunrath. **Construção da “participação popular”**: análise comparativa de processos de participação social na discussão pública do orçamento em municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Porto Alegre: UFRGS, 2001. (Tese de Doutorado em Sociologia).

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da Silva. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**: São Paulo, PUCRS, 2004. (dissertação).

SANTOS. Boaventura Sousa, in OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS. Boaventura Sousa. **Crítica à razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS. Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto Alegre: Afrontamentos, 2001.

SANTOS. Boaventura Sousa. **Crítica à razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social** (trad. Mouza Benedito). São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. (1998) **Equidade e qualidade em educação**: equidade ou igualdade? *PUCviva*: PUC-SP, n.2, setembro de 1998, pp.17-19.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Apresentado na sessão de Comunicações em História da Educação do HISTEDBR, na Faculdade de Educação – UNICAMP, em 25/agosto/2005. (projeto de pesquisa).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia**: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. vol.37, n.130, 2007. p. 99-134.

SAUL, Ana Maria (org.) **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo. Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

SENALBA. Senalba/RS: **Pisos salariais**. 2012. <www.senalba-rs.com.br> Acesso novembro de 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a Pesquisa Participante no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1986.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. Ed., João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Globalização, Trabalho e Docência:** constatações e possibilidades. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 175-190, ago.2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação Popular no Brasil:** entre a exclusão e a inclusão. <http://www.abmp.org.br/textos/154.htm>. Acesso em 03 de dezembro de 2011.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular:** do sistema Paulo Freire aos IPMs da Ditadura. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; [São Paulo]:Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

SWAROWSKI, Elvira Ribeiro. **A construção do projeto político pedagógico no SASE: limites e possibilidades.**Artigo. 17f. Pós-Graduação em Educação Popular: Gestão de Movimentos Sociais(Especialização).Instituto de Desenvolvimento Brava Gente , Porto Alegre, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. **A Ilusão Fecunda:** a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo, HUCITEC, 1993.

STRECK, Danilo Romeu. **Por uma Pedagogia da Participação.** In. STRECK, D. Romeu; EGGERT, Emil A.Sobottka. (org.). Dizer a Sua Palavra: Educação cidadã-Pesquisa Participante-Orçamento Participativo. Pelotas: Seiva, 2005.

STRECK, Danilo Romeu e BRANDÃO, C. Rodrigues (Orgs.). **Pesquisa Participante.** O saber da Partilha. SP: Idéias e Letra., 2006.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. **A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre:** estudo de caso em quatro creches conveniadas. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

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

THIOLLENT, Michel. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação.** In Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: brasiliense, 1984. (org. Brandão).

THOMASSIM, Leila. **Políticas Sociais em Porto Alegre:** A construção da Democracia Participativa e os desafios da Inclusão Social. In.: MACHADO, RS Carlos; MARTINS, Anália; MELLO, Marco(Orgs.).Educação na cidade de Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre: Cempthom,2004.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da Luta:** da Pedagogia do Oprimido à escola pública popular. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997, (Tradução Luzia Araújo, Talia Bugel).

TORRES, Maria Rosa. (Org.). **Educação popular:** um encontro com Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Educação Popular, n. 9).

TORRES, Carlos Alberto. **Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire.** In. GUTIÉRREZ, Francisco; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; GARCIA,

Walter Esteves. (Orgs). Reinventando Paulo Freire no Século XXI. TORRES, Carlos Alberto. São Paulo: Editora: IPF, 2008. (Série Unifreire).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases Teórico Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais:** Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Vol. 4 Nov. 2001. Porto Alegre: Faculdades Integradas Reter dos Reis. 2001

VALDUGA, Denise Arina Francisco. **Processo de Formação Docente das Educadoras Leigas de Creches Comunitárias,** UFRGS, 2005. (Dissertação de Mestrado: Educação).

VÁZQUÉZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** Bueno Aires: Consejo Latinoamericano de ciencias Sociales-CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VELHO, Gilberto. **Memória, identidade e projeto.** Uma visão antropológica, Revista TB. Rio de Janeiro, 95(119/126), out./dez.1988.

VENSON, Haidê Allegretti. **A participação da sociedade através dos Conselhos Municipais:** o papel do Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Porto Alegre. In. . A cidade reinventa a democracia: As contribuições do Seminário Internacional sobre Democracia Participativa. Porto Alegre. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. 2000. BECKER, Ademar José (Org.)

WOLFF, Eliete Ávila. **Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo.** Tese (doutorado). Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

ZABALZA, M. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da (re) fundação em Educação Popular:** um diálogo entre Freire e Habermas. Frederico Wetphalen-RS: Ed. URI, 2000.

ZITKOSKI, Jaime José. **Educação Popular e emancipação social:** convergências nas propostas de Freire e Habermas. In: Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 2004.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

ZITKOSKI, Jaime José. **Educação Popular e Pós-Modernidade:** Um olhar em tempos de incerteza. São Leopoldo, Instituto Humanitas Unisinos, editora, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. In **Dicionário Paulo Freire,** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação Popular na América Latina- raízes históricas e temas emergentes: uma leitura a partir de Freire. In: Redes de pesquisa: Trabalho, movimentos sociais e educação / Ribeiro, Marlene Ribeiro (Orgs.).Porto Alegre: Itapuy, 2011.



APÊNDICE

Fragmentos das entrevistas realizadas em 2012.

CONQUISTAS	DESAFIOS	LIMITES
<p>Tanto no SASE como no acolhimento institucional são executados por associações em que os educadores não tinham formação profissional, indo para a AEPPA, podemos relacionar a experiência com a formação. Movimento Pró-Uergs.</p> <p>Formação em educação popular também na AEPPA. Formação política Blog atualizado.</p> <p>(A. AEPPA é um movimento que luta pela educação popular. Gestão Compartilhada;</p> <p>A formações políticas. UERGS. Reuniões com formação e certificado: Participação do Observatório dos MS na UERGS.</p> <p>esses saberes (trabalho) são valorizados na AEPPA. Centralismo de algumas ações Ex.:</p> <p>Eu tenho formação, conquista de movimento popular, sou um reflexo da minha comunidade. Retomada da PUC e UFRGS. Meu curso na PUC é fruto da nossa luta na AEPPA. Crédito na luta e na necessidade de valorizar o nosso trabalho. Curso no Brava. Núcleos como forma de participação; Participação no OP. Agendas com Prefeito pra cobrar curso no UNIPOA</p>	<p>É importante agregar os dirigentes comunitários que não entenderam qual o real objetivo de certas políticas. A AEPPA precisa se mobilizar mais; para buscar mais educadores para a luta da educação popular. Precisamos ir para além da bolsa, potencializar educadores para fazer diferença onde atuam. Continuar a luta pela educação popular gratuita e, em alguns casos ela tem que ser estatal, precisamos de qualificação. Curso diferente que nos ajude a trabalhar e entender o lugar que estamos. Falta formação crítica para comunidade. alguns líderes comunitários não conseguem entender a mudança. A AEPPA busca compreender isto através da educação crítica. Acho que a gente tem que ocupar outros espaços. Precisamos negociar com a prefeitura, identificar os reais custos, propor mudanças e solicitar valores condizentes a nossa formação – ter um salário digno. Não dá pra esperar por bolsa, mudou tudo com o prouni. A gente tem o direito a ter formação. Temos que nos infiltrar nos espaços. Quem fizer o ENEM e passar vai e faz a faculdade, enquanto um outro grupo continua lutando pelo curso diferente. Acho que o ideal é o curso com ênfase na educação popular, é o que temos buscado lá na PUC, na UERGS e na UFRGS, mas se a gente não conseguir o curso desejado temos que entrar noutra universidades, via bolsas, para influenciar por dentro. A greve seria um passo importante, porque tratamos a discussão para a cidade toda. Mesmo sabendo das dificuldades e que muitos dirigentes não apoiaram acho que essa é a saída. Pra isto a gente tem que ir se movimentando. Eu já tenho 40 anos, trabalho desde nova e nunca vejo a gente da vila ser priorizada. Um desafio da AEPPA é defender a teoria e prática educativa construindo saberes dando intencionalidade na proposta política e pedagógica, valorizando educadores e educadoras num saber compartilhado. Potencializar que os educadores sejam protagonistas. A AEPPA precisa desacomodar o governo, pois a lógica é terceirizar a educação. lutar por políticas públicas. não queremos uma educação para formar mão de obra barata para executar as políticas do governo municipal. A AEPPA precisa se mobilizar mais. Um dos desafios do governo municipal. os educadores para saber que cursos querem fazer, qual o objetivo e se pretendem continuar com o trabalho social. conquistar a universidade pública. lutar pela valorização e reconhecimento dos educadores e continuar batendo na porta das universidades para falar de nossos trabalhos e nossas demandas e fortalecer os núcleos da AEPPA. A luta da AEPPA é importante porque leva em conta está realidade, acredita na mudança e vai a luta para conquistar. Meu curso na PUC é fruto da nossa luta na AEPPA. Fortalecer os núcleos da AEPPA.</p>	<p>Na assistência social a parceria barateia os custos. Na área da educação penso que do jeito que da está não dá. É mais barato fazer parceria com comunidade porque não precisa a prefeitura gastar com salário de professor fazendo concurso. É responsabilizar a comunidade para executar a política que é de dever do município. Curso da faculdade normal não considero a nossa realidade de trabalho, de experiência e de vivência. Precisamos saber quem nós somos, porque não podemos fazer parte da Plataforma Paulo Freire porque não somos os professores da escola pública. A gente não é do sindicato das escolas particulares e nem das públicas. Estamos encostados no SENALBA, que é assistencial e cultural. Meu limite também começa com a carga horária de trabalho, número excessivo de crianças, como se o educador não precisasse estudar. Quem é beneficiado com o nosso trabalho é a prefeitura e não se responsabiliza pela nossa formação; A contribuição é alta pra nós das comunitárias. Precisa baixar. Dai eu volto a ser associada. E mais gente pode vir. A AEPPA não tem recurso, falta espaço físico da AEPPA, pois poderíamos ter uma biblioteca com bons livros, carga horária de trabalho, número excessivo de crianças, como se o educador não precisasse estudar, falta de entendimento daquilo que se fazia. Percebia que faltava formação. terceirizar o trabalho, passa a bola para as comunitárias. alguns líderes comunitários não conseguem entender a mudança. Quem não é sócio na aeppa pode ganhar bolsa? Precisamos de instrumentos e parcerias que nos facilitem avançar, porque os caminhos que conhecemos se fecharam e muito pouco tem se conseguido ou nada avançar. Pois precisamos de olhares diferenciados para esse grupo de educadores que querem e buscam esta formação e são impedidos financeiramente e os meios que existem não nos dão a devida condição. gestor que limita as ações, a questão salarial, a falta de política de formação. O não reconhecimento. Quase nenhum educador de rua tem formação superior. Quem trabalha com a educação popular sofre preconceito, pois se acha que só se trabalha educação popular com o pobre miserável.; Falta de espaço físico próprio perto pra todos – no centro. O ENEM e PROUNI não é bom pra nós. A gente não consegue aqueles pontos. Falta tempo pra se preparar e a prefeitura não tem interesse em que a gente estude. A AEPPA tem que provocar uma greve. Falta mobilização em Porto Alegre, do jeito que tá (convernao) não dá pra continuar, a gente não é terceirizado. A luta é pra não ser.</p>



ANEXOS



ANEXO A

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGDU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa de Mestrado: **A FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A POPULAR NA PRÁXIS:
UM ESTUDO DE CASO DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES DE
PORTO ALEGRE- AEPPA**

Nome da Pesquisadora: Fernanda dos Santos Paulo.

Orientador: Dr. Jaime José Zitkoski

Você está sendo convidado/a a participar deste estudo através da realização de entrevistas, tendo a liberdade de se recusar a participar e ou de continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

A participação nesta pesquisa não traz prejuízos algum, e, nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações/dados coletados neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados identificados. A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados obtidos na universidade e na comunidade, mantendo a confidencialidade da identidade dos/as entrevistados/as.

Ao participar desta pesquisa você não terá benefício direto. Todavia, almejamos que esta pesquisa proporcione informações importantes para a área de conhecimento pesquisada.

Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador: (51) 84909657 ou (51)96082148 e contato por e-mail: fernandaeja@yahoo.com.br.

Assinatura da Pesquisadora

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Assinatura do/a Entrevistado/a

CPF

Porto Alegre, _____ de _____ de 2012.



ANEXO B

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGDU

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS

Eu, _____, educadora popular e militante da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) AUTORIZO a utilização de fotos e filmagens para fins pedagógicos e acadêmico-científicos. Estou ciente de que não serei pago pelo uso da imagem e que estas serão usadas na dissertação de Fernanda dos Santos Paulo.

Porto Alegre ____ de _____ de 20__.

Assinatura

ANEXO C



FORMAÇÕES MENSAIS DE 2012- AEPPA:

JANEIRO A DEZEMBRO

RESPONSÁVEIS: EDUCADORES (AS) POPULARES	TEMA
ELVIRA. R E FERNANDA. P	EDUCAÇÃO POPULAR: CONCEITOS
ADRIANE. G, ELVIRA. R E FERNANDA. P.	DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR
ELVIRA. R E FERNANDA. P	A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) NO SERVIÇO DE ATENDIMENTO SÓCIO EDUCATIVO EM MEIO ABERTO – SASE
ELVIRA. R E FERNANDA. P	ECA E DIREITOS HUMANOS
ELVIRA. R E FERNANDA. P	EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA SOCIAL
SEMINÁRIO NA CÂMARA DE VEREADORES.	EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS
LUCIANE CORONEL, MAICON VIEIRA, SIMONE FAGUNDES, ADRIANA CORLETA, RENATA FROTA, MALÚ MONTEIRO.	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR: EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO NAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS E A SUA RELAÇÃO COM A AEPPA
ELVIRA. R E FERNANDA. P	CONTEXTO DOS PROJETOS SOCIAIS- EDUCAÇÃO POPULAR OU EDUCAÇÃO SOCIAL?
ELVIRA. R E FERNANDA. P	POLÍTICAS PÚBLICAS: LIMITES E POSSIBILIDADES A PARTIR DO NOSSO TRABALHO E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO
ELVIRA. R E FERNANDA. P	EDUCADOR POPULAR E O SEU TRABALHO
PAULO PERKOV.	CAPOEIRA: POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA JUNTO A JOVENS DE CLASSES POPULARES?
MARIA EDI., ELVIRA. R E FERNANDA. P.	GESTÃO COMPARTILHADA E AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA
ANO: 2012	TOTALIZANDO 30 HORAS ANUAIS



ANEXO D

Carta de Princípios: AEPPA 2012

Em Porto Alegre, na assembleia do dia 14 de julho de 2012, data em que foi comemorado o aniversário da associação (24/06/2000) foi aprovado em assembleia uma carta de princípio para planejar o nosso trabalho em Educação Popular:

- 1.A AEPPA, é um espaço de formação em educação popular que promove encontros mensais com o objetivo de lutar pelo ingresso de educadores(as) no nível superior. Educadores (as) que já trabalham na área da educação e da assistência social. Nesse nível de ensino, o movimento das educadoras e educadores buscam cursos que contemplem no seu currículo a educação popular nos seus diferentes espaços (formal e não formal).
- 2.A AEPPA em sua trajetória também tem lutado pela valorização e reconhecimento desses educadores e educadoras. Para tanto, tem realizado formações mensais para discutir temas demandados pela vivência do trabalho de educadores e educadoras.
- 3.Temos o compromisso de articular os conhecimentos dos movimentos populares com os conhecimento da academia, tornando possíveis coligações entre eles e ações coletivas conjuntas afim de não separar a experiência do trabalho com a da Universidade (prática e teoria).
4. A AEPPA constitui um espaço aberto para o aprofundamento da reflexão, através de debate que se pretende democrático, na pretensão de formular propostas de uma educação pública popular, gratuita e de qualidade.
- 5.Ser um espaço de socialização de experiências e de articulação para ações coletivas que promovam um projeto político pedagógico de formação inicial e continuada nos pressupostos da educação popular.
- 6.Luta-se pela dignidade humana, por uma sociedade solidária, igualitária e justa. Nesse sentido, nos opomos a toda forma de crueldade e opressão.
7. Pretendemos buscar diálogos com outras entidades e movimentos sociais locais, tanto nacionais e internacional que lutam pela educação popular;
- 8.Somos contrários ao modelo neoliberal de sociedade, bem como ao sistema capitalista que prega a bandeira da individualização, da concorrência injusta, da mercantilização da educação, da precarização do trabalho e de toda forma de desvalorização do trabalho do(a) educador(a).
- 9.O público da AEPPA é composto por diferentes educadores(as) que trabalham ativamente em espaços de educação não formal, podendo agregar outros educadores(as), ativistas e dirigentes dos movimentos sociais populares, membros de organizações não governamentais, que lutam pela transformação social.
4. A AEPPA funciona através de uma rede articulada em prol da promoção da educação popular, onde seus membros são militantes por essa causa.
10. A AEPPA não executa política pública, mas luta pelo direito ao acesso das políticas públicas.
11. Por fim, respeitamos e valorizamos a diversidade dos saberes, bem como lutamos pelo direito a um conhecimento crítico-problematizador, protagonizado pelos diferentes educadores (as) que estão inseridos em movimentos comunitários.

