Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Francisco Overlande Manço de Souza

Sinergia entre espaços formativos: enlace entre Educação Popular e Escola Pública no horizonte do inédito viável Freireano

Duque de Caxias
2023

Francisco Overlande Manço de Souza

Sinergia entre espaços formativos: enlace entre Educação Popular e Escola Pública no horizonte do inédito viável Freireano

.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Orientadora: Prof.ª Dra.Wania Regina Coutinho Gonzalez

Coorientadora: Prof.ª Dra. Noelia Rodrigues Pereira Rego

Duque de Caxias

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

D978 Souza, Francisco Overlande Manço de
Tese Sinergia entre espaços formativos: enlace entre Educação Popular e Escola Pública no horizonte do inédito viável Freireano. / Francisco Overlande Manço de Souza- 2023.
180 f.

Orientador(a): Wania Regina Coutinho Gonzalez.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação Popular - Teses. 2. Educação Pública - Teses. 3. Espaços formativos – Teses. 4. Pedagogia crítico-transformadora – Teses. I. Gonzalez, Wania Regina Coutinho. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.013

Bibliotecária: Ana Paola Araujo – CRB7/6387

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Francisco Overlande Manço de Souza

Sinergia entre espaços formativos: enlace entre Escola Popular e Escola Pública no horizonte do inédito viável Freireano

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Aprovada em 19 de Outubro de 2023.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Wania Regina Coutinho Gonzalez (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Noelia Rodrigues Pereira Rego (Coorientadora)
C.E.P.L - Coletivo de Educação Popular e Libertária

_____

Prof.ª Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

_____

Prof.ª Dra. Patricia Raquel Baroni
Universidade Federal do Rio de Janeiro

_____

Prof. Dr. Humberto Salustriano da Silva
Secretaria Municipal de Educação de Quissamã

Duque de Caxias

2023

DEDICATÓRIA

Dedico amorosamente este estudo aos meus maiores educadores:
Valdecir e Maria Salete, meu pai e minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste breve texto de agradecimento não é uma tarefa fácil, já que esta dissertação é fruto da minha visão de mundo que foi, e ,é formada nos atravessamentos com outras visões de mundo durante a minha jornada de vida. Entendo que das poucas certezas que tenho, me resta o afeto como energia que move o meu viver e criador de enlaces que, em alguma medida, me tornaram um ser humano mais humano. Por muitas vezes experimentei a atividade solitária do pesquisador para realizar ações e reflexões necessárias no processo de elaboração desta pesquisa, mas se tinha algo que me motivava era a trajetória de dois migrantes nordestinos que na década de 1970 vieram para o sudeste em busca de uma vida com dignidade para a sua família. Um casal de origem humilde, das classes populares e que não tiveram o direito à escolarização, todavia nunca deixaram de acreditar na educação escolarizada como possibilidade para que os filhos tivessem melhores condições de vida. Os filhos de “Seu Valdecir e Dona Salete” passaram pela escola pública e hoje têm um filho concluindo o mestrado em uma universidade pública.

Assim, preciso iniciar meus agradecimentos olhando para a trajetória do meu pai “Seu” Valdecir e minha Mãe “dona” Maria Salete, um casal de nordestinos corajosos, valentes, que “pegaram no pote” da vida e enfrentam seus desafios. Talvez faça tanto sentido para mim a fala do meu pai quando diz “Não pode com o pote, não pega na rudia”, para quem não sabe “rudia” é a contração fonética de “rodilha” que é um pano enrolado em círculo para pôr na cabeça e acomodar o pote. Sabedoria popular e nordestina de quem viveu uma época em que não havia água encanada e as mulheres transportavam água em potes em cima da cabeça.

Minha mãe “Dona” Maria Salete não teve acesso a escolarização no tempo da sua infância e juventude, mas conseguiu se alfabetizar e já na sua idade adulta retornou à escola para concluir o ensino fundamental. Trabalhou grande parte da sua vida como costureira, juntamente com meu pai, para que os filhos pudessem ter uma vida digna. A minha mãe domina técnicas de corte e costura, tem gente que vai pra faculdade fazer curso de moda e que precisa aprender a costurar na faculdade. Quanto conhecimento-saber minha mãezinha domina. Mãe, fica aqui meu agradecimento pela sua existência. Te amo, sua linda!

Meu pai, Seu Valdecir, assim como minha mãe, não teve acesso a escolarização, e desde muito cedo precisou trabalhar, porém, mesmo diante dessa realidade conseguiu se alfabetizar. Trabalhou muito para que a sua família pudesse ter uma vida mais digna e humana. Meu pai tem uma capacidade de análise crítica sobre a realidade que é impressionante. Faz análises de conjuntura sobre nosso cenário sociopolítico sem mesmo ter acessado as ferramentas, ditas necessárias, na educação formal. Pai, parabéns pela jornada, o senhor e minha mãe tiveram êxito e sucesso. Agradeço pela sua vida.Te amo!

Gratidão e muito amor às minhas filhas Maria Clara, Taíse e Mirian Cristina, por toda a parceria e afeto. Vocês são meus amores para toda a vida. Gratidão à Patrícia, mãe das minhas filhas, que faz parte desse processo.

Agradeço à minha irmã Tatiana e meus irmãos Francisco Overtion e Francisco Éverton pelas aprendizagens e pelo afeto em permanente construção nas relações fraternas. Muito obrigado pela parceria de vida, amo vocês.

Agradeço aos educadores populares com dupla inserção que compartilharam suas narrativas, vivências e experiências tornando esta investigação uma realidade.

Agradeço à minha orientadora Professora Dra. Wania Regina Coutinho Gonzalez que acreditou na minha pesquisa e me proporcionou um espaço de reflexão crítica e amadurecimento como pesquisador através do seu Grupo de Estudos sobre a Interpenetração de Espaços Formativos.

Agradeço à minha coorientadora e amiga pra vida toda Professora Noelia Rodrigues pela amizade e parceria de vida, pelas trocas, conversas e militância com a Educação Popular nos diversos espaços formativos.

Agradeço a parceria das amigas e amigos que compartilham do sonho de um mundo mais justo e solidário, seja na educação não formal (movimentos sociais e populares) e na educação formal (escolas), representados em: Humberto Salustriano, Noélia Rodrigues, Leon Diniz, Aryanne Paiva, Gabrielle Alves, Carlos Gonçalves, Lourenço Cezar, Diogo Nascimento, Thaís Felicidade, Carlinhos, Luiz Antônio e Cláudia Rose. Agradeço, de forma particular, a amizade e parceria Humberto Salustriano pelas conversas e reflexões que me ajudaram muito na elaboração deste estudo. Gratidão meu amigo!

Agradeço às professoras Inês Barbosa de Oliveira, Patricia Raquel Baroni por aceitarem fazer parte desta banca de dissertação, pelas valiosas reflexões e contribuições realizadas na qualificação. Estendo esse sentimento de gratidão ao amigo e professor Humberto Salustriano por aceitar participar da banca.

Denise Carvalho e Beth Cezar, fica aqui minha gratidão pela amizade e parceria de vocês.

Agradeço às amigas e amigos do Colégio Estadual Dr. Télio Barreto pela parceria quando fui docente no colégio, representados por Cleone, Denise, Valma, Gisele, Andrea, Fernanda, Ingrid, Ana Cristina, João e Alexandre.

Agradeço às amigas e amigos do Colégio Estadual Olga Benário Prestes pela parceria e pelo seu compromisso ético-político em defesa da escola pública, representados por Vanesa Costa (em memória), Binho, Andrea Karla, Eliene Cunha, Beth, Flavia de Menezes, Juliana Angelo, Anderson Sampaio, Gesse Casa, Adriana Silva, Denise Duarte, Erika, Guta, Elaine Balbino, Marco Antonio, Igor e Pedro.

Agradeço aos encontros proporcionados pelo mestrado com os amigos que fazem parte desse percurso: Clairi, Débora, Thábara, Luciana, Luciano e Marcelle.

Agradeço a todas e todos os meus educandos que passaram e estão na minha vida, tanto nos pré-comunitários quanto os da escola pública. Essa dissertação foi escrita pensando em vocês e no *Esperançar* de dias melhores para todos nós das classes populares.

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas - um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra.

bell hooks

RESUMO

SOUZA, Francisco Overlande Manço de. **Sinergia entre espaços formativos:** enlace entre Educação Popular e Escola Pública no horizonte do inédito viável Freireano. 2023. 180 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.

A Educação Popular (EP) é uma concepção pedagógica que dialoga com as diversas lutas históricas dos grupos que têm as suas existências negadas, nos diferentes tempos e espaços. O protagonismo dos sujeitos desses grupos evidenciam experiências e narrativas que atualizam a relação político-epistemológica da EP com o mundo da vida. Dentro desse panorama, o objetivo deste estudo consiste em investigar quais os limites e possibilidades da Educação Popular na Escola pública a partir/com das/as experiências de educadores com dupla inserção, nesses espaços formativos. O enlace entre esses espaços formativos está contextualizado na "defesa" de uma dimensão ampliada de educação que valorize as contribuições da intencionalidade política crítica-transformadora presentes nesses espaços, enquanto projeto de educação, concepção de mundo e sociedade. A categoria freireana do *inédito viável* é ferramenta de interpretação das vivências cotidianas dos educadores. Marco Raúl Mejía contribui na construção teórica com a EP de base latinoamericana. José Carlos Libâneo e Maria da Glória Gohn auxiliam nas discussões sobre *educação formal* e *não forma*l. O percurso metodológico é de abordagem qualitativa e desenvolveu-se com base na pesquisa narrativa que contemplou as experiências de educadores com atuação na Educação Popular e Escola Pública no Estado do Rio de Janeiro. As narrativas foram verbalizadas em conversas "individuais" nos meses de fevereiro e março de 2023. Buscou-se dar relevo às experiências e vivências narradas pelos educadores, mirando os *inéditos viáveis* em seus cotidianos escolares com base em sua ação-reflexão político-pedagógica que é forma de produção de múltiplas epistemologias. Destaca-se como principal achado da pesquisa a produção político-epistemológica realizada pelos participantes da investigação, mediante reflexão crítica sobre a sua práxis produtora de saberes e conhecimentos. Diante dos resultados apresentados, a investigação aponta que o enlace entre Educação Popular e Escola Pública acontece, somente, mediante o protagonismo individual dos educadores com dupla inserção que produzem *inéditos viáveis* embasados numa educação crítica-transformadora para fazer Educação Popular na Escola Pública.

Palavras-chave: Educação Popular. Escola Pública. Sinergia. Espaços Formativos. Inédito viável. Pedagogia Crítica-Transformadora.

RESUMEN

SOUZA, Francisco Overlande Manço de. **Sinergia entre espacios formativos:** vínculo entre Educación Popular y Escuela Pública en el horizonte de lo inédito Freireano viable. 2023. 180 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.

La Educación Popular (PE) es un concepto pedagógico que dialoga con las diferentes luchas históricas de grupos a los que se les niega la existencia, en diferentes tiempos y espacios. El protagonismo de los sujetos de estos grupos resalta experiencias y narrativas que actualizan la relación político-epistemológica de la EP con el mundo de la vida. Dentro de este panorama, el objetivo de este estudio es investigar los límites y posibilidades de la Educación Popular en las escuelas públicas a partir de las experiencias de educadores con doble inserción en estos espacios de formación. El vínculo entre estos espacios de formación se contextualiza en la "defensa" de una dimensión ampliada de la educación que valore los aportes de la intencionalidad política crítico-transformadora presentes en estos espacios, como proyecto educativo, concepción del mundo y de sociedad. La categoría freireana de novela viable es una herramienta para interpretar las experiencias cotidianas de los educadores. Marco Raúl Mejía contribuye a la construcción teórica con el EP con base latinoamericana. José Carlos Libâneo y Maria da Glória Gohn ayudan en debates sobre educación formal y no formal. El enfoque metodológico tiene un enfoque cualitativo y se desarrolló a partir de una investigación narrativa que incluyó las experiencias de educadores que actúan en la Educación Popular y Escuelas Públicas del Estado de Río de Janeiro. Las narrativas fueron verbalizadas en conversaciones "individuales" en los meses de febrero y marzo de 2023. Se intentó resaltar las experiencias narradas por los educadores, centrándose en innovaciones viables en su cotidiano escolar a partir de su acción-reflexión político-pedagógica que es una forma de producir epistemologías múltiples. El principal hallazgo de la investigación se destaca como la producción político-epistemológica realizada por los participantes de la investigación, a través de la reflexión crítica sobre su praxis productora de conocimiento y conocimiento. Ante los resultados presentados, la investigación señala que el vínculo entre Educación Popular y Escuelas Públicas sólo pasa por el protagonismo individual de educadores con doble inserción que produzcan innovaciones viables basadas en una educación crítico-transformadora para llevar a cabo la Educación Popular en las Escuelas Públicas.

Palabras clave: Educación Popular. Escuela pública. Sinergia. Espacios de Formación. Viabilidad sin precedentes. Pedagogía Crítico-Transformativa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento de dissertações e teses……	36
Quadro 2	Conceitual sobre o *inédito Viável* Freireano	58
Quadro 3	Conceitual da Educação Formal e Não Formal	78
Quadro 4	Conceitual da Intencionalidade Política …….....	81
Quadro 5	*Quefazer* Pedagógico dos educadores com dupla inserção……..	108
Quadro 6	Participantes da Pesquisa……..……	110
Quadro 7	Perguntas geradoras para as conversas……..……	112

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Representação do *Inédito Viável* em Mandala.....	59
Figura 2	Educador 1 - Representação do *inédito viável* em Mandala……..	147
Figura 3	Educadora 3 - Representação do *inédito viável* em Mandala….....	150
Figura 4	Educador 5 - Representação do *inédito viável* Mandala….....	154
Figura 5	Educador 6 - Representação do *inédito viável* em Mandala..…….	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD-UERJ	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEASM	Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré
CEPL	Coletivo de Educação Popular e Libertária
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Popular
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FFP	Faculdade de Formação de Professores da UERJ
MST	Movimento dos Sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
NEPS	Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociais da Maré
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROMOVIDE	Programa Movimentos Sociais, Diferenças e Educação UERJ-FEBF
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO - Uma breve narrativa dos passos do autor a partir/com a Educação Popular e a Escola Pública……..……..	16
	INTRODUÇÃO	20
1	**EDUCAÇÃO POPULAR**.....	39
1.1	Educação Popular como um acumulado histórico….....	43
1.2	Educação Popular: Bases Históricas no Brasil.....	49
1.3.	As contribuições da obra de Paulo Freire para a Educação Popular…..	52
1.4	*Inédito Viável*: Lugar de Ser Mais e de Sinergia……..……...	56
2	**ESPAÇOS FORMATIVOS: DIFERENTES MODALIDADES DE UM MESMO LUGAR ...**…….....	63
2.1	Breve contextualização da contribuição teórica de cada autor para a investigação……...	63
2.2	Contextualização dos Espaços Formativos …….	64
2.3	Educação Não Formal e horizonte ético político…….……	68
2.4	Educação Formal e Educação Não formal: caracterizações e (In)Definições…….	72
3	**DIMENSÃO AMPLIADA DE EDUCAÇÃO**.....	84
3.1	Sinergias/Enlaces de/entre Espaços Formativos (Sinergias pedagógicas).....	84
3.2	A articulação da Educação Popular e Escola Pública a partir de Paulo Freire……..…	89
4	**EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA: NARRATIVA E CONVERSAS**	94
4.1	Narrativas de um educador-pesquisador em busca de uma metodologia……	94
4.2	Pesquisa Narrativa: Memórias, Experiências e Subjetividades……	97

4.3 Participantes da Investigação: Educadores com dupla inserção…….. 103

4.4 Tecendo saberes: uma conversa entre educadores…….…….. 113

4.5 Narrativas de Saber Emancipador……. 115

5 **ENLACE ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E ESCOLA PÚBLICA**……..... 119

5.1 É difícil defender, só com palavras, a vida: conversando sobre *inéditos viáveis*……. 119

5.2 É difícil defender, só com palavras, a vida: as Situações-Limites……. 137

5.3 “As cores escondidas nas nuvens da rotina”: experiências de *inéditos viáveis* ……..…….. 146

CONSIDERAÇÕES FINAIS 162

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 171

ANEXO I - PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO ONLINE…….. 178

ANEXO II - PERGUNTAS GERADORAS UTILIZADAS NAS CONVERSAS……... 179

APRESENTAÇÃO

Para início de conversa: Uma breve autonarrativa dos passos do autor a partir/ com a Educação Popular e a Escola Pública.

Sou o filho mais velho, de quatro filhos, de um casal de migrantes nordestinos que no contexto da década de 1970 se deslocou para o sudeste do país à procura de uma vida melhor. Uma parcela considerável da geração dos meus pais não teve acesso à escolarização na infância, principalmente pelo fato da educação ainda na década de 1970 não estar consolidada como direito público subjetivo. Talvez, Paulo Freire, sem que eu soubesse, já fizesse sentido na minha vida, pois a sua experiência alfabetizadora era justamente para reduzir as desigualdades educacionais no país. A ditadura civil-militar-empresarial destruiu essa experiência impondo o Mobral, que ouvi pela primeira vez na voz e narrativas dos meus pais. Sendo filho de trabalhadores das classes populares é imprescindível deixar registrado que o processo de democratização da escola pública, exemplo clássico de espaço *formal* de educação , foi, e é, determinante para que filhos e filhas das camadas populares tenham o acesso à educação, enquanto direito público subjetivo assegurado na constituição de 1988.

Como estudante da rede pública tive a oportunidade de conhecer os sabores e dissabores da escola pública. Um espaço formativo em constante disputa tendo em vista a sua relevância para a sociedade. Esta percepção de “sabores e dissabores” não significa concordar com a narrativa de que a instituição escolar é um fracasso, há problemas, mas é preciso olhar para a escola, digo a escola pública, como um espaço formativo fundamental para as classes populares. Para além do compromisso com o conhecimento, aprendi a valorizar a escola como um ambiente de legitimação da democracia e de direitos. Cabe aqui expor que a escola é um espaço de complexidades, seja ela de caráter público ou privado, e que embora haja pontos em comum nos dois espaços, há especificidades próprias em cada espaço que não permitem generalizações destes ambientes formativos.

No sentido de “complementar e aprofundar” alguns conteúdos curriculares do ensino médio, fui aluno da primeira turma do Pré-Vestibular do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM, no ano de 1998. O CEASM é uma ONG que há mais de duas décadas tem contribuído significativamente com várias ações

propositivas para reduzir as desigualdades sociais entre os moradores da Maré, e uma das ações foi no campo da Educação. Para além da preparação para o vestibular, a formação política atrelada ao projeto pedagógico, contribuíram na minha formação humana e política, dada as características da instituição que desde a sua fundação teve uma intencionalidade política no horizonte da transformação da realidade em uma perspectiva criticizadora, distanciando-se assim, em alguma medida, dos modelos clássicos de ONGs que se caracterizavam como reformistas, de manutenção do *status quo* na sociedade.

Fui aluno da primeira turma do pré-vestibular do CEASM, que aqui podemos classificar como um exemplo de *educação não formal* de educação, tive a oportunidade de experienciar na prática a concepção pedagógica criticizadora de Paulo Freire e consequentemente da Educação Popular já que a obra de Freire é referencial teórico e prático para a EP, somando-se assim aos espaços formativos que percorri em minha vida e que contribuíram na minha formação humana.

Desde 1998 participei de ações que foram irradiadas pelo CEASM e entrei em sala de aula como educador de História no pré-vestibular comunitário da instituição. Agora, não mais como educando, mas como educador, o que me permitiu compartilhar em minhas aulas das práticas da pedagogia freireana, da Educação Popular. Sempre na perspectiva de Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assumi, posteriormente, a gestão do pré-vestibular, no papel de coordenador, o que me permitiu ampliar, ainda mais, minha leitura sobre as práticas e experiências de educação em um espaço *não formal* de educação onde se realizava Educação Popular.

Logo após a minha saída do pré-vestibular, em 2019, fizemos uma articulação para a retomada das atividades de pesquisa na instituição. No início de 2022 recomeçamos as atividades de pesquisa através do Projeto NEPS CEASM – Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociais da Maré, que é composto por ex-alunos da instituição que já passaram pela pós-graduação e por outros que vivenciam sua experiência na pós-graduação, como é o meu caso.

O NEPS se configura como um dos projetos do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM, e tem como finalidade construir um permanente esforço na produção de conhecimento que valorize as periferias urbanas do país,

evidenciado assim, sujeitos sociais historicamente subalternizados, no sentido de incentivar o protagonismo de suas próprias epistemologias. No período de 2020 a 2022 o NEPS esteve bem ativo promovendo ações importantes no sentido de dar visibilidade a sua dimensão teórico-metodológica de fazer ciência com / a partir da favela e das periferias urbanas. A publicação de artigos, a realização do Seminário " Educação, Favela e Pesquisa: limites e possibilidades na construção de Saberes Outros", a realização do Curso de extensão Quando as Periferias Pesquisam em parceria com o PROMOVIDE que é o Programa de extensão Movimentos Sociais, Diferenças e Educação da UERJ-FEBF, a oferta de oficinas nas duas edições da Jornada Científica Favelados e Universitaries da Fiocruz em parceria com a extensão da UFRJ, a publicação de textos no livro Organizações Sociais populares: educação e memória nas periferias, do departamento de Serviço Social da PUC- RJ foram algumas das atividades realizadas pelo NEPS.

Ainda com a minha trajetória com o pré-vestibular, participei da organização do I Seminário dos Pré-Vestibulares Comunitários do Rio Janeiro, realizado no Museu da Maré em 2017. Em 2018, participei apresentando uma oficina sobre "Formas de acesso ao ensino Superior" no II Seminário dos Pré-comunitários, organizado pelo NEAD-PUC. Participei, ainda, do encontro de pré-vestibulares promovido pelo Pré-vestibular comunitário do Cerro Corá no Cosme Velho. Esses seminários deram origem ao Fórum de Pré-Comunitários do Rio de Janeiro.

Nesse ínterim, fui aprovado no concurso público para professor de História da rede pública estadual com regência para as turmas de ensino médio do Regular e EJA - Educação de Jovens e Adultos, habilitado posteriormente para o ensino de Sociologia. Inicio assim, a minha trajetória na rede estadual em uma escola do interior do Estado, mas precisamente na cidade de Macaé.

Foi no Colégio Estadual Dr. Télio Barreto em Macaé, que vivi uma das experiências mais enriquecedoras como educador , pois pude conhecer melhor a realidade sócio-cultural e econômica dos educandos da rede pública estadual, do interior do estado, amadurecendo minhas percepções e práticas pedagógicas alicerçadas na Educação Popular, porém em um ambiente educacional categorizado como *formal*. Realizei diversas atividades pedagógicas que pudessem oferecer um processo de ensino-aprendizagem ancorado em uma perspectiva crítica e de conscientização, sempre respeitando e sem perder de vista o ponto de vista da

subjetividade dos meus educandos. Este movimento me impulsionava a refletir sobre as contribuições e articulações entre Educação Popular e escola pública, embora possuísse algum acúmulo teórico sobre o tema, o aprofundamento da discussão teórica sobre espaços formativos foi realizado durante o mestrado.

Desde 2020, sou docente de História no Colégio Estadual Olga Benário Prestes situado no bairro de Bonsucesso e que atende em sua maioria a estudantes que residem na Maré e uma pequena parcela do Complexo do Alemão. Sou um educador que está no perfil dos participantes da minha investigação: um educador com dupla inserção na escola pública e na Educação Popular. A oportunidade de dar aula em escolas que têm como estudantes moradores das periferias urbanas e favelas da cidade do Rio de Janeiro despertou a necessidade de compreender a importância da articulação, do enlace entre escola pública e Educação Popular.

Considero, ainda, importante, na minha trajetória, as contribuições que realizei no C.E.P.L - Coletivo de Educação Popular e Libertária - um “lugar” onde se vive a experiência da Educação Popular como instrumento de transformação social. Uma parte considerável destas atividades foram realizadas de forma remota durante o período da pandemia da covid-19 (2020-2022) e que me permitiu aprofundar as discussões e estudos sobre Educação Popular.

Enfim, sou um Educador Popular que milita pela educação como docente na escola pública, ou seja, tanto nos espaços formais e não formais de educação, sempre na perspectiva de articular esses espaços para potencializar o compromisso social e político da escola na formação dos educandos em articulação com/a partir da Educação Popular.

Escrevo essa dissertação com a Educação Popular mirando a escola pública, retomando o sonho de Paulo Freire: a reivindicação da escola cidadã, lugar de formação humana e intelectual das classes populares através de uma educação transformadora.

INTRODUÇÃO

A partir da reflexão da educação, como processo de formação humana e considerando o papel político e pedagógico dos espaços formativos - sejam eles formais e/ou não formais - a Educação Popular tem realizado experiências exitosas na concepção e aplicação de uma educação emancipadora e de pedagogias críticas, a partir do Sul. Cabe destacar, que a terminologia *crítica* utilizada neste estudo faz referência ao paradigma de educação fruto do acumulado histórico, das experiências, das práticas, dos saberes locais e populares desenvolvidos na América Latina. Logo, o termo *crítico/crítica* aponta para o acervo epistemológico, político, cultural e pedagógico oriundo do pensamento do Sul que ajudou a construir a Educação Popular de base latinoamericana. Sendo assim, a terminologia crítico/crítica não é exclusividade e nem sinônimo de apenas uma teoria, até porque somente uma teoria não dá conta de explicar a nossa existência. Cabe ressaltar, que a Teoria Crítica de base eurocêntrica não está superada e ainda nos oportuniza chaves de leitura e análises imprescindíveis para a interpretação da nossa realidade. Portanto, utilizo a terminologia crítica com enfoque no pensamento e nos marcos epistemológicos gestados nos caminhos do Sul. Peço que no decorrer da leitura a compreensão e referência do termo crítico/crítica seja com enfoque na tradição e pensamento crítico forjado nas lutas dos povos latinoamericanos.

Dito isso, o ato de reivindicar a articulação entre Educação Popular e escola pública é um movimento para tensionar as estruturas de uma educação acrítica, prescritiva, conteudista, bancária e tradicional para abrir fissuras para a concretização de um espaço de formação e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. É, de certa maneira, o *Esperançar* freiriano para concretizar uma escola pública voltada para os interesses das camadas populares, a partir da dinâmica da ação-reflexão-ação, criadora de uma prática libertadora com base na realidade dos educandos. A Educação Popular pode contribuir no enfrentamento ao projeto de educação hegemônico e que não contempla a formação humana e política dos filhos e filhas das classes populares como bem define Paiva (1984, p. 250).

> A tarefa da Educação Popular é de criar condições entre os "dominados" para a contestação e rejeição da estrutura social dividida entre os que pensam, decidem e controlam e os que executam as tarefas decididas por outros em função de seus interesses, para que aqueles que tradicionalmente executam tarefas passem a pensar e a decidir a respeito de tudo o que lhes disser respeito.

Essa análise da aproximação entre Educação Popular e escola pública foi levantada no ano de 2002 pela professora Maria da Glória Gohn. No contexto histórico da análise, ela avaliava a evolução da Educação Popular na América Latina, a partir de novos paradigmas forjados em decorrência dos acontecimentos histórico-sociais na América Latina e no Brasil. Gohn (2002, p. 55) defendia que "o Estado será o novo ator a entrar em cena na EP". Nas palavras da autora:

> O Estado será o novo ator a entrar em cena na EP. As análises reconhecem que a EP sempre atuou sobre sua própria auto-referência; nas últimas décadas ela negou ou esteve de costas para o Estado, criticou as políticas oficiais e as iniciativas implementadas pelos governos militares ou ditatoriais civis na área da alfabetização de adultos. A EP, ao buscar novos caminhos, desenvolveu a inovação e a criatividade; ela atuava à margem das práticas sancionadas oficialmente, e com isso desenvolveu também um sistema alternativo e paralelo, de educação para o país, enquanto método, metodologias e práticas. (Gohn, 2002, p. 55-56)

Diante desse caminho analítico, é possível compreender a importância da Educação Popular enquanto concepção e ação pedagógica, tecida nas experiências históricas das lutas dos movimentos sociais em defesa da educação enquanto direito. Dessa maneira ela é realizadora de uma educação fundamentada nos saberes populares e na emancipação popular capaz de promover outro projeto de sociedade, entendendo, de fato, educação como ato político, agente de transformação social e política. Além disso, cabe ressaltar que a educação é uma das engrenagens que movem a sociedade, ocupando assim um lugar de destaque imprescindível para as sociabilidades. Ela é compreendida como instrumento de transformação, porém não está isolada das relações estabelecidas, como bem disse Paulo Freire: "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade não muda" (Freire, 2000, p. 67). Assim, para pensar em uma educação transformadora e emancipadora precisamos olhar para os diferentes ambientes que constroem experiências educacionais na perspectiva da formação

humana e no horizonte da autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos nesses processos formativos.

Nesse sentido, a educação como um campo de forças em conflito por/de projetos de sociedade, materializa essa disputa na intencionalidade política que permeia os processos educativos e pedagógicos realizados nos diversos espaços educativos, sejam eles da educação formal e/ou não formal. Desse modo, as contribuições educacionais realizadas nos espaços formativos sob uma perspectiva crítica e insurgente, configurados em seus paradigmas, concepções, correntes e enfoques educacionais, podem nos fornecer chaves de leitura que nos permitem avançar em direção a outro projeto educacional. Um projeto que coloque a formação humana como centralidade e dando sustentação a outro projeto de sociedade a partir de uma “nova cultura política" como afirma Gohn (2010).

Outrossim, há de se observar que a disputa de projeto de sociedade via campo da educação, desde a década de 1990, avançou em um cenário de agressivo processo de desmonte do Estado, pautado por interesses e pela dinâmica (neo)liberal - que tem se efetivado na retirada de direitos, na sobreposição dos interesses da elite econômica mundial e nacional - em detrimento à efetivação de um projeto democrático que inclua as camadas populares. Para o sociólogo Jessé Souza (2019), a formação do estado brasileiro foi justificada na tese política e teórica em que o liberalismo brasileiro se desenvolveu no binômio “ação demoníaca do Estado”, em contraposição à “ação virtuosa do mercado”. Todavia, este processo de desmonte não é linear no contexto da sociedade brasileira, tendo em vista a alternância de governos que estiveram, ora mais alinhados aos interesses das classes populares, ora menos alinhados.

Nessa linha de pensamento, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) adotou uma postura de redução de investimentos públicos e privatizações de estatais, fato que contribuiu com o avanço do desmonte do Estado Brasileiro a reboque do avanço neoliberal sobre a sociedade brasileira. Tais ações atendiam aos interesses da implementação da agenda neoliberal e, consequentemente, as reformas realizadas não tinham interesse em enfrentar os problemas do campo da educação. Segundo Corti (2019), a reforma do ensino médio, promovida pelo governo FHC em 1998, não enfrentou os principais problemas, anteriores à reforma, tais como “políticas de carreira e salário docente;

formação de professores; escassez de laboratórios, equipamentos e material didático" (ídem, p. 49). Tal reforma ficou limitada a uma reforma curricular sistematizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma típica reforma educacional em um cenário neoliberal que não alterou as estruturas das desigualdades educacionais. Ressalto que a reforma estava submetida a agenda dos interesses neoliberais e, por essa característica, não tinha nenhuma intenção de mudança na ordem social, como de fato não aconteceu.

De 2003 a 12 de maio de 2016[1], o Brasil passou por um período de governos do campo progressista que promoveu inúmeros programas sociais que contribuíram para reduzir as desigualdades sociais no país. Na percepção de Oliveira e Carneiro (2012) houve uma mudança do modelo de desenvolvimento econômico e social neste período, uma transição do neoliberalismo para o modelo social-desenvolvimentista. O governo de Luiz Inácio "Lula" da Silva (2003-2011), do Partido dos Trabalhadores, se caracterizou pela garantia dos direitos sociais, por meio de políticas públicas que fortaleceram e ampliaram a inclusão das camadas populares em um cenário de direitos sociais. Desta maneira, houve a ruptura das políticas estritamente liberais do governo FHC e, consequentemente, a redução da investida neoliberal sobre o Estado, criando um ambiente de melhorias sociais para as camadas populares e sua inclusão no cenário democrático. Dentre os feitos do governo Lula, podemos citar os investimentos realizados na área da educação que provocaram, como um dos efeitos, a democratização do acesso ao ensino superior para os estudantes das camadas populares. A mandatária Dilma Rousseff teve dois mandatos no período de 2011 a 12 de Maio de 2016, data do seu afastamento da presidência no contexto do golpe que foi consumado em 31 de agosto do mesmo ano. O Golpe foi divulgado como "impeachment" e reuniu interesses dos partidos do campo da direita no parlamento, da mídia comercial e do judiciário. O golpe não permitiu que Dilma Rousseff concluísse seu segundo mandato iniciado em 2015. Jessé Souza (2019) aponta que o "golpe foi reacionário", tendo em vista que foi uma reação vertical da "elite do dinheiro e da classe média e frações" à mobilidade social das classes populares decorrente das políticas sociais que o governo Dilma dava continuidade. Na efetivação do "golpeachment" (idem, p. 163), o lugar da Presidenta

[1] Data do afastamento da presidenta Dilma Rousseff no contexto do golpe que foi oficializado em 31 de agosto de 2016

Dilma foi ocupado pelo então vice-presidente Michel Temer, que governou de 31 de agosto 2016 a 2018. É no governo de Michel Temer que a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 20 de dezembro de 20017 pelo Ministro Mendonça de Barros e, ainda no mesmo ano, a lei que implementa o Novo Ensino Médio (NEM) é assinada pelo Presidente Michel Temer.

Em 2019, assumiu a presidência do país o governo de extrema-direita, de base conservadora, com características e valores fascistas que foi referendado por uma grande parcela da sociedade brasileira. Um governo antidemocrático e que reduziu drasticamente o cenário de cidadania no país em função da retirada de investimentos em diversos setores da gestão pública. Um governo caracterizado pelo negacionismo científico, obscurantismo e pautas conservadoras.

A partir de 2023 assume o governo no Brasil, como presidente reeleito Luiz Inácio “Lula” da Silva, que logo iniciou uma série de ações para recuperar o ambiente democrático no país, no horizonte de uma sociedade pautada por justiça social. Desta maneira, ao longo dos últimos governos, o processo de desmonte do Estado brasileiro teve cenários de avanço e de freio da lógica neoliberal. Há uma avaliação sobre esse processo muito pertinente realizada pelo cientista político André Singer (2012) e que podemos relacionar com o conceito de “nova cultura política” (Gohn, 2010). O autor afirma que a melhoria do cenário socioeconômico para as camadas populares não foi associada a uma politização dessa mobilidade social, no sentido de produzir uma consciência política para o reconhecimento de que as conquistas históricas e sociais dependem da participação da população. De acordo com Gohn (2010), a formação de uma “nova cultura política” passa pelo campo da educação e contribui para um novo comportamento das classes populares na participação e defesa de um projeto de sociedade popular. Fato é, que, para além das políticas públicas educacionais, faltou a implementação de uma concepção educacional que proporcionasse às classes populares uma formação direcionada para uma “nova cultura política”, defensora dos direitos sociais conquistados e da democracia.

Nesse panorama, o campo da educação passou a sofrer uma maior investida de grupos empresariais voltados para a defesa de uma educação nos termos da ideologia neoliberal. Lembramos que, quando falamos de educação, estamos propondo um projeto de sociedade e, de forma sistematizada, a lógica (neo)liberal

vem avançando sobre o campo da educação como forma de recomposição de dominação ideológica e econômica. Para ilustrar com exemplos como essa disputa vem acontecendo e esses ataques têm se concretizado no campo da educação podemos citar projetos: o projeto 'Escola sem Partido"[2], o projeto das escolas cívico-militares[3], a reforma da BNCC[4], o novo ensino médio[5], a tentativa de implementação do homeschooling[6], as escolas charter[7]. Cabe mencionar, inclusive, a piora nas condições de trabalho dos professores em um contexto de precarização da atividade docente, realidades estas que se somam às desigualdades de classe, raça e gênero e, de sobremaneira, agravados pela pandemia da Covid-19[8] no período de 2020 a 2022. Segundo Frigotto (2019), a sociedade e o campo da educação se depararam com o agravamento de Estado de exceção consolidados pelo Golpe de 2016.

Segundo Cara (2019, p. 31), o projeto "Escola sem Partido" e a militarização das escolas tinham o objetivo de ampliar a pauta ultraconservadora, pelo campo da educação, para conquistar novos seguidores. Essas estratégias representam a agenda político-ideológica de setores da sociedade ligados aos grupos mais reacionários da sociedade brasileira, bem como políticos da extrema direita e religiosos fundamentalistas. Tais grupos são adeptos da ideologia neoliberal e ultraconservadora, que visavam combater uma suposta "doutrinação ideológica de esquerda" nas escolas, inclusive com a divulgação de "fake news", como por

---

[2] Movimento político ligado aos setores mais reacionários da sociedade brasileira, bem como políticos da extrema direita, religiosos fundamentalistas, adeptos da ideologia neoliberal, e que visavam combater uma suposta " doutrinação ideológica" nas escolas. O movimento ganhou projeção a partir do golpe de 2016, ganhando força no decorrer do período antidemocrático do governo de extrema direita eleito em 2018. O movimento tentou impor uma série de restrições à autonomia didática e pedagógica dos professores, impedindo uma educação criticizadora.

[3] Projeto que incentiva a participação de militares na gestão educativo-pedagógica e administrativa das escolas, sem que atuassem nas salas de aulas . Foi uma das principais bandeiras do governo de extrema direita no período de 2019 a 2022.

[4] Foi a alteração realizada na Base Nacional Comum Curricular e que serviu de orientação para a implementação do novo ensino médio. Foi homologada em 2017 pelo governo que se estabeleceu após o golpe de 2016.

[5] O Novo Ensino Médio é a nova política educacional que alterou a grade curricular e aumentou a carga horária para os estudantes do ensino médio. A reforma do ensino médio amplia as desigualdades educacionais tendo em vista que a implementação do NEM não é a mesma para a educação pública e educação privada, dificultando o acesso ao ensino superior por parte dos estudantes das classes populares, por exemplo.

[6] Modalidade de educação que reivindica que crianças e adolescentes sejam ensinados pelos pais em casa em oposição a educação escolar

[7] modelo de escola pública que é gerida pela iniciativa privada, uma Parceria Público-Privada (PPP)

[8] A pandemia da COVID-19 foi uma epidemia em escala mundial de uma doença respiratória causada pelo vírus "SARS-CoV-2" que produziu para além do alto número de mortes em vários países, um período de isolamento social, impacto social e econômico no país no período de 2020 a 2021. Segundo o Painel Coronavírus Brasil o total de óbitos decorrentes da Covid-19 alcançou o acumulado de 672.500 mil mortes em 2022 desde o início da pandemia em 2020, no Brasil.

exemplo a distribuição de “kit gay” nas escolas. Os defensores do projeto “Escola sem Partido” reivindicam a fictícia neutralidade nas escolas em oposição ao argumento de “ideologização” dos professores, desconsiderando assim as contradições e conflitos existentes em nossa sociedade, o que é impossível. Não há neutralidade na vida, em alguma medida somos conduzidos por uma visão de mundo, por uma base ideológica que nos define politicamente, frente a um projeto de sociedade inclusivo ou excludente.

Carneiro (2019, p. 43), por sua vez, denuncia que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está assentada em diversos interesses de organismos internacionais alinhados ao capital financeiro. Segundo o autor, a BNCC defende a lógica de desempenho desenvolvida na relação habilidade-competência e que está posta em um “cardápio curricular”, o qual reduz a oferta de disciplinas e conhecimentos. Em verdade, é um objetivo formativo muito mais preocupado em resultados, avaliações e metas do que, necessariamente, com as formas de ensino-aprendizagem.

Na percepção de Pichonelli (2019, p. 102), o avanço da proposta de implementação do *homeschooling* na sociedade brasileira acontece em um período de tensão entre o governo e professores, que, somados a investida do “Escola sem Partido”, perseguem e criminalizam a figura dos professores. O *homeschooling* é mais uma das estratégias de disputa de projeto de sociedade defendido pelo governo de extrema-direita no período de 2009 a 2012. Esse projeto educacional reforçava a ideia de desescolarização a partir da problematização da eficácia da escola (pública).

Essa realidade desenvolveu-se em um contexto de avanço do (neo)fascismo e ultraconservadorismo, materializados na violação do Estado de direito e da interdição da efetiva cidadania política, assumindo, assim, “um caráter demolidor inimaginável dos direitos sociais e subjetivos conquistados” (Frigotto, 2019, p. 27). Sendo assim, esse cenário obscurantista, marcado por um discurso de ódio que se volta, também, contra o pensamento científico e crítico, tem imposto um brutal retrocesso para o campo da educação e, consequentemente, para os espaços formativos, porém com maior impacto para os espaços formais como as escolas públicas e universidades públicas.

As reflexões e leituras realizadas no decorrer deste percurso da pesquisa, ainda em andamento, na busca por refinar os argumentos e fundamentar teoricamente este estudo, transcorreram em um cenário de agravamento das desigualdades educacionais para os estudantes das classes populares em função da pandemia da COVID-19. Esse panorama impôs novos desafios, para além dos existentes, no cotidiano da realidade educacional do país. Tais desafios foram vivenciados, inclusive, pelo autor deste texto que, na sua atuação docente como professor na escola pública e/ou contribuindo em aulas onlines com os pré-vestibulares comunitários/populares, presenciou o agravamento das desigualdades educacionais. Esse cenário exigiu um maior esforço teórico-metodológico sobre a realidade educacional que se apresentava, mobilizando assim uma interpretação e reflexão dialética permanente entre a realidade e a discussão teórica. Nem sempre a produção teórica, categorias e conceitos oferecidos na literatura, inclusive os que estão nesse quadro teórico, permitiam responder às questões de pesquisa, dada a complexidade do cenário social e das graves consequências da pandemia da COVID-19 para o campo da educação.

Nessa perspectiva, Gohn (2020) afirma que os desafios e obstáculos do tempo presente para o campo da educação e, sobretudo, de forma agressiva para os espaços formativos de intencionalidade política, alinhada ao campo progressista, têm exigido esforços cotidianos dos movimentos populares e sociais no enfrentamento às desigualdades sociais. Além disso, o recente cenário sócio político transcorre em um ambiente antidemocrático decorrente do avanço de pautas conservadoras associadas a valores e práticas (neo)fascistas em nosso país, aprofundando as diferenças sociais manifestadas nos discursos de ódio, evidenciando ainda mais as desigualdades nas relações de classe, raça e sexo/genêro. Soma-se ainda a agudização da investida (neo)liberal que acelera o projeto de desmonte/desregulamentação do Estado de direito consolidado na forma de retirada de direitos, que incidem diretamente sobre as classes populares - principais vítimas da crise sanitária mundial da pandemia da COVID-19.

Ainda em Gohn (2020), a atuação dos espaços de *educação não formal*, em tempos de coronavírus, nos forneceu muitas lições e aprendizagens que emergiram desse tempo, assegurando que “tudo passa pela educação não-formal” e que estas

experiências reveladas por este cenário resultaram em aprendizagens para os indivíduos, sociedade e governantes para pensar o mundo pós-pandemia. Podemos citar, como exemplo, as ações comunitárias realizadas no interior dos movimentos populares no combate à fome, principalmente irradiadas dos ambientes de *educação não formal*, especificamente dos coletivos e pré-vestibulares comunitários das periferias urbanas e favelas do Estado do Rio de Janeiro.

Nota-se que o avanço do ambiente antidemocrático- que favorece a construção do discurso de anticiência (Frigotto, 2017, p. 28), e da perseguição de educadores do campo progressista como inimigos -, somados a "expulsão"[9] de um número altíssimo de estudantes das escolas públicas, dos bancos escolares, tem posto em questão o acesso à educação para as classes populares. Evidencia-se tal ponto de vista, uma vez que as últimas edições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apresentaram a menor participação de estudantes das camadas populares. Paralelo a este cenário, nota-se, também, a tentativa de articulação de diversos movimentos sociais e da sociedade civil em ações que pudessem assegurar a realização do Enem e condições para que os jovens das classes populares pudessem realizar. Também há de se levar em consideração que a implementação da nova BNCC e do novo ensino médio, com uma proposta ainda mais voltada para a formação para o capital humano, gerou detrimento às tentativas e reivindicações de um projeto educacional voltado para a formação humana. Por fim, é importante considerar que a piora nas condições de trabalho dos professores e a redução de tempos de aulas das disciplinas de Sociologia, Filosofia e História impostas pela nova matriz curricular, prejudicou diretamente a formação humana e criticizadora (Freire, 2019) dos estudantes da rede pública de ensino.

Embora Frigotto (2019) não seja um estudioso da *educação não formal,* sua produção teórica nos permite chaves de leitura para o campo da educação sobre a discussão da atuação da ideologia (neo)liberal sobre o Estado, e, consequentemente, sobre os espaços formativos que se opõem a lógica de desregulamentação do Estado no que se refere ao processo de retirada de direitos,

[9] O autor deste texto, utiliza o termo "expulsão" para não usar o termo "evasão". Na percepção do autor do texto, há uma diferença enorme entre dizer "o aluno evadiu" e "o aluno foi expulso". Os estudantes das camadas populares geralmente são "expulsos" diariamente do ambiente escolar pelas condições socioeconômicas e por outros fatores, pois as desigualdades educacionais afetam diretamente na permanência destes estudantes na escola. Na concepção do autor o termo "evadiu" é um eufemismo, um termo que suaviza o que, de fato, acontece com os jovens das camadas populares que frequentam a escola pública.

característica da lógica liberal. No texto “A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática”, Frigotto (2019) realiza uma análise em que aponta como os interesses privados contribuíram para o cenário antidemocrático e agravamento das desigualdades sociais, da disputa da concepção de educação a partir da recomposição hegemônica para consolidar o projeto de uma educação estritamente centrada na formação para o capital humano.

Outro autor que contribui na discussão é Manuel Gonçalves Barbosa (2020), que aponta que a erosão da relação entre educação e democracia é consequência de um processo de neoliberalização que acontece há décadas sobre as “agências educativas”, sobretudo direcionado às escolas, para a manutenção da dimensão da formação de capital humano. A nova BNCC e o novo ensino médio confirmam que este projeto segue avançando.

Como se pode ver, toda essa realidade descrita expõe a arena de disputa entre diferentes projetos políticos e que evidencia, nos espaços formativos, intencionalidades políticas de “uma educação à serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (Freire, 2019, p. 140). Logo, cabe aqui, valorizar as contribuições da obra de Paulo Freire para os educadores que atuam na Educação Popular e na escola pública, no enfrentamento dos desafios do nosso tempo histórico e da educação no Brasil. O discurso freireano vai em oposição à lógica fatalista (neo)liberal que disputa os espaços formativos pela adaptação/conservação do educando a sua proposta, seu projeto de sociedade.
Nas palavras de Freire (2019, p. 21):

> A ideologia fatalista, imobilizante que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural passa a ser ou a virar quase natural

Dessa forma, as consequências reveladas pelo encontro entre desigualdade social e pandemia em nossa sociedade, ao mesmo tempo que colocou em questão o modelo capitalista, reforçou o papel e importância do Estado. Em uma perspectiva democrática, segundo Jessé Souza (2019), as ações para implementação de direitos para as camadas populares são irradiadas a partir do Estado, bem como a reivindicação popular de que a gestão pública seja garantidora dos direitos

historicamente conquistados nas lutas dos movimentos sociais e populares, da classe trabalhadora.

Nesse viés, os movimentos sociais e populares exercem papel fundamental no campo da educação, pois as experiências de pedagogias críticas e insurgentes realizadas na *educação não formal* - que se faz no contexto da educação popular, como é o caso dos pré-vestibulares comunitários, localizados nas periferias urbanas e nas favelas Rio de Janeiro - são propostas educativo-pedagógicas que comprovam a afirmação da Gohn (2010, p. 33) quando diz que “a educação não formal tem campo próprio, tem intencionalidade, seu eixo deve formar para a cidadania e emancipação social dos indivíduos”. A ação educativa realizada nos pré-vestibulares comunitários, que são comprometidos com a Educação Popular, desenvolve uma formação que convoca os educandos a refletir sobre sua posição na sociedade e os porquês de ainda precisarem da atuação dos pré-vestibulares dentro de uma conjuntura de desigualdades educacionais.

Essas ações educativas têm se mostrado mobilizadoras de intervenções contra-hegemônicas na busca de outro projeto de sociedade, onde a justiça social seja a centralidade. Ou seja, a ação educacional da EP, experiência legítima e autêntica construída e permanentemente reconstruída nos movimentos sociais e populares, têm realizado o *inédito viável* freireano (Freire, 1987, 1992) de concretizar uma educação voltada para valores coletivos de justiça, democráticos, solidários e metodologicamente contextualizada na realidade sociocultural e reconhecendo o protagonismo dos estudantes como sujeitos históricos na participação crítica diante dos desafios e perspectivas do cotidiano da vida. Em outras palavras, Rego (2019, p. 41) afirma que não é possível pensar em EP desvinculada dos movimentos sociais e populares, tendo em vista que ambos se “retroalimentam”, construindo uma educação com compromisso ético-político fundada nas demandas das classes populares, no horizonte de mudança da sociedade à luz da justiça social.

Assim, o paradigma da EP é forjado nas lutas sociais das camadas populares, na disputa de outro projeto histórico para a superação das desigualdades sociais, através de um processo de educação-conscientização, como por exemplo, a reflexão e prática realizada pelos pré-comunitários que atuam nas favelas e periferias urbanas do estado do Rio de Janeiro. Para Salustriano (2016, p. 36), das muitas contribuições do impacto da ação dos pré-comunitários na vida dos

estudantes que passam por estes espaços, é possível identificar o sentido político que caracteriza estes espaços formativos e, também, a possibilidade de vislumbrar outros futuros.

Dentro desse panorama, a EP tem ajudado a configurar outras possibilidades teóricas e práticas de ler criticamente a realidade para transformá-la, tanto para e *educação não formal* quanto para a *educação formal*, já que é possível "reconhecê-la como uma proposta educativa para ser implementada em múltiplos cenários formais, não formais e informais, para, a partir daí, propor leituras destas novas realidades" (Mejía, 2018, p. 69-70). Streck (2013, p. 123), também, expõe uma informação muito relevante quando afirma que as investigações com enfoque na escola, ao passo de um *lócus* de Educação Popular, tem aumentado nos últimos anos revelando, assim, "o atravessamento de fronteiras entre espaços formais e não formais". Logo, é possível perceber que há um esforço reflexivo sobre a sinergia entre Educação Popular e a educação básica, na perspectiva de um fazer pedagógico que se articula em ambos espaços: entre a *educação não formal* e *formal*.

A concepção da Educação Popular, portanto, caracteriza-se pela sua intencionalidade política e prática que tem sido realizada e recriada na ação educativa e pedagógica de diversos educadores populares que atuam na *educação não formal* e *educação formal,* tornando possível a efetivação de uma dimensão ampliada de educação, e que é um campo que demanda por mais processos de pesquisa e investigações acadêmicas. Neste sentido, Rego (2019, p. 154) nos ajuda a compreender a intencionalidade da EP, independentemente do espaço formativo onde é realizada, afirmando que a "educação popular configura-se com um modo de fazer educação que, com seus preceitos, suas qualidades, sua ética e sua metodologia, avança e interfere diretamente nas realidades sociais dos espaços onde atua". Mejía (2018) e Rego (2019) contribuem para romper com o entendimento que a Educação Popular é uma experiência "destinada", somente, à EJA[10] e para os espaços não formais de educação.

Ainda sobre as possibilidades teóricas e práticas da EP para os diferentes espaços formativos, Mejía (2008, p. 69) expõe que pedagogias críticas, a partir do Sul, não são limitadas para a *educação não formal*, mas são muito necessárias para

[10] Educação de Jovens e Adultos

todas as modalidades educacionais, já que se articulam com as especificidades locais, as singularidades práticas, políticas, os saberes e conhecimentos que dão sentido ao local/território. Assim, a EP, em um processo de sinergia com a escola pública, pode contribuir para que a escola se (re)afirme enquanto espaço de centro de poder com sentidos e significados alinhados às classes populares e suas demandas.

A pesquisa aqui apresentada objetiva, de modo geral: investigar quais os limites e possibilidades da Educação Popular na escola pública a partir/com das/as experiências de educadores com dupla inserção, nestes espaços formativos. Dentro deste contexto e das reflexões acima realizadas, esta investigação aponta, como questão de pesquisa: Em que medida é possível realizar Educação Popular na escola pública? Tal pensamento, fizeram emergir os seguintes objetivos específicos: a) Investigar quais os limites e possibilidades de interpenetração da concepção pedagógica da Educação Popular, no ambiente das escola públicas da rede estadual do Rio de Janeiro; b) Descrever a prática pedagógica característica da EP na escola pública através da atividade docente de educadores que estão, simultaneamente na rede pública e na Educação Popular; c) Identificar quais as contribuições da pedagogia emancipadora Educação Popular para os estudantes da escola pública; d) Conhecer *inéditos viáveis* da articulação/sinergia entre Educação Popular e escola Pública; e) Auxiliar com dados e análises para estudos sobre a articulação entre espaços formativos na perspectiva de uma dimensão ampliada de educação.

O quadro teórico, que auxilia na interpretação desta investigação, revisa as contribuições de Paulo Freire à EP no Brasil e América Latina, embasados em conceitos fundantes de sua obra (1987, 1992, 2019) e que tem no *inédito viável* a principal categoria analítica neste estudo. Com Marco Raúl Mejía (2018), contextualizo as caracterizações e contextualizações das bases históricas e epistemológicas para ampliar as interpretações da longa tradição da EP na América Latina e no Brasil. Embasado em Libâneo (2010) e Gohn (2010, 2020), contextualizo a caracterização da *educação formal*, *não formal*, a intencionalidade política, e especificamente em Gohn a dimensão de uma “nova cultura política”. Trilla e Ghanem (2008) contribuem com as reflexões teóricas sobre uma dimensão ampliada de educação. Os autores elencados acima me permitem valorizar as contribuições teóricas e empíricas dos participantes envolvidos neste estudo e que

atuam no chão dos espaços formativos. Os educadores que participaram desta investigação contribuíram, também, com suas reflexões como agentes de produção de saberes-conhecimento-ciência, o que de certa forma reforçam a intervenção política destes sujeitos, afastando qualquer possibilidade interpretativa de neutralidade deste estudo. Ao compartilharem suas narrativas, vivências e experiências colaboraram na escrita deste texto como co-autores.

A metodologia adotada para o estudo é de caráter bibliográfico, desenvolvida por meio da pesquisa narrativa, revisitando os conceitos da concepção da Educação Popular de base freireana e de Marco Raúl Mejía para ampliar as interpretações da longa tradição da EP na América Latina. Para responder a questão de pesquisa formulada na pergunta “em que medida é possível fazer EP na escola pública”, procuramos analisar a articulação entre EP e escola pública, com base nas experiências dos educadores com inserção nestes espaços formativos. Logo, os participantes da pesquisa são educadores com atuação na EP realizada na *educação não formal* e na escola pública, exemplo clássico de *educação formal*. Os sujeitos da pesquisa são educadores que reinventam Paulo Freire, segundo sua própria convocação, já que o paradigma da EP é atualizado e/ou recriado nas práticas pedagógicas destes educadores populares que atuam e atravessam os diversos espaços formativos.

Nesse viés, no primeiro capítulo, faço a historicização do percurso da EP, contextualizando seu tronco histórico na América Latina, e no Brasil ressaltando as contribuições da obra de Paulo Freire para as bases epistemológicas da Educação Popular. Faço a discussão da aproximação entre *educação não formal* e Educação Popular, procurando evidenciar a relevância das experiências pedagógicas críticas-transformadoras realizadas na *educação não formal.*

No segundo capítulo, apresento os autores que dão suporte às discussões teórico-políticas desta pesquisa, contextualizando e caracterizando os espaços formativos: *educação formal* e *educação não-formal*. Proponho ainda a discussão sobre o horizonte ético-político da *educação não-formal* realizada na Educação Popular, neste estudo os pré-vestibulares comunitários. Apresento o *inédito viável*, uma categoria da obra de Paulo Freire que permeia todo este estudo, como possibilidade de lugar de análise e de transformação, lugar de Ser Mais.

Desenvolvo, no terceiro capítulo, a perspectiva de uma dimensão ampliada de educação em que a *educação formal* e *não formal* não se antagonizam, desde que compartilhem da mesma intencionalidade política crítica-transformadora. Tal perspectiva contribui nas reflexões sobre a sinergia entre a Educação Popular realizada nos pré-comunitários (*educação não-formal*) e escola pública (*educação formal*). Aprofundo as contribuições epistemológicas de Paulo Freire como mediador do enlace entre estes espaços formativos.

No quarto capítulo, relato o percurso da pesquisa na busca por uma metodologia, realizo as discussões sobre pesquisa narrativa e a conversa como metodologia desta pesquisa. Apresento os participantes da pesquisa categorizando-os como educadores com dupla inserção, na escola pública (*educação formal*) e nos pré-comunitários (*não-formal*).

O quinto capítulo aborda as narrativas das vivências, das experiências e os saberes-conhecimentos dos educadores com dupla inserção no cotidiano escolar, observando as situações limites, o percebido-destacado, os atos-limites e os *inéditos viáveis* como mobilizadores da prática da concepção pedagógica da EP na escola pública. Apresento o acervo das práticas dos educadores, que tem como ponto de partida a realidade, e o contexto sociocultural dos estudantes da rede estadual pública de ensino.

Nas considerações finais, retomo a questão de pesquisa “ em que medida é possível fazer Educação Popular na escola pública?” para contextualizar os resultados da investigação e destaco, como principal achado da pesquisa, a produção político-epistemológica realizada pelos participantes da pesquisa. Aponto as contribuições deste estudo para o campo da educação e dos educadores com dupla inserção mediante a sinergia entre a Educação Popular que é realizada na educação não formal e a escola pública.

Inspirado na reflexão sobre a frase: “É difícil defender, só com palavras, a vida”, recorro a João Cabral de Melo Neto na sua obra Morte e Vida Severina para iniciar o percurso, ou, segundo o autor, a “andança” da minha observação e escrita, em busca de respostas para esta investigação. É com o campo da educação que faço a travessia em busca de respostas para uma vida melhor com a Educação Popular como ferramenta de análise e intervenção no mundo. Assim como Severino, de Morte e Vida Severina, a Educação Popular está em busca de melhores

condições de vida nos diferentes processos históricos, se opondo aos projetos dominadores de morte, ao longo do tempo e espaços. A Educação Popular não deve ser descontextualizada da sua origem popular e nem tampouco reduzida a uma elaboração teórica, porém, quando teorizada precisar ser capaz de ser comunicada com o povo. Logo, indico a você leitor que a escrita deste texto busca ser como prediz a própria EP, uma escrita para se fazer entender com e a partir da Educação Popular. Um verdadeiro desafio, pois a concepção educativa crítica-transformadora da EP ainda não é uma realidade nos espaços formais de educação, como nas universidades.

Por conseguinte, há um esforço teórico-político para que esta investigação suscite reflexões necessárias sobre a sinergia entre espaços formativos no horizonte de uma dimensão ampliada de educação. Tal pensamento procura evidenciar o enlace entre EP e escola pública como ferramenta político-epistemológica que contribua na formação humana e intelectual das classes populares. Não importa se a *educação é formal* ou *não formal*, mas se a sua intencionalidade política é crítica-transformadora, tão necessária à transformação da sociedade.

Lembramos que as reflexões sobre a questão de pesquisa “em que medida é possível realizar Educação Popular na escola pública?” analisa a articulação entre EP e escola pública a partir dos educadores com dupla inserção. Assim sendo, os participantes da pesquisa são educadores com atuação na EP realizada na *educação não formal* e na escola pública, exemplo clássico de *educação formal*.

A revisão de literatura tomou, como ponto de partida, as reflexões de Alves (1992) ao enfatizar a necessidade de que a “visão abrangente da área, por parte do pesquisador, deve servir justamente para capacitá-lo a identificar as questões relevantes e a selecionar os estudos mais significativos para a construção do problema a ser investigado”. Assim, a revisão realizada em diferentes bancos de teses e dissertações, quero dizer BDTD - Biblioteca Digital de Tese e dissertações da UERJ e Banco de Teses e dissertações da CAPES, em certa medida, confirma a percepção da realidade, a polarização nos trabalhos que se debruçam sobre essa discussão teórica colocando a *educação formal* e *não formal* em uma relação de antagonismo, produzindo uma hierarquização entre esses processos educativos. O detalhamento das palavras chaves utilizadas na pesquisa e do período realizado estão indicados no quadro nº 1, na página 36.

Nesse percurso teórico-metodológico, as produções teóricas encontradas nas buscas realizadas no início do segundo ano do mestrado em 2022, nas plataformas de teses e dissertações acima citadas, me permitiu compreender que a temática sobre Educação Popular, articulada com a escola pública, ainda requer mais investigações acadêmicas. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (BDTD-UERJ), considerando o período 2010-2021, ao inserir no campo de busca as palavras-chaves/combinações “educação popular” e “escola pública” encontrei apenas 1 (um) trabalho de mestrado com o tema “ A educação popular e o popular na educação: um mergulho nos sentidos do cotidiano de uma escola pública em uma petroperiferia urbana”. O estudo foi realizado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ-FFP com data de defesa em 2013. Este trabalho dava relevo ao protagonismo apenas da escola no universo dos espaços educacionais. Já no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2015-2021 e com as mesmas palavras-chaves/combinações “educação popular” e escola pública encontrei 06 (seis) trabalhos, sendo 01 (um) trabalho de mestrado em 2015, 01 (um) em 2016, 01(um) em 2018 e 01 (um) em 2022. Ainda na mesma busca encontrei apenas 1 trabalho de doutorado em 2015. Segue abaixo o levantamento dos estudos conforme mencionado acima:

Quadro 1 - Levantamento de dissertações e teses

Descritores utilizados	**Plataforma de teses e dissertações**	**Período pesquisado**	**Tipos de trabalhos**	**Total de trabalhos**
Educação Popular e Escola Pública	BDTD- UERJ	2010-2021	Dissertação 2013 :1	1
"educacao popular" and "escola publica" and " inedito viavel" and "espacos formativos" and "educacao formal" and "educacao nao formal"	CAPES	2010-2021	Dissertação 2011: 1 2021: 1	2
Educação Popular e Escola Pública	CAPES	2015-2021	Dissertação 2015 :1 2016: 1 2018: 1	6

			2020: 1 2021: 1 Tese 2015: 1	
			Total	9

Fonte: O autor, 2023.

Todos os trabalhos acima, reforçam a perspectiva da hierarquização entre os espaços formativos, privilegiando a argumentação da defesa da centralidade da escola como instituição legítima de ensino-aprendizagem. Neste percurso investigativo à procura de lacunas de pesquisa e controvérsias para ajudar na justificativa deste estudo, posso afirmar que há poucos estudos sobre a articulação entre Educação Popular e Escola Pública, o que indica, também, a constatação que o debate sobre espaços formativos reproduz uma lógica de polarização entre *educação formal* e *não formal*, sobretudo na hierarquização dessas modalidades, colocando a *educação não formal* como de menor valor em relação a *educação formal*.

Ou seja, constatei que as abordagens eram centradas no papel da escola e com uma discussão superficial ou inexistente sobre as contribuições educacionais de outros espaços formativos para além do ambiente escolar presentes no cotidiano da vida. Este dado me permitiu identificar, como lacuna de pesquisa, que ainda há poucos estudos sobre espaços formativos em uma perspectiva ampliada de educação, em que a *educação formal* e *não formal* não se antagonizam, mas interagem em um processo de sinergia a fim de produzir um “quefazer” pedagógico emancipador.

Conforme a contextualização realizada sobre a produção recente do tema nos dois parágrafos acima, com base no levantamento nos bancos de teses e dissertações, justifica-se as contribuições deste estudo para a discussão teórico-científica do tema e relevância social a partir de suas dimensões acadêmicas e sociais nos seguintes termos:

Na perspectiva acadêmica: a) aprofundamento do tema sobre a articulação entre EP e escola pública no Rio de Janeiro; b) contribuir com novas discussões teóricas sobre espaços formativos mediante os poucos estudos sobre a temática; c)

evidenciar outras perspectivas, a partir da articulação entres os ambientes formativos, para além dos estudos que colocam a *educação formal* em oposição a *educação não formal* e vice e versa; d) oferecer outras análises para além da narrativa cristalizada de desqualificação e inferiorização das experiências educacionais realizadas nos espaços não formais; e) promover o debate sobre uma dimensão ampliada de educação enquanto um campo teórico-político; f) contribuir no debate e compreensão das articulações possíveis entre espaços formativos, Educação Popular e escola pública - ou seja da interpenetração dos espaços formativos tendo a obra de Paulo Freire como referencial teórico e prático na interlocução entre estes ambientes; g) colaborar para o campo da teoria educacional com base nas epistemologias da Educação Popular, oferecendo outra possibilidade de ação pedagógica, potencializando o compromisso social e político da escola pública, em diálogo com experiências pedagógicas críticas, a partir do Sul, realizadas em espaços não formais.

Na perspectiva Política e Social**:** a) identificar outras possibilidades pedagógicas que fortaleçam o compromisso político e social da escola pública em articulação com os espaços não formais como espaço de legitimação da democracia; b) aproximar a escola pública de experiências exitosas em Educação Popular; c) valorizar as experiências educativo-pedagógicas realizadas nos movimentos sociais e populares; d) contribuir, a partir das experiências no âmbito da *educação não formal,* no processo formativo dos educadores; e) problematizar a ideia fatalista de que a escola pública é um mero mecanismo de reprodução das desigualdades, idéia que reafirma a narrativa de fracasso deste espaço formativo; f) problematizar a ideia que a escola pública é um mero aparelho ideológico do estado; g) fortalecer a idéia de que a escola pública pode ser um centro de formação humana, de consciência crítica-cidadã, voltada para uma educação democrática, na perspectiva que os educadores são fundamentais nesse processo; h) emergir para a sociedade o debate da “defesa” de uma dimensão ampliada de educação, na perspectiva de que as experiências educacionais realizadas nos movimentos sociais devem se articular com a escola pública para efetivar a perspectiva de uma educação cidadã e democrática.

1. Educação Popular

A prática política e educativa da EP se instituiu a partir de um acervo de saberes-conhecimentos fundamentado nas lutas dos grupos subalternizados, em diversos contextos históricos e sociais, onde buscou-se defender a vida humana frente aos projetos de dominação. A Educação Popular é uma ferramenta de mobilização contra projetos hegemônicos. Esta mobilização produz um fazer pedagógico que tem, como centralidade, uma educação criticizadora. Digo “produz”, conjugando o verbo no tempo presente, pelo fato de ser um processo em andamento que agrega em si, também, experiências já vividas e apontam horizontes na superação de situações-limite, bem como diz Freire: “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (Freire, 2000, p. 27). Esse re-fazer cotidiano é atualizado, também, nos *inéditos viáveis* dos espaços formativos onde sujeitos históricos buscam realizar um novo mundo com os princípios da educação popular.

Dessa forma, a Educação Popular, enquanto repertório de experiências e práticas educativas construídas no chão das lutas contra-hegemônicas, se faz presente em diversos ambientes da sociedade, de acordo com Mejía (2018), Freire (2019) e Rego (2019). Está nas ruas, nos coletivos sociais, nos sindicatos, no campo, nas igrejas, nos terreiros, nos movimentos sociais e populares, nas escolas, nos pré-vestibulares comunitários[11], nos povos das selva, nos povos originários, nas comunidades remanescentes quilombolas, na educação do campo, nas pastorais sociais, nas camadas populares, nas favelas, nas periferias urbanas e onde for preciso concretizar o *inédito viável* de construir uma educação criticizadora na busca por um projeto de sociedade mais humano e mais justo.

A EP, enquanto concepção prático-teórica, é um conceito em aberto e polissêmico já que sua “versão” depende do contexto histórico-social na qual está inserida. De acordo com Rego (2019), seja aqui no Brasil, na América Latina, na África ou em qualquer contexto sociocultural e temporal, a EP assume contornos e especificidades próprias do seu tempo em um processo de permanente subjetivação a partir de um determinado chão, já que a cabeça pensa onde os pés pisam. Dito de

[11] Pré-vestibulares comunitários se inserem num contexto de luta pela democratização do acesso ao ensino superior que surge em meados da década de 80 do século XX. Tais iniciativas são caracterizadas pela participação expressiva de jovens das periferias urbanas e favelas no sentido de romper com as desigualdades educacionais frente ao privilégio que historicamente marcou o acesso à universidade pública no Brasil. Os pré-comunitários se consolidaram junto aos movimentos sociais e populares atuando junto aos sindicatos, igrejas e espaços de favelas. (ZAGO, 2008)

outra forma, com a ajuda de Mejía (2018, p. 33), as diversas versões de EP são reflexos do acervo histórico de um projeto de saberes gestados com / a partir de grupos colonizados e subalternizados em oposição a uma universalidade epistemológica que se consolidou pela negação e invisibilização de *epistemologias outras*, que não fazem parte do projeto de poder da modernidade ocidental. Embora não seja meu objetivo aprofundar a temática da decolonialidade neste estudo, já que meu enfoque principal é a EP, é preciso dizer que nos diferentes contextos socioculturais e temporais das lutas históricas contra-hegemônicas, a Pedagogia Anti/Contra/Decolonial (Rego, 2019) caminha lado a lado com a Educação Popular.

Em sua pesquisa, "Subalternizadxs-Mambembes-Insurgentes Práticas-Investigativas-Transformadoras e a Educação Popular como perspectivas de Trans-form-AÇÃO", Rego (2019) ressalta a importância da articulação entre a concepção pedagógica da EP e a perspectiva da pedagogia Anti/Contra/Decolonial para ampliar as possibilidades pedagógicas do campo progressista, tecidas com os grupos historicamente subalternizados. A Educação Popular soma-se a pedagogia decolonial enquanto alternativa ético-política transformadora e engajada no desmonte das estruturas que sustentam o sistema-mundo moderno/colonial, estruturas assimiladas, também, culturalmente durante nosso processo de socialização, principalmente na nossa trajetória escolar. A educação bancária perpetuou as colonialidades do ser, do saber e do poder através de um currículo de conhecimentos supostamente universais. Estas estruturas de poder são bem conhecidas de todos nós, o capitalismo, o racismo, o sexismo, o patriarcado, estruturas que a despeito dos processos históricos de emancipação política das colônias da América, permaneceram presentes nas colonialidades do saber consolidados e perpetuados nos bancos escolares a partir de um currículo eurocêntrico.

Ainda em Rego (2019), a terminologia decolonial, embora seja recente, assim como a Educação Popular, trata de uma experiência muito anterior à formulação do próprio termo, diz de um movimento de insurgência frente ao colonialismo iniciado no contexto histórico que ficou conhecido como expansão marítima comercial europeia. Nesse sentido, a intencionalidade política insurgente da decolonialidade está presente nas elaborações teóricas realizadas nos debates acadêmicos, porém continua vinculada a radicalidade da experiência existencial de um agir

fundamentado na resistência das (re)existências dos povos originários e de outras cosmovisões silenciadas pelo colonialismo e pela colonialidade. Assim, deixo aqui registrado que, embora haja pontos de contatos entre a Pedagogia da Educação Popular e a Pedagogia Decolonial, entendo que são propostas pedagógicas que têm as suas especificidades e uma não se sobrepõe sobre a outra.

Dentro desse panorama, a palavra resistência é assumida como projeto de vida pelos subalternizados no enfrentamento às colonialidades do poder, do saber e ser (Quijano, 2005), presentes no imaginário social e nas estruturas advindas do sistema-mundo moderno-colonial, ocultas e reveladas nos conteúdos programáticos ensinados nas escolas, e, também, nas universidades (Grosfoguel, 2016). Assim, a educação exerce função vital na produção de nossas crenças e valores, formando nossa visão de mundo.

Assim, segundo Paludo (2010), Paiva (2015) e Mejía (2018) a concepção educacional da EP é reinventada na ação-reflexão dos educadores populares que é atualizada e conceituada pela própria EP. Tal movimento político-prático, realizado nos diversos espaços formativos, evidencia a importância do trabalho de base mobilizado no protagonismo dos movimentos sociais e populares. O processo de dizer o que é Educação Popular é irradiado a partir das próprias experiências e realidades de quem faz Educação Popular, considerando que a produção de saberes está na ação-reflexão tecida no cotidiano das experiências vividas, da memória e, sobretudo, nas narrativas dessas mesmas experiências vividas. A elaboração “teórica” da EP não pode ser resultado de uma mera construção teórica apartada da realidade, um constructo. Diante deste panorama, a EP é, ao mesmo tempo, expressão pedagógica dos movimentos sociais (Streck, 2010) e “uma instância formadora e orientadora da sociedade e movimentos sociais”, se auto atualizando com / a partir da sociedade e, segundo Streck (2010, p. 30) “os movimentos sociais populares são considerados, por Freire, como a grande escola da vida”.

Assim, sou inspirado pela Educação Popular, de tradição e identidade latinoamericana, de lutas que - desde os povos originários e de "Simon Rodrigues a Paulo Freire” - tem uma multidão de educadores populares que fazem o caminho da estrada do “Sul político-pedagógico” (Mejía, 2018, p. 279) em diferentes contextos

socioculturais e temporais, construindo coletivamente o saber-fazer desta concepção pedagógica insurgente em diferentes espaços formativos.

Esse movimento histórico tem exigido e inventado *inéditos viáveis* para superar os inúmeros obstáculos (situação-limite), a partir de uma educação emancipadora, inclusive no campo teórico, de elaborações que na tentativa de interpretar a sociedade, consideraram a educação como um simples dispositivo de reprodução da ideologia dominante. Estes pressupostos teóricos, categorizados segundo Saviani (2018) como reprodutivistas, tais como Bourdieu (1975), Althusser (1985), Baudelot & Establet (1971), contribuíram, em alguma medida, para reforçar o discurso de fracasso da instituição escolar, uma mera reprodutora das estruturas de poder presentes na sociedade. Uma concepção pedagógica efetivamente comprometida com as demandas das camadas populares tem como pauta prioritária a defesa da escola pública. O papel dos movimentos sociais e populares é demandar, para o Estado, o projeto de sociedade que corrija as assimetrias sociais com base na implementação de políticas públicas para assegurar direitos.

A EP "como espaço para agências e repertórios de mobilização coletiva" (Narita; Kato, 2020, p. 30) é, também, uma ferramenta de análise da dinâmica social, apresentando possibilidades de intervenção para espaços formais de educação, como por exemplo, a escola. A defesa da escola, neste estudo, especificamente, elejo a escola pública, é fundamental para que este ambiente formativo se cristalize como espaço de legitimação da democracia e cidadania em articulação com a Educação Popular.

A escrita deste texto, que tem como abordagem a concepção da Educação Popular, é um tanto desafiadora já que a universidade ainda é um espaço formativo alinhado ao paradigma científico do "calendário do pensamento teórico de cima" (Marcos, 2008, p. 33), ou seja, da modernidade ocidental que impôs dicotomias, binarismos na produção do conhecimento. Todavia, este estudo busca comunicar o saber-fazer transformador em consonância com os pressupostos da EP para que o texto alcance outros espaços, favorecendo a democratização da ciência. Como educador-pesquisador que se move com os movimentos sociais e populares, aprendi com Paulo Freire que a "leitura de mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989), tal princípio me coloca em um lugar de permanente esforço teórico-metodológico em que a reflexão crítica se torne uma exigência na relação

teoria e prática, sem a qual a ‘teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire 2019, p. 24).

1.1 Educação Popular como um *acumulado*[12] *histórico*

A Educação Popular, enquanto proposta de educação crítica-transformadora foi e é tecida em um *acumulado* histórico nas lutas históricas dos movimentos sociais e populares. A elaboração prático-teórica da EP é anterior à de Paulo Freire, que é referencial teórico-prático para a EP, porém sua obra não é o marco temporal da gênese da Educação Popular. Dito de outra forma, a Educação Popular de tradição latinoamericana desenvolveu-se em um acumulado histórico a partir do protagonismo dos grupos subalternizados e suas epistemologias negadas e silenciadas que chegam ao século vinte e um como uma mobilização insurgente e insubmissa via educação. Nas palavras de Mejía:

> Assim, a educação popular chega ao século XXI com um acumulado construído em suas lutas por transformar a sociedade e tornar possível a emancipação de todas as formas de domínio que lhe permitem propor ao mundo da educação em suas diferentes vertentes uma concepção com suas correspondentes teorias, propostas pedagógicas e metodológicas para ser implementada nos múltiplos espaços e âmbitos no qual se faz educação na sociedade. (Mejía, 2018, p. 260)

Paulo Freire é referencial teórico e prático para a EP, porém ela não surge com Paulo Freire, se dá a partir da insurgência contra o projeto de saber e poder imposto pelas estruturas de poder do sistema-mundo moderno-colonial e parte do esforço teórico aqui realizado cumpre com a tarefa de ampliar a contextualização a partir de outros “troncos históricos” da gênese da EP na América latina como afirma Mejía (2018). Fundamentado no pensamento crítico, a partir do sul, as “correntes de educação e pedagogias críticas” (Mejía, 2018, p. 111), evidenciam “propostas pedagógicas, metodológicas e didáticas tecidas nas experiências de emancipação popular desde os povos originários até aos movimentos sociais e populares na atualidade”.

---

[12] Terminologia amplamente utilizada pelos autores da educação popular de base latino-americana para se referir ao acervo político-epistemológico advindo das lutas históricas em curso, como por exemplo MEJIA, 2018, p. 181.

Nessa linha de pensamento, segundo Rego (2019, p. 41), “engana-se assim, quem pensa que não havia construção de pedagogias nestes lugares, espaços e territórios, nascidas do próprio povo, por meio de suas lutas constantes”, assim, a germinação do que entendemos como EP, está vinculada ao saber-coletivo, saber-comunitário, saber-plural, saber-poder definidos a partir de cada contexto histórico e cultural. A autora ressalta sobre a sinergia entre EP e movimentos sociais afirmando que não é possível abordagens com a Educação Popular sem referenciar os movimentos sociais, e vice-versa. Aponta, ainda, características da sinergia entre EP e movimentos sociais, frutos dessa convergência: a) são coletivos, b) são insurgentes, c) portadoras de desafios e, d) visam a transformação de mundo. Desse modo, é no cotidiano das lutas que se atualiza o conjunto de saberes, conhecimentos e interpretações sobre a existência humana e no ato educativo-pedagógico, dos diferentes espaços formativos alinhados aos princípios da EP. A autora nomeia como *contrapedagogia* a produção político-epistemológica gestadas nas mobilizações dos movimentos sociais com o objetivo de evidenciar e consolidar “saberes enriquecidos de culturas locais, saberes tradicionais e cosmogonias próprias” em oposição ao saber universalizado como regra curricular.

Para contextualizarmos e considerarmos essa tradição pedagógica e que tem seu ato educativo e intencionalidade demarcada nas lutas históricas, nos ancoramos na periodização feita por Mejía (2018) para considerar a EP como um acumulado histórico, que tem sua origem nos processos de emancipação política das colônias na América Latina na primeira metade do século dezenove. Isto não implica dizer, até mesmo no sentido de evitar anacronismos, que não existem outros marcos temporais para historicizar a gênese e temporalidades da EP. Como premissa das temporalidades históricas entendo que a história é feita e refeita de rupturas, continuidades/permanências e que esses processos não se dão de forma linear e uniforme.

Para além de outros olhares e perspectivas históricas que possam embasar a gênese da EP no início do século dezenove, utilizamos a contextualização histórica que Mejía (2018) realiza através de quatro “troncos históricos" até emergir o contexto freireano e suas bases epistemológicas. Segundo a compreensão do autor, o primeiro tronco se sustenta nos pensadores das lutas de independência e que

Simón Rodríguez (1769-1854), que foi mestre de Simón Bolívar, foi o que mais evidenciou sobre Educação Popular. Simón Rodríguez realiza uma caracterização dessa educação que chama de popular nos seguintes termos: a) nos faz americanos e não europeus, inventores e não repetidores; b) educa para quem o faça, não seja mais servo de mercadores e clérigos; c) capacitadora de uma arte ou ofício para ganhar-se a vida por seus próprios meios. Assim, Simón Rodríguez, mestre do libertador das Américas, Simón Bolívar, nomeia e caracteriza a educação como popular, em seus escritos.

O segundo tronco considera que a EP emerge do esforço em construir universidades populares durante a primeira metade do século vinte na América Latina, considerando as do Peru, El Salvador e México, as de maior relevância. O autor afirma que o trabalho realizado nestas universidades procurava estabelecer uma diferenciação das outras, pois: a) educava os operários modificando de acordo com os sujeitos envolvidos, os conteúdos, os tempos e a forma de concretizar o ato educativo; b) atribuia consciência sobre seu lugar e seu papel de sujeitos históricos aos educandos; c) desenvolvia e orientava para uma organização que defendia os interesses destes grupos.

O terceiro tronco está relacionado às experiências "educativas" a partir das cosmovisões e sabedorias das populações indígenas *Aimara* e *Quéchua* que serviriam de referência para construir uma escola própria, uma das experiências mais relevantes foi a escola de Ayllu de Warisata na Bolívia, promovida por Elizardo Pérez**.** Alguns de seus fundamentos eram: a) existe uma prática educativa própria dos grupos indígenas, que é derivada de sua cultura; b) constituem-se com "Escolas do esforço", enquanto se coloca uma pedagogia baseada no trabalho; c) a escola se estende à comunidade ao ponto de "além da escola estará a escola", ou seja, a escola é a própria comunidade.

No percurso desta contextualização histórica da EP, o quarto tronco assenta-se na elaboração de projetos educativos em prol dos grupos mais desprotegidos da sociedade. Para exemplificar esse projeto, Mejía (2018) aponta o padre Vélaz-SJ e seu esforço em construir uma escola com base em uma Educação Popular integral como fundamento do movimento Fé e Alegria desde 1956, a partir dos seguintes pressupostos: a) educação como ruptura das estruturas de opressão popular a partir de uma educação mais extensa e qualificada; b) o domínio

hegemônico dos privilegiados de classe que acessaram os recursos acadêmicos, técnicos e culturais em um cenário de suposta democracia, mas permeada de desigualdades educacionais; c) depois de tanta luta não podemos nos conformar com uma justiça média, mas a luta deve ser por uma justiça integral; d) Fé e Alegria nasceu para impulsionar a mudança social por meio da Educação Popular integral.

Sendo assim, Mejía (2018, p. 259) afirma que a procura de uma educação com especificidades e sendo nomeada de “educação popular” foi tecida com conteúdos a partir da realidade sociocultural e temporal ao qual estavam inseridos. Essa realidade ressurge em nosso continente entre as décadas de 1950 e 1970, principalmente nos movimentos populares e estudantis, a partir das contribuições epistemológicas de Paulo Freire, que foi nomeado de Educação Popular, Educação Libertadora, Pedagogia do Oprimido, Educação Emancipadora, Pedagogias crítico-sociais, Pedagogias comunitárias, dando relevo ao Movimento de Cultura Popular já que Paulo Freire era sua maior referência.

Nesse sentido, o quinto tronco histórico, que é contextualizado a partir da obra de Paulo Freire, no momento em que a EP alcança seu ápice a nível teórico-prático, em consonância, segundo Mejía (2018), à uma sucessão de “construções conceituais e práticas" na América Latina que se contrapõe a cultura e a colonialidade. Ou seja, uma epistemologia que busca distanciar-se e diferenciar-se do eurocentrismo e do “olhar de fora”, que faz a leitura da América em prejuízo aos saberes e conhecimentos do “olhar de dentro”. Dito de outra forma, que a leitura realizada pela EP seja feita a partir da própria realidade sociocultural em que ela está inserida, sob seus marcos do “sul epistêmico”.

A concepção crítica-transformadora da EP está associada, também, aos movimentos de base e populares que se moviam no interior da Igreja Católica na década de 1960 e no contexto pós Concílio Vaticano II. A teologia da libertação, com sua proposta de libertação dos oprimidos, “na qual se encontram os que reconhecem nas formas históricas a existência de uma transcendência encarnada na dor e no sofrimento dos pobres, adiantando a ideia de paraíso, o qual se constrói na terra” (Mejía, 2018, p. 30). Segundo Gutierrez (1975, p. 16), a teologia da libertação mobiliza a presença e a participação daqueles que “estiveram ausentes da nossa história” e que, aos poucos, tornam-se protagonistas de suas existências,

intervindo diretamente na sua condição de “pobres e oprimidos”. Deste modo, a pedagogia de Freire é influenciada pelos valores da teologia da libertação.

Fávero (2011) afirma que a libertação é um valor estruturante na concepção educativa de Freire e que essa influência na obra do autor advém do humanismo cristão. Segundo o autor, é possível observar no contexto histórico brasileiro da década de 1960 as influências de setores religiosos progressistas nas elaborações teóricas de Freire. Nas palavras do autor:

> Na segunda metade dos anos de 1950 e no início dos anos de 1960, cristãos “progressistas” procuram concretizar, inicialmente na Ação Católica, da qual Paulo Freire fez parte, depois nos movimentos de cultura e educação popular, dos quais Paulo Freire foi um dos grandes animadores, sua opção por um trabalho social e político, decorrente de sua vivência religiosa. (Fávero, 2011, p. 3)

A partir da segunda metade do século vinte, nos anos de 1950 e no início dos anos de 1960, cristãos “progressistas” procuram concretizar, inicialmente na Ação Católica, da qual Paulo Freire fez parte, depois nos movimentos de cultura e Educação Popular, dos quais Paulo Freire foi um dos grandes animadores, sua opção por um trabalho social e político, decorrente de sua vivência religiosa.

É importante ressaltar que há um movimento de valorização das realidades cotidianas, na América Latina, que posiciona o “bem viver”[13] como centralidade do processo educativo para as pessoas. A EP é uma autêntica e legítima experiência pedagógica tecida nas estradas do sul político-pedagógico, ou seja, “no caso da perspectiva latinoamericana, movemos-nos nas correntes críticas a partir de concepções da Educação Popular e tentamos dar conteúdos a estas buscas” (Mejía, 2018, p. 69). O acumulado histórico da EP é resultado das interações entre sujeitos comprometidos com o mesmo projeto emancipatório. Nas palavras de Torres (2011, p. 76, tradução nossa):

> A título de resumo, ousamos declarar que a Educação Popular pode hoje ser entendida como um conjunto de atores, práticas e discursos que se identificam em torno de algumas idéias centrais: seu posicionamento crítico frente ao sistema social imperante, sua orientação ética e política emancipatória, sua opção com os setores e

[13] Alcantara; Sampaio, (2017, p. 04). Termo utilizado para definir a cosmovisão dos povos originários que se organizavam a partir do coletivo sobre outros pressupostos culturais e relacionais fraturados da modernidade eurocêntrica.

> movimentos populares, sua intenção de contribuir para que estes se constituam em sujeitos a partir do alargamento de sua consciência e subjetividade, e pela utilização de métodos participativos , dialógicos e críticos.

Dentro deste contexto, o marco temporal da gênese da Educação Popular de base latinoamericana está historicizada nas lutas anticoloniais dos povos originários. Reivindicar esse marco temporal na literatura é retomar e defender as práticas pedagógicas enraizadas nas perspectivas coletivas e insurgentes em Abya Yala[14], anteriores à invasão do colonizador europeu. No texto de "De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana", é muito assertiva em sua fala a autora Adriana Puiggrós (2010, p. 103, tradução nossa):

> De certo modo, minha meta é popular. Para promover novos sujeitos na arrasada terra da educação latinomericana, não é suficiente convocar as novas gerações. É necessário nomear as do passado, e republicá-las e mudarmos frente a elas ou com elas. Somente assim conseguiremos que o espectro de um passado não resolvido se torne material sólido produtivo para a continuidade de nossa história.

Logo, nossas referências temporais da EP são localizadas nas estratégias pedagógicas que permitiram a mobilização e sobrevivência desde a chegada dos europeus. Ressaltamos que esse acumulado histórico permanece alimentando as lutas dos movimentos populares na busca por articulação nas escolas e universidades.

Nessa ótica, é importante ressaltar que este acumulado histórico produziu um acervo de (Narita; Kato, 2020, p. 30) "processos de aprendizagem de saberes-científico-culturais e de conscientização em relação às assimetrias culturais" que caracterizam a práxis e possibilitam a atuação dos educadores populares no tempo presente. Segundo Mejía (2020, p. 89) é esse acumulado que permite a existência e o ser educador popular na atualidade mediante as características e seguintes aspectos[15]: a) seu ponto de partida é a realidade, sua leitura, para reconhecer os interesses presentes na atuação e na produção dos diferentes atores; b) implica uma opção básica para transformar as condições que produzem injustiça,

[14] Na língua do povo Kuna, oriundos da Colômbia, Abya Yala significa "Terra madura, terra viva". Este termo tem sido utilizado como autodesignação dos povos originários em oposição ao termo América.
[15] trecho traduzido do espanhol para o português pelo autor

exploração, dominação e exclusão da sociedade; c) Exige uma opção ético-política nos, dos e pelos interesses dos grupos excluídos e dominados, pela sobrevivência da mãe terra; d) Constrói o empoderamento dos excluídos e desiguais e estimula sua organização para transformar a sociedade atual em uma sociedade mais igualitária que reconhece as diferenças; e) constrói mediações educativas com uma proposta pedagógica baseada em processos de negociação cultural, confronto e diálogo do saber ; f) considera a cultura dos participantes como o cenário em que se desenvolve a dinâmica de intraculturalidade, interculturalidade e transculturalidade dos diferentes grupos humanos; g) promove processos de autoafirmação e construção de subjetividades críticas; h) é entendido como um processo, saber teórico-prático, que se constrói a partir da resistência e buscar alternativas para as diferentes dinâmicas de controle nessas sociedades; i) gera processos de produção de conhecimento, conhecimento e vida com sentido para a emancipação humano e social; j) reconhece diferentes dimensões na produção do saber, em coerência com as particularidades dos atores e das lutas em que estão inseridos; k) levanta a necessidade de trabalhar a partir dos direitos, das resistências e dar forma às reexistências como identidade; l) reconhece que a transformação é um exercício permanente e contínuo que implica mudanças já na vida, aqui e agora.

Portanto, a Educação Popular é atualizada no decorrer das lutas históricas mediante a reinvenção do acervo político pedagógico realizado pelos educadores populares presentes nos diversos espaços formativos.

1.2 Educação Popular: Bases Históricas no Brasil

A Educação Popular, enquanto proposta de educação emancipatória, foi e é tecida em um acumulado de processos históricos anterior às elaborações prático-teóricas de Paulo Freire, que é referencial teórico e prático para a EP. Todavia, Freire não é o fundador da Educação Popular. Dito de outra forma, Paulo Freire é referencial teórico para a EP no Brasil, na América Latina e respeitado mundialmente, porém a longa tradição da EP tem em seu tronco histórico latinoamericano as figuras de Sìmón Rodríguez e José Martí (Mejía, 2018). Este acumulado histórico produziu suas próprias referências de acordo com os espaços e contextos históricos que desenvolveram diversas formas de saber-conhecimento

dos povos originários e dos africanos da diáspora na América Latina e, posteriormente, nos movimentos sociais e populares desde os processos de emancipação política das colônias espanhola e portuguesa na primeira metade do século dezenove. Na esteira das pedagogias que se posicionam de forma crítica ao projeto de saber-poder transplantando do continente europeu no período histórico do colonialismo e perpetuado nas colonialidades, a pedagogia decolonial tem caminhado lado a lado com os princípios da EP no Brasil.

A Educação Popular encontra sentido pedagógico no compromisso de ir ao encontro e tornar visível a luta, os saberes, a memória, a existência dos grupos sociais historicamente subalternizados - os quilombolas, indígenas, mulheres, dos povos da selva, das periferias urbanas e favelas, dos terreiros - no desejo de oportunizar uma concepção de educação criticizadora vinculada à realidade dos sujeitos envolvidos, “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelos educandos” (Freire, 1979, p. 27)

No Brasil, a EP abriga em si uma polissemia conceitual, tendo em vista que, em alguns momentos, é compreendida como educação do/para o povo que deve ser incorporada pelo Estado, em outros momentos é vista como uma concepção pedagógica contra-hegemônica. Tavares (2015) aponta que, sob uma perspectiva histórica, a pedagogia da EP surge “articulada aos movimentos sociais no final dos anos 1950”. Nesse contexto, inclusive, apontado por Mejía (2018), esta concepção pedagógica é retomada no chão dos movimentos sociais, nas lutas sociais por outro projeto de sociedade, no horizonte da superação das desigualdades educacionais e sociais que excluíam as classes populares do campo, as periferias urbanas, as favelas, as populações indígenas e os quilombolas. Nas palavras de Tavares:

> A EP aqui entendida como pedagogia, isto é, como um conjunto de princípios políticos, epistêmicos e pedagógicos que fundamentam ações e políticas junto ao movimento popular, todavia, pode ser entendida e explicada em sua genealogia a partir do estudo de conjuntura do período e dos cortes históricos que foram possíveis realizar para oferecer maior visibilidade à questão do campo político e educativo da época (Tavares, 2015, p. 51)

Para sistematizar a cronologia dos movimentos de EP, que são referenciados como gênese e fundantes na estruturação da Educação Popular no Brasil, podemos elencar, segundo Tavares (2015): a) O movimento de Cultura Popular (MCP), criado

em 1960 em Recife; b) A campanha Pé no chão também se aprende a Ler, em 1961; c) O Movimento de Educação de Base (MEB), lançado pela CNBB em 1961; d) O Centro Popular de Cultura (CPC) criado pela UNE em 1961; esses movimentos fizeram emergir para o debate da sociedade, naquele momento, a questão das desigualdades educacionais e como poderiam democratizar o acesso à educação, cultura e participação política. É importante lembrar que estas propostas foram "destruídas" pelo golpe militar-civil-empresarial que se impôs em 1964.

Paludo (2010), também, estabelece relações entre a Educação Popular, os movimentos sociais e Paulo Freire, o que reforça a dimensão transformadora que irradia de uma pedagogia criticizadora e insurgente gestada no interior da lutas sociais agregando em um processo: educação, conscientização, politização e organização popular. Cabe aqui retomar a discussão sobre espaços não formais de educação, já que parte das experiências da EP são realizadas na *educação não formal*, e segundo Gadotti (2016), a definição de educação está para além do contexto da escola, da *educação formal*, e atravessa as experiências da vida e processos formativos da educação *não formal.*

Sob esse prisma, é possível afirmar que a *educação não formal* realizada na EP não é menos ou mais relevante que a *educação formal*, mas se move com características específicas e irradia contribuições necessárias para o campo da educação independente do tipo de articulação, interpenetração, entrecruzamento ou sinergia que se estabeleça entre o *formal* e *não formal*. Para Palhares (2009), a interação entre estas modalidades não coloca a escola em um lugar de menor importância, se considerarmos que a escola pública destinada às classes populares tem um valor social e carrega consigo a referência simbólica de espaço legítimo de educação.

Nesse sentido, o avanço das pautas conservadoras, associadas aos valores da extrema-direita e do fascismo tensionam ainda mais o debate, na sociedade brasileira, sobre as concepções educacionais para os espaços de educação do Estado (Gadotti, 2016), já que a ação educativa da EP ainda não é uma política pública a ser implementada. Segundo Gadotti (ídem), Paulo Freire, quando foi Secretário Municipal de Educação em São Paulo (1989-1991), tinha a intenção de tornar a EP como política pública na perspectiva que ela pudesse estar “taticamente dentro do Estado e estrategicamente fora” e que naquele contexto histórico se

limitava a “experiências não-estatais”. Estamos em 2023 e não tivemos nenhuma mudança significativa nesse sentido, a EP continua “fora do Estado” enquanto possibilidade de política pública de educação. Nessa ótica, é importante ressaltar que, a partir da reflexão da educação como processo de formação humana, e, considerando o papel político e pedagógico dos espaços formativos, sejam eles formais ou não formais, a Educação Popular tem realizado experiências exitosas na concepção e aplicação de uma educação emancipadora e de pedagogias críticas a partir do Sul.

Rego (2019, p. 35) amplia a contextualização da gênese da EP no Brasil evidenciando as contribuições da pedagogia libertária como outra iniciativa e versão da Educação Popular. A educação libertária está inserida no contexto dos princípios e valores do anarquismo e que, segundo a autora, o surgimento de “escolas de vocação anarquista" acontece para atender aos operários e seus filhos. Tal cenário acontece no final do século dezenove e início do século vinte no contexto histórico da vinda de imigrantes para o Brasil, do surgimento das fábricas e bairros operários em estados como o Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. Nesse viés, a “Escola Moderna de Barcelona” que foi idealizada pelo pedagogo catalão e educador anarquista Francisco Ferrer Y Guardia foi uma das principais experiências do século vinte e referência para a educação libertária. Tal modelo de escola influenciou muitos educadores libertários.

Reforçamos o posicionamento de que tipo de educação estamos falando, a partir da sua intencionalidade política que é indissociável da práxis educativo-pedagógica criticizadora, característica da educação não formal de base crítica, a partir do sul. Daí, um esforço teórico-metodológico para que este estudo promova a reflexão necessária em que a terminologia *educação formal* seja pensada segundo aquilo que ela é, suas características, suas especificidades e não como oposição à *educação formal*.

1.3 As contribuições da obra de Paulo Freire para a Educação Popular

Na seção anterior realizei uma contextualização das bases históricas da Educação Popular no Brasil, e, embora tenha citado Paulo Freire, entendo que é preciso retomar o autor para dar enfoque às suas contribuições para a EP.

A obra de Paulo Freire contribui significativamente com as bases epistemológicas da Educação Popular para a América Latina com alcance mundial. Segundo Mejía (2018), “o tronco fundamental iniciado contemporaneamente por Freire” que evidencia as pedagogias libertadoras e de transformação social provoca outro entendimento para o pedagógico para além do olhar de pedagogia crítica a partir do Sul, pois ao reorientar os processos de atividade educativa reforça a dimensão de ser ao mesmo tempo movimento social e prática educativa. Logo, Paulo Freire segue atual porque sua concepção educativo-pedagógica não se encerra em si, mas na produção de saberes que ampliam e atualizam o conjunto de experiências e práticas educacionais construídas na prática dos espaços de EP.

Nesse viés, a Educação Popular não é uma especificidade de um único espaço educativo, acontece em diversos ambientes formativos. Cabe mencionar, inclusive, as experiências dos pré-vestibulares comunitários espalhados pelas periferias urbanas e favelas do Rio de Janeiro, dentre outros espaços. Está, também, na educação quilombola, nos povos originários, nas lutas emancipatórias das mulheres, na luta LGBTQIAPN+, nos povos da selva, nas ruas, nos coletivos sociais, nos sindicatos, nos terreiros, no campo, nas periferias urbanas, nas favelas, nos pré-comunitários, nos museus sociais, enfim, autenticamente de forma singular e plural nos espaços não formais de educação. Dito de outra forma, “ A EP está onde for preciso colaborar na construção de uma educação criticizadora, inclusive na institucionalidade dos espaços formais, para o protagonismo das camadas populares, nas palavras de Freire, “entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (Freire; Nogueira, 1993, p. 19). Para reforçar a dimensão libertadora e emancipadora das contribuições de Paulo Freire para a EP e aproximando com a *educação não formal*, Cendales (2006, p.14) ressalta qual deve ser o compromisso ético-político para “a educação *não-formal* que se faz no contexto da Educação Popular”:

> Os projetos de educação não-formal, ainda que se desenvolvam em espaços localizados, não podem perder o horizonte da sociedade em seu conjunto. Seu papel no horizonte político é apoiar processos e propostas que contribuam para a formação de sujeitos sociais capazes de formular suas próprias demandas ao sistema político e de participar efetivamente nas atividades de plano local e da

> sociedade, construindo um novo tipo de democracia e denunciando as limitações em que vivemos (Cendales, 2006, p. 15)

A EP encontra sentido pedagógico no compromisso de ir ao encontro e tornar visível a luta, os saberes, a memória, a existência dos grupos sociais historicamente subalternizados, no desejo de oportunizar uma concepção de educação criticizadora vinculada a realidade dos sujeito**s** envolvidos, "todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelos educandos" (Freire, 2001, p. 59)**.**

A proposta de uma educação crítica e emancipatória pressupõe o desmonte da lógica da educação bancária e utilitarista em que o educando é posto - na condição de depositário de conteúdos curriculares sem que se desenvolva nele a capacidade de ler criticamente a realidade e ampliar a sua visão de mundo - justificada na relação meramente de transmissão de conhecimentos universais, e que dialogam pouco ou quase nada com a sua realidade sócio-cultural. O objetivo educativo presente na obra de Freire faz emergir uma nova dinâmica pedagógica, já que a criticidade e a conscientização são dois lados de uma mesma moeda, é simultaneamente metodologia e fim formativo. Dito de outra forma, na concepção da Educação Popular a conscientização é uma categoria central sendo ao mesmo tempo metodologia e objetivo formativo. Daí, é fácil compreender o porquê, ou melhor, os porquês de Paulo Freire ser tão atacado por setores conservadores e privilegiados da sociedade. Paulo Freire é atacado pelos grupos da sociedade que naturalizaram a relação entre oprimidos e opressores. É atacado justamente por propor uma educação que permite que os educandos desenvolvam a criticidade necessária e, se assumam enquanto sujeitos históricos. Sua proposta de ensino-aprendizagem rompe com a naturalização das desigualdades sociais e com qualquer processo que aliene os estudantes, retirando a autonomia e sua capacidade crítica, ou seja, que a pedagogia do oprimido seja o caminho de emancipação.

Com isso, não estamos afirmando que a EP é a solução para todos os problemas do campo da educação e consequentemente da sociedade, até porque não é possível afirmar que somente a educação, de forma isolada, resolva os problemas sociais, mas sem ela é impossível pensar na transformação da sociedade, Paulo Freire já havia escrito essa afirmação, mas com outras palavras

quando disse que a educação sozinha não emancipa ninguém (Freire, 2000). Paulo Freire contribuiu significativamente com uma pedagogia emancipadora que é utilizada prioritariamente nos espaços não formais de educação, porém faz uma defesa permanente da Educação Popular na escola pública como espaço que se realize uma educação como prática de liberdade, a escola cidadã.

Diante desse caminho analítico é possível compreender a importância da Educação Popular enquanto concepção e ação pedagógica, tecida nas experiências históricas das lutas dos movimentos sociais em defesa da educação enquanto direito. Tal concepção pedagógica é realizadora de uma educação fundamentada nos saberes populares e na emancipação popular, capaz de colaborar na concretização de outro projeto de sociedade, evidenciando a educação como ato político, agente de transformação social e política. Segundo Gadotti (2007, p. 30), "o futuro do pensamento freireano está ligado ao futuro da Educação Popular e à sua reconstituição, já que a Educação Popular se constitui num movimento dinâmico e tem passado por vários momentos". Assim, a reinvenção do pensamento freireano está diretamente ligado à produção política e epistemológica que é resultante do protagonismo de todos que se movem com a EP, inclusive dos participantes desta investigação. Educadores que levam para os seus espaços de educação a perspectiva da *justa raiva* como um dos elementos de reinvenção do pensamento freireano e da Educação Popular.

Nesse sentido, é relevante salientar que a *justa raiva* é uma categoria fundamental do pensamento freireano para enunciar quais valores são importantes para um modelo de educação que emancipe as classes populares. A prática proposta pela *justa raiva* segue sendo construída em muitos espaços não formais de educação de intencionalidade política emancipadora e atualizada pelos educadores que comungam dessa perspectiva. A *justa raiva* é a energia que move os subalternizados nas lutas históricas na defesa de suas existências. Não há transformação da realidade sem *justa raiva*, considero um movimento necessário para que o *inédito viável* apareça. Segundo Freire (2019), não pode ser confundida com raiva ou ódio, mas aproximá-la da rebeldia. A *justa raiva* é o desconforto, a não aceitação de um mundo regido pelas opressões, das desigualdades sociais materializadas na fome, na pobreza e todo processo de desumanização impostas nas relações de poder, seja de classe, raça e gênero. Nas palavras do autor:

> Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (Freire, 2019, p. 41)

Portanto, a busca por caminhos educacionais que contemplassem os grupos historicamente excluídos e oprimidos da sociedade encontrou lugar em espaços educacionais não formais , como espaço de luta e resistência por outro projeto de educação. Não estamos dizendo que a solução está nos espaços não formais, mas que há grandes contribuições para a sociedade nesses espaços.

1.4 Inédito Viável: Lugar de Ser Mais e de sinergia

Muito se fala sobre os “muros” das escolas, narrativa que só reforça e contribui na construção de uma imagem negativa da instituição escolar, ofuscando as contribuições da escola enquanto espaço de formação de consciência crítica das classes populares. As contribuições educativas não residem isoladamente na *educação não formal ou formal*, mas na possibilidade de uma dimensão ampliada de educação através da articulação entres esses espaços, em uma dinâmica do que aqui vamos chamar de sinergia. Esse processo simboliza a possibilidade de erguer “pontes” para efetivar o *inédito viável* dessa articulação. O que seria então esse *inédito viáve*l que Paulo Freire fala em sua obra?

Segundo Nita Freire (2005), o *inédito viável* é uma categoria utilizada pela primeira vez no livro Pedagogia do Oprimido, e que, também, aparece no livro Pedagogia da Esperança. Paulo Freire não é o inventor do termo, desenvolve-o a partir da influência das abordagens de alguns autores. Assim, a ideia de “soluções praticáveis despercebidas”, Freire pega emprestado de André Nicolai[16] e a ideia de “consciência possível”, de Lucien Goldman[17]. O *inédito viável* freireano existe somente se articulado com outros termos elaborados pelo autor e que representa um movimento de superação e transformador de realidades. Desta forma, o *inédito*

[16] André Nicolai, Comportement Economique et Structures Sociales. Paris, PUF, 1960
[17]Lucien Goldman, The human Sciences and Philosophy. Londres, The Chancer Press, 1969, p. 118

viável precisa ser compreendido como resultado das dimensões nomeadas como: *situação limite* e *atos-limite*. Há ainda a dimensão do *percebido-destacado*.

Paulo Freire (1987, p. 51) reutiliza o termo situação-limite do filósofo Álvaro Vieira Pinto "cujo conceito aproveita, esvaziando-o, porém, da dimensão pessimista que se encontra originariamente em Jaspers". A *situação limite* é um obstáculo a ser superado, é a barreira que impede o *inédito viável* da criação do lugar de Ser Mais. A *situação-limite* é ao mesmo tempo algo a ser superado e a fronteira entre o ser e o Ser Mais. As situações-limites estão presentes no cotidiano da vida e são possíveis de serem superadas quando compreendidas de forma crítica, já que este movimento nos impulsiona a superá-las. As situações-limites só podem ser percebidas através do olhar crítico daqueles que a entendem e querem agir, superando e transformando a realidade, nas palavras do próprio Freire:

> [...] os temas se encontram encobertos pelas "situações-limite" que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as "situações-limites" e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o "inédito viável". (1975, p. 110)

Nesse sentido, ainda com Nita Freire (2005), Álvaro Pinto chamou de ato-limite as intervenções realizadas para superar as situações-limites, assim podemos compreender que os atos-limites são reações insubmissas de não aceitação do "problema" em oposição a aceitação conformista dos mesmos. A identificação do "problema" exige uma leitura crítica sobre a realidade, sobre o "percebido-destacado" que são "dimensões concretas e históricas de uma dada realidade". Ou seja, "o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado" (idem, 2005, p. 224) é o que nos permite enxergar, desnaturalizar e denunciar o percebido-destacado no tempo e espaço. Vivemos cotidianamente experiências de situações-limites que mediante a leitura crítica dessas situações podemos escolher entre ficar na fronteira do ser ou avançar para além da fronteira em direção a nossa vocação ontológica de Ser Mais (Freire, 2019). O movimento transitório de ir para além da fronteira estabelecida pela situação-limite, que reflete as contradições dos determinantes históricos, é um ato

insurgente de construção de *inéditos viáveis*, fruto de uma ação-reflexão libertadora. Ainda com Nita Freire (2009, p. 205-206) para explicar o que é a situação limite:

> As situações-limite implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem diretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos. Os primeiros vêem os temas-problemas encobertos pelas “situações-limite” daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundos quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas situações-limite quando passam a ser um percebido destacado, se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o “inédito viável.

Assim, o *inédito viável* é o “algo novo” ainda não vivido, mas possível de ser realizado quando tornado um “percebido-destacado”. É o sonho possível que deixou de ser um problema sob o olhar fatalista e pessimista, assumindo novos significados pelos que pensam utopicamente. Todavia, é preciso ressaltar que o *inédito viáve*l não é uma construção romântica sobre os desafios cotidianos, nem um “remendo", ou um “jeitinho” deslocado do todo e que não consegue impactar os interesses coletivos. Não pode ser compreendido desta forma, mas como uma estratégia de enfrentamento às estruturas de poder de classe, raça e sexo/gênero no cotidiano da vida para a transformação da realidade e do mundo. O *inédito viáve*l é um sonho coletivo e, por fazer essa defesa, aponta para um modelo de democracia mais humano e solidário, se opondo a lógica individualista pregada pelo liberalismo que nos desumaniza e produz um cenário de desigualdades. No sentido de facilitar a compreensão desses termos, construí um quadro que segue abaixo:

Quadro 2 - Conceitual sobre *Inédito Viável*

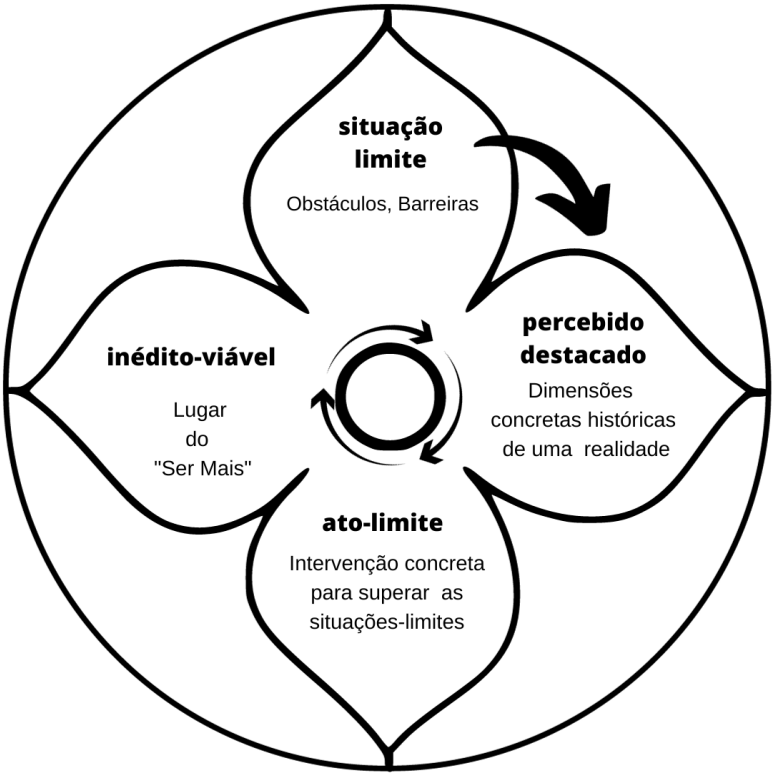
***INÉDITO VIÁVEL* FREIREANO**	
Percebido-Destacado	“dimensões concretas históricas de uma realidade” percebidas como situações-limites
Situação-Limite	Obstáculos, Barreiras, A fronteira entre o Ser e o Ser Mais
Ato-Limite	Ações necessárias para romper as situações-limites
Inédito Viável	Algo novo possível de ser realizado fruto da ação-reflexão para a superação das situações limites.

Fonte: O autor, 2023.

Nesse viés, a categoria do *inédito viável* me ajuda a compreender como os educadores com dupla inserção criam *inéditos viáveis* em seus cotidianos para fazer EP na escola pública. Ouvi relatos riquíssimos de experiências de superação de situações-limites, a partir dos princípios da EP, que pautam a atividade pedagógica crítica-transformadora desses educadores. Tais relatos serão analisados na seção “Enlace entre Educação Popular e escola pública”, na página 120. Recomendo a observação da prática vivida desses educadores em seus ambientes formativos para a compreensão, na prática, do conceito teórico do Esperançar freireano. Através das narrativas desses educadores, é possível entender cada etapa do processo de ruptura com os determinantes históricos que são barreiras à prática educativo-pedagógica emancipadora e libertadora no cotidiano escolar.

Logo, podemos compreender que a concretização do *inédito viável* passa por algumas etapas, a saber: a) Percebido-destacado: percepção de realidades históricas como situações-limites, b) situação-limite: identificado como obstáculos barreiras, a fronteira entre o ser e o Ser Mais, c) ato-limite: intervenção direta para superar as situações-limites, lugar de possibilidades e não determinismos históricos e d) *inédito viável*: lugar de Ser Mais, da superação das realidades opressoras.

Figura 1 - Representação do *inédito viável* em mandala na EP



Fonte: O autor, 2023.

Desse modo, o *inédito viável* é uma ação frente aos desafios, na nossa abordagem, para o campo da educação, que precisam ser superados já que se opõem aos valores da educação emancipadora. Um esforço para se distanciar de “visões defeituosas da história e da consciência” que, segundo Freire, essas visões (2019, p, 97) provocam a “compreensão mecanicista da história que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e do outro, o subjetivismo idealista que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico”. Logo, o *inédito viável* é um termo que sintetiza o futuro a ser construído, o sonho a ser vivido, que potencializa a utopia a ser atingida, a fim de superar as barreiras presentes no cotidiano da vida. É na perspectiva do *inédito viável* que busco respostas à questão desta investigação: a articulação entre Educação Popular e escola pública. Gadotti (2007) afirma que o *inédito viável* é o devir, a utopia, o sonho a ser concretizado na superação das situações limitantes que impedem a elevação de um mundo mais humano. Nas palavras do autor:

> Expressão utilizada por Paulo Freire para designar o devir, o “ainda-não”, o futuro a se construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar. Inédito viável é a possibilidade ainda inédita de ação que não pode ocorrer a não ser que superemos as

> situações-limites(...), transformando a realidade na qual ela está com a nossa práxis. (Gadotti, 2007, p.107)

Na percepção de Souza e Carvalho (2018, p. 1295), “os inéditos viáveis são sonhos possíveis e, sobretudo, coletivos; pessoal e coletivo se articularam em direção à justiça social, fundamentados em ideais democráticos e na busca de Ser Mais. Assim, a EP caminha através do inédito viável, na América Latina e no Brasil, na superação dos desafios que se materializam nas “situações-limites”, e que se apresentam sob diversas formas. É na ação-reflexão dos educadores que a EP é atualizada em sinergia com a escola pública,por meio dos inéditos viáveis cotidianos.

Nesse contexto, observamos a escola, espaço formal de educação, a partir do termo/categoria inédito viável. A escola aparece nas bibliografias (Gadotti, 2005), Gohn (2010), Libâneo (2008), Trilla (2008) como exemplo clássico de espaço de educação formal. A escola desde o período colonial conservava as estruturas, os pilares do sistema-mundo moderno-colonial, excluindo os saberes e produção de conhecimento dos grupos historicamente subalternizados. A escola foi usada como instituição da modernidade, quando no final da idade moderna, a reboque das transformações e interesses produzidos a partir da revolução francesa e industrial, foi encarregada de divulgar e moldar as sociedades subjugadas por esses processos históricos. Nesse sentido, os conteúdos consolidados nos currículos deram conta de sustentar e legitimar um projeto de educação hegemônica, caracteristicamente colonial, silenciador, usuário de violência epistêmica contra os saberes populares, dos povos originários e cultura africana.

Esse cenário produziu uma série de críticas a este modelo de escola originando projetos educacionais em espaços formativos fora do ambiente escolar que pudessem se contrapor, não à escola enquanto instituição, mas ao projeto de sociedade ali em disputa. A escola, em certa medida, foi o ambiente formativo utilizado para sustentar o projeto de educação hegemônico através da transmissão acrítica de conteúdos que Freire (1987) chamou de educação bancária. A educação bancária está no contexto das relações de ensino-aprendizagem que posiciona o educando como um mero receptor de conhecimentos e o professor um transmissor, distribuidor de conteúdos. Todavia, para Vasconcelos e Oliveira (2009), é preciso compreender que a Educação Popular não é o oposto de educação bancária, ou

seja, uma concepção educativa que posiciona o educando como centro do processo educativo, retirando a importância e o protagonismo do educador nesse processo.

Esse processo fez, em certa, medida, a escola se distanciar culturalmente das camadas populares e que contribuiu, na esteira das disputas de projetos de sociedade, para que movimentos sociais e populares construíssem projetos e concepções educacionais contra-hegemônicas na educação não formal, alinhadas às demandas das camadas populares. Também, fora da realidade dos movimentos sociais, surgiram organizações não governamentais, como a ação de setores da sociedade civil, que optaram politicamente por uma atuação no campo da educação sob uma perspectiva progressista.

2. Espaços formativos: diferentes modalidades de um mesmo lugar

Realizo nesta seção, uma contextualização sobre *educação formal* e *não formal*, valorizando a intencionalidade política presente nesses espaços. Essas modalidades de educação são intencionais e a caracterização desses espaços são muito úteis ao debate acadêmico, porém não estão prontas e acabadas, apresentando algumas (in)definições de acordo com as especificidades "do lugar" onde o ato educativo é desenvolvido.

2.1 Breve contextualização da contribuição teórica de cada autor para a investigação

Foi mencionado na introdução o grupo de autores que contribuíram na interpretação desta investigação. Freire (1987, 2019); Mejía (2010); Libâneo (2010) e Gohn (2018), Trilla e Ghanem (2008) são os principais autores e, aqui, faço uma breve apresentação de como cada autor é utilizado neste estudo.

Para a compreensão da discussão a respeito da caracterização e categorização sobre espaços formativos, especificamente com ênfase nos espaços de *educação formal* e *não forma*l, me aproprio das obras de Libâneo (2008), Gohn (2010), Trilla e Ghanem (2008) para auxiliar neste estudo. Embora esses termos sejam polissêmicos e ainda em construção , esses autores, que são referenciais para a discussão do tema, oportunizam em suas obras, interpretações necessárias para auxiliar na reflexão crítica deste estudo. Segundo Gohn (2010) e Libâneo (2008), a "intencionalidade" e articulação entre as modalidades são importantes chaves de análise para a interpretação desses ambientes formativos.

Libâneo (2008) me permite evidenciar, também, a discussão sobre *educação formal* e *não formal,* considerando essas modalidades como educação intencional e as conceituações para cada modalidade. A interpenetração entre espaços formativos, o que ele chama também de "movimento de entrecruzamento", pode ser compreendida como um movimento de superação do antagonismo entre escolarização e formas alternativas de educação (Libâneo, 2010, p. 89). Considero uma reflexão importante já que, neste estudo, contribui na interpretação da realidade estudada considerando a articulação entre Educação Popular e escola pública.

A partir de Freire (1987, 2019) e Mejía (2018), contextualizo as bases históricas e epistemológicas da Educação Popular, no Brasil e América Latina, para fundamentar e definir quais os aspectos da EP ao qual me dedico neste estudo. Embora a Educação Popular não tenha a sua gênese com Paulo Freire, sua obra oferece grandes contribuições para a compreensão da EP que é realizada nos espaços de *educação não formal* e, também, para a escola pública.

Ainda em Paulo Freire, apresento e desenvolvo o termo *inédito viável*, utilizado pelo autor nas obras: Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança. O *inédito viáve*l freireano é uma proposta de intervenção no cotidiano da vida diante dos obstáculos, que Freire chama de *situações-limites*, que limitam a ação transformadora na superação dessas mesmas situações-limites. O *inédito viáve*l é "o algo novo" que é viável de ser concretizado. Considerando o *inédito viável* buscamos analisar e identificar como esse "algo novo" da articulação entre EP e escola pública se realiza a partir dos participantes da pesquisa.

Trilla e Ghanem (2008), defendem uma dimensão ampliada de educação no sentido de pensarmos o campo da educação como um amplo sistema educacional. Tal dimensão, desmobiliza as interpretações que colocam os espaços formativos em uma arena de antagonismo. Dito de outra forma, a intervenção via educação na sociedade realizada pela *educação formal* e *não formal* somam-se em um só processo, desde que sua intencionalidade política esteja no mesmo horizonte. Essa discussão será melhor contextualizada no decorrer deste texto. Não é consenso quando olhamos para a realidade e nem tão pouco para a produção teórica sobre a articulação entres espaços formativos, uma ação conjunta em defesa de um universo educacional mais amplo. Trilla (2008), contribui significativamente na caracterização sobre a educação formal e não formal.

Embasado em Gohn (2010), aponta-se outras possibilidades de caracterizações e definições sobre espaços formativos. Contextualizo a categoria "nova cultura política", tão presente na obra da autora e amplamente utilizada neste estudo.

2.2 Contextualização dos Espaços Formativos

As reflexões e leituras realizadas no decorrer da escrita desse texto, na busca para refinar os argumentos e fundamentar teoricamente esse estudo,

esbarravam cotidianamente com a terrível e dolorosa realidade de mais de 600 mil mortos, até dezembro de 2021, vítimas diretas da COVID-19 e da desastrosa gestão do governo federal frente à pandemia. Nesse sentido, a realidade social e política que se apresentava, exigia que o quadro teórico escolhido para este estudo, revelasse chaves de leitura que fizessem emergir o "Esperançar" freiriano, não somente para as análises sobre a realidade concreta, mas que pudessem contribuir com possíveis reflexões à questão de pesquisa ou minimamente com outros “porquês” que dessem sentido ao percurso deste estudo.

A pesquisa no campo da educação, com enfoque em espaços formativos, têm demonstrado que um dos interesses pelo tema tem sido as possibilidades de análises do seu contexto sociopolítico, a partir desses espaços. Salustriano da Silva (2019, p. 34-37) em sua tese de doutorado sobre o Pré-Vestibular do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), que aqui caracterizamos como um espaço *não formal* de educação, valoriza, não somente, as contribuições sociais deste pré-vestibular comunitário para a democratização e universalização do acesso ao ensino superior para a população historicamente excluída, mas dá relevância à contribuição educacional materializada na intencionalidade política deste espaço formativo. O autor, em seu estudo, afirma que as ações educativas do CEASM se assentavam em pensadores como Paulo Freire, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo. O autor cita esses pensadores para ilustrar as referências teóricas que embasaram a prática educativa da instituição CEASM e que fez muito sentido para uma experiência educacional libertadora e transformadora. Por mais que haja distanciamentos entre as pedagogias de Saviani e Freire, há também aproximações se observarmos a perspectiva crítica, criticizadora e transformadora das contribuições teóricas dos autores e, que, está alinhada aos interesses da classe trabalhadora. O materialismo histórico[18] de Karl Marx, que fundamenta a base teórica de Demerval Saviani, ainda é uma ferramenta de análise do mundo contemporâneo e que, em alguma medida, está presente na obra de Freire, embora Paulo Freire não seja um marxista. A crítica que Saviani faz a Freire é do ponto de vista teórico-filosófico, o que não impede o próprio Saviani de reconhecer a relevância e importância do legado de Freire para o campo da educação. A

[18] Teoria político-econômica que defende que a humanidade é determinada pelas suas condições materiais nos processos históricos da humanidade.

exigência contra-hegemônica de pedagogias críticas, a partir do Sul, atualiza o *inédito viável* freireano até mesmo da articulação entre autores de campos teóricos divergentes, nas convergências possíveis para a disputa de *outro* projeto de sociedade. Nas palavras de Saviani:

> Ambas as pedagogias se colocam na perspectiva dos interesses da maioria da população entendendo a educação como instrumento para libertar os trabalhadores da dominação e opressão a que estão submetidos na sociedade atual. Assim sendo, ambas consideram que cabe à educação conscientizar as camadas populares para torná-las senhoras do próprio destino atuando para transformar a sociedade fazendo valer seus interesses e o atendimento de suas necessidades. (Saviani, 2021, p. 171)

Ainda com Salustriano (2019) a teoria desses pensadores contribuiu para que valores como: “construção de autonomia intelectual e reconhecimento dos direitos e deveres da pessoa humana enquanto ser social” fizessem parte do cotidiano pedagógico do pré-vestibular do CEASM.

Nessa linha de pensamento, entende-se que a disputa política e ideológica no/pelo campo da educação, como acirramento do embate entre projetos de sociedade, são sintomáticos da importância da função social e política desses espaços formativos para a legitimação da democracia e defesa de direitos. Paulo Freire (2019) nos ajuda a compreender essa perspectiva da importância social e política dos espaços formativos quando afirma que:

> Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que , como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu descaramento. (Freire, 2019, p. 96)

A importância que Freire dá à "educação como intervenção no mundo" assume centralidade na mobilização de uma ação educativo-crítica que se traduza em um esforço para se distanciar de qualquer reivindicação de neutralidade e/ou ocultação do embate político e ideológico realizado no chão dos espaços formativos.

A caracterização da *educação formal* e *não formal* não é uma atividade simples, se considerarmos que as experiências educacionais realizadas nesses espaços nem sempre serão facilmente "encaixadas" em um conceito/categoria/definição, dada as especificidades temporais, ideológicas e institucionais de cada espaço. O debate sobre espaços formativos tem se mostrado bastante útil para o avanço teórico deste campo de pesquisa, mas precisamos considerar que não é uma tarefa fácil realizar a categorização e caracterização dessas realidades educacionais. Jaime Trilla, um dos nomes referenciais na discussão sobre este tema, afirma que as classificações dos espaços formativos deveriam ser compreendidas como uma sugestão de diferenciação, mas pondera que as mesmas residem no campo da educação e a problematização sobre a classificação "consistirá em como e onde localizar suas fronteiras". (Trilla, 2008, p. 34).

Ainda em consonância com Trilla (2008) as conceituações e caracterizações desses ambientes, sejam da *educação formal* ou *não formal*, nem sempre conseguem interpretar a realidade e as nuances desses espaços, se considerarmos que a realidade nem sempre caberá em uma definição teórica. Isso não significa dizer que os estudos até aqui realizados não tem validade e/ou não são relevantes, mas é preciso refletir que, ainda, há lacunas e controvérsias que precisam ser estudadas para que possamos alcançar uma maior exatidão teórica sobre o tema, mais próximo à realidade. Dito de outra forma, a conceituação sobre espaços formativos e especificamente, as terminologias *educação formal* e *não formal* são conceitos em aberto, (in)definidos a medida em que a discussão teórica depende das análises do cenário sociocultural estudado. Cabe aqui dizer que há uma perspectiva imprescindível, que consideramos basilar, para as análises e estudos sobre espaços formativos que é a intencionalidade política, que ao mesmo tempo que caracteriza as ações educativo-pedagógicas nos diversos ambientes educacionais, serve de chave de leitura no esforço teórico-metodológico das análises e interpretações deste campo da educação.

Embora com abordagens diferenciadas quanto aos processos formativos, percebemos que as obras de Freire (2018; 2019), Gohn (2010), Libâneo (2010), e Gadotti (2016), dialogam em alguns pontos de contatos em suas teorias e, que, aqui podemos apontar como um ponto em comum a aposta ético-política em uma

educação centrada na formação humana, para além da direcionada ao capital humano, no objetivo de uma educação emancipadora. Tal perspectiva nos permite "defender" uma dimensão ampliada de educação.

Paulo Freire (2018, p. 106-107) defende "a educação como intervenção no mundo" e a intencionalidade política da EP materializa o sentido pedagógico de uma educação criticizadora. Para Gohn (2010, p. 33), a concepção de educação no contexto escolar está no horizonte da democratização à escola, à gestão e ao conhecimento. Já na *educação não formal* está voltada para a formação humana nos seguintes pressupostos: a) cidadãos livres; b) emancipados; c) portadores de um leque diversificado de direitos; d) de deveres para com o(s) outro(s). Gadotti (2016) faz a defesa da EP como um "grande conjunto de teorias e práticas" que mobilizam um compromisso ético-político com os subalternizados e a emancipação humana. Segundo Libâneo (2010, p. 86), educadores do campo progressistas não aceitam mais a visão dicotômica da "educação como fenômeno isolado da sociedade e da política". Tal pensamento valoriza a intencionalidade dos processos educacionais, seja na *educação formal* ou *não formal*, como elemento fundamental para a formação humana, propiciando aos indivíduos uma formação crítica, criticizadora e conscientizadora para a vida social e coletiva.

Logo, o contexto sociopolítico durante a investigação transcorre, exigia que o quadro teórico escolhido indicasse chaves de leitura que permitissem uma análise sobre o momento histórico, contribuindo assim com possíveis respostas à questão de pesquisa e outros "porquês" na condução ao percurso deste estudo. Assim, a investigação aqui proposta é desenhada entre as lacunas da produção teórica e os desafios da realidade social, política e econômica das temporalidades da pesquisa.

2.3 Educação Não formal e horizonte ético-político

Gonzalez e Ávila (2018) apontam para uma dimensão que diferencia as realidades educacionais dos espaços não formais, que é a intencionalidade, a dimensão ético-política que localizará esta *educação não formal* em um campo crítico-emancipador e, que se contrapõe à educação antidemocrática e conservadora perpetuadora de privilégios de classe, raça e gênero através da educação bancária, acrítica, prescritiva e tradicional. Nas palavras das autoras:

> Privilegiamos a educação não formal quando assume a dimensão crítico emancipatória das suas ações, o que é de grande relevância nesse contexto de avanço das forças conservadoras no mundo. Com isso, nos opomos àqueles que defendem que a educação não formal serve de substituta à educação formal e reiteramos nossa defesa da educação como direito público subjetivo essencial ao processo de socialização das nossas crianças e jovens. Mas reconhecemos que muitas vezes, em contextos não escolares, desperta o interesse pela educação formal nos seus participantes" (Gonzalez, Ávilla, 2018)

Conforme demarcado anteriormente, a discussão e defesa da educação escolar *(formal*) está localizada em um campo ético-político alinhado aos interesses das setores populares, no horizonte de um projeto educacional emancipador, libertador, sendo assim de pedagogias críticas e insurgentes. Consequentemente, o percurso desta investigação se distancia e contrapõe-se às pedagogias e projetos educativos de caráter reformista, perpetuadores das desigualdades de classe, raça e gênero. Dito de outra forma, esta pesquisa não dialoga com qualquer modalidade de educação, seja ela *formal* e/ou *não formal*, mas somente com as que se realizam em um contexto de pedagogias críticas, a partir do Sul, em uma ação educativa de intencionalidade transformadora, promotora de uma "nova cultura política" (Gohn, 2010), como a Educação Popular.

Segundo Gohn (2010) e Libâneo (2008) as modalidades do universo educacional, *educação formal* e *não forma*l, são classificadas segundo sua intencionalidade e especificamente em Gohn (2010) o termo intencionalidade pode/deve ser compreendido sob a perspectiva de uma atuação transformadora para um projeto de formação dos sujeitos como cidadãos.

Nesse sentido, a intencionalidade assumida no caráter político da prática educativa, presente nos diversos espaços formativos, é uma característica fundamental para a diferenciação do perfil ético-político das realidades educacionais. Para Mejía (2018, p. 86), a educação enquanto campo de forças em disputa por um projeto de sociedade mobiliza os grupos historicamente subalternizados para disputar a sociedade, entendendo a Educação Popular como caminho de luta e emancipação. Dessa forma, a aproximação aqui realizada entre EP e *educação não formal* se ancora no entendimento dos autores citados que afirmam que a educação é um fato intencional. Além disso, cabe ressaltar que a realidade educacional *não formal,* que se realiza no contexto da Educação Popular, é direcionada aos grupos historicamente subalternizados e que demandam por um projeto de sociedade

democrático e popular. Assim, o horizonte ético-político que marca a *educação não formal* no contexto da EP está posicionado no enfrentamento das desigualdades de classe, raça e gênero. Cabe aqui destacar que o perfil socioeconômico dos estudantes dos pré-vestibulares comunitários (educação não formal) é o mesmo que está na escola pública (educação formal).

Gohn (2010), por entender que não há recorte de faixa social na *educação não formal*, não concebe a EP como *educação não formal*, tendo em vista que o termo Educação Popular, segundo a autora, faz alusão à "categoria povo". A autora postula, em seu livro "Educação Não Formal e o Educador Social", que a *educação não formal* tem um caráter universal atuando independente de qualquer marcador social da diferença[19], defende assim a *educação não formal* como "um valor" universal. Consideramos a categoria classe uma "chave de leitura" importante para a compreensão da realidade e que marca a obra de Paulo Freire. Das diferentes interpretações do que é Educação Popular, Mejía (1985) que dá suporte na elaboração desta investigação, valoriza a EP como uma "resistência-oposição-mobilização" dos subalternizados. Entretanto, isso não implica dizer que a ponderação realizada por Gohn não inviabiliza o uso da autora, tendo em vista o seu compromisso ético-político com uma educação emancipadora. De acordo com Paludo (2010), uma autora que é referência no campo da Educação Popular, a ação pedagógica da EP está intimamente ligada aos movimentos sociais. Nas palavras de Paludo:

> Paulo Freire, de modo extraordinário, sintetizou, dando visibilidade, densidade teórica e contribuindo enormemente, porque comprometido com as lutas de seu tempo, para o aprimoramento de uma concepção de educação das classes populares - Educação Popular - que vinha se desenvolvendo no bojo do movimento de luta e resistência dos oprimidos e dos que com eles, nos diferentes tempos históricos, se comprometeram, na América Latina e no Brasil **(**Paludo 2010, p. 10)

Nesse sentido essa dimensão ético-política evidencia espaços formativos que assumem pedagogias críticas e insurgentes que mobilizam, através de uma concepção ampliada de educação, a possibilidade de uma "nova cultura política"

[19] meio de classificação quanto a condições naturais, como (idade, altura, etc.) e de construções sociais (classe, religião, etc.).

(Gohn, 2010) capaz de tornar o processo educativo um espaço de legitimação da democracia. A democracia existe para assegurar acesso aos direitos e consolidar a cidadania, porém, a intencionalidade política destes espaços formativos alinham o ideal democrático às demandas das classes populares. Barbosa (2020) aponta que "a democracia é indissociável da educação", já que é uma arena de disputa política, pois ao mesmo tempo que serve para uma recomposição crítica, pode, também, ser um espaço de recomposição hegemônica. O autor, ainda defende que a lógica neoliberal é quem tem desenhado as relações sociais ao definir "o ser humano exclusivamente como *homo economicus"* ao fraturar este mesmo sujeito da sua dimensão coletiva, lançando-o à essência de um dos pilares do liberalismo que é o individualismo. A valorização das experiências educacionais oriundas dos movimentos sociais e populares contribui para a legitimação da democracia na escola e nos espaços não formais de educação a partir da mobilização e formação de uma "nova cultura política", nas palavras de Gohn (2001, p. 59-60):

> Esclarecemos que falar de cultura política é tratar de comportamento dos indivíduos nas ações coletivas, os conhecimentos que os indivíduos têm a respeito de si próprios e de seu contexto, os símbolos e a linguagem utilizadas, bem como as principais correntes de pensamento existentes.

Para complementar a defesa das pedagogias emancipadoras e sua articulação entre espaços formativos na perspectiva de uma educação democrática e consequentemente cidadã, independentemente do espaço educativo em que se realiza, a obra de Freire traz diversas contribuições ao debate, tanto para a EP quanto para a escola pública. A dimensão ético-política assumida em suas intencionalidades na *educação não formal*, que aqui identificamos como crítica e criticizadora, respalda qualquer tentativa de articulação dessas experiências com a escola pública. Sendo assim:

> Não há nada mais que contradiga e comprometa a emersão popular do que a educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, identifique a nossa inexperiência democrática. (Freire, 2019, p. 123)

Portanto, o diálogo entre a EP e a escola pública, ao mesmo tempo que contribui para desmobilizar as contraposições entre estes espaços, reafirma a importância da instituição escolar e sua relação com outros espaços formativos. Ghanem (2008, p. 77) nomeia esse processo como “apenas educação, um amplo sistema educacional”, já que na dinâmica social é possível encontrar diversas instituições e relações educativas, ressaltando que não podemos dissociar o pedagógico do contexto político-social.

2.4 Educação Formal e Educação Não formal: caracterizações e (In)Definições

O artigo primeiro da Lei de Diretrizes de Base da educação nos apresenta o desafio da discussão teórica sobre os processos formativos que são realizados nos diversos ambientes do cotidiano da vida. A lei defende que há formação em diversos lugares da sociedade para além dos espaços escolares. Como o próprio texto indica, há educação no ambiente familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. O texto da lei, ao mesmo tempo que valoriza os diferentes espaços formativos, posiciona a instituição escolar como centralidade dentre os lugares da educação, indicando uma certa hierarquia entre a escola e outros espaços “fora” da escola.

> Art. 1º A educação abrange os 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. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (Brasil, 1988)

Na literatura encontramos autores e autoras que defendem, de fato, um sistema educativo ampliado em que as diversas realidades educativas sejam consideradas e valorizadas. Para a melhor compreensão de como cada autor se posiciona em defesa das modalidades educacionais, disponibilizamos, abaixo, três citações para provocar as reflexões necessárias sobre a interseção que existe na teoria de cada autor sobre o tema.

Para Paulo Freire:

> 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, 2019, p. 44)

Para Libâneo:

> Na casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante. (Libâneo , 2010, p. 26)

Para Trilla:

> Há educação, é claro, na escola e na família, mas ela também se verifica nas bibliotecas e nos museus, num processo de educação à distância e numa brinquedoteca. Na rua, no cinema, vendo televisão e navegando na internet, nas reuniões, nos jogos e brinquedos (mesmo que eles não sejam dos educativos ou didáticos) etc. ocorrem, igualmente, processos de educação. (Trilla, 2008, p. 29)

Dessa maneira, iniciamos a caracterização e conceituação de cada modalidade tendo em vista que esse debate, nos dias atuais, se tornou ainda mais complexo, já que, embora a diferenciação dos espaços formativos seja útil em termos acadêmicos, quando olhamos para a realidade, essas diferenciações são menos precisas, pois este campo teórico-político, ainda, está em construção e requer mais pesquisas para aprofundar a temática.

Um ponto imprescindível a essa discussão, é a problematização do debate sobre possíveis marcos temporais da gênese do termo *educação não formal*, pois dependendo do recorte temporal realizado sobre essa gênese, encontramos posicionamentos políticos que, de forma arbitrária, estabeleceram um estigma para esses espaços. Lembramos que, nos referenciamos na EP que é realizada na *educação não formal* e sua intencionalidade política.

Na bibliografia estudada, Gohn (2010) e Trilla (2008) contextualizam um marco temporal que postula o surgimento do termo *educação não formal* no documento de autoria de P.H.Coombs. Esse documento reivindicava outras possibilidades educacionais diferentes dos espaços escolares, como afirma (Arantes, 2010), porém há a constatação de que a *educação não formal*, enquanto realidade educacional, é anterior à popularização do próprio termo/significante. Além disso, cabe ressaltar que o rótulo que demarca esse significado ganha maior visibilidade a partir da segunda metade do século vinte com a publicação do texto de Coombs, “A crise da educação mundial” em 1968, e que tem sido muito utilizado como marco de referência para justificar a terminologia *educação não formal*. No contexto histórico da publicação, o texto está alinhado às demandas dos interesses econômicos que se utilizam de organismos e organizações internacionais para estabelecer novas propostas que não tiveram o interesse de solucionar a crise da educação, mas a crise do sistema capitalista a partir de “novos meios” educacionais para além do ambiente escolar (Trilla, 2008, p. 32).

Todavia, há uma questão importante a ser refletida/problematizada sobre a vinculação da terminologia a este marco temporal. Como o texto de Coombs aponta para o protagonismo de setores da sociedade civil, grupos privados sobre o Estado, a *educação não formal* é alvo de crítica e oposição, pois se pressupõe que parte das experiências educativas realizadas nesses espaços estão de acordo com a agenda (neo)liberal de desregulamentação do Estado, principalmente na deslegitimação da escola pública como espaço educacional das camadas populares. Ou, que a *educação não formal* seja um campo estritamente de projetos educacionais reformistas e conteudistas. Porém, de acordo com Gohn (2010, p. 02), a categoria *educação não formal* que investigamos é “nomeada a partir das experiências que acontecem no interior dos movimentos sociais”, diferenciando-se de outras modalidades educacionais e, aqui, já marcamos uma característica fundamental para diferenciarmos os espaços formativos que é a intencionalidade política crítica-transformadora da EP, de base latinoamericana, realizada na e*ducação não formal*.

Em certa medida, essa crítica se difundiu a partir da década de 1960 e se cristalizou no decorrer da década de 1990 quando o termo foi amplamente vinculado ao processo de surgimento e expansão do terceiro setor, das ONGs, fundações e institutos empresariais. De fato, essas instituições se apropriaram do termo e muitas estavam a serviço do ideário neoliberal de desregulamentação do Estado com ações educativas de base reformista. Muitas dessas instituições sobreviveram dos recursos públicos, na contradição de ao mesmo tempo amenizar os impactos das desigualdades sociais, porém, impedindo a atuação direta do Estado com políticas públicas nesses mesmos territórios. Tal cenário contribuiu significativamente com a lógica do Estado mínimo e avanço das práticas neoliberalizantes no campo da educação, e com prejuízo para as classes populares frequentadoras da escola pública. Cabe aqui dizer que em toda regra há exceções, e mesmo sendo uma contradição, podemos afirmar que houve experiências muito interessantes no campo da educação irradiadas a partir de Organizações Não Governamentais, como é o exemplo do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré, CEASM[20]. Com projetos voltados para a educação - como o pré-vestibular comunitário e preparatório para ensino médio, todos com enfoques para instituições de ensino público - essa ONG contribui significativamente para a democratização do acesso ao ensino superior e à educação básica de muitos jovens e adolescentes das periferias urbanas e favelas do Rio de Janeiro. Outra característica fundante do CEASM presente em seus projetos é a sua intencionalidade política, todavia, por sua vez é uma ONG. Na percepção de Gohn (2012), a ascensão das ONGs na década de 1990 acontece em um cenário de alguns fatores, dentre os quais a autora cita a “crise” dos movimentos sociais naquele contexto. A autora considera importante apontar a diferenciação das ações oriundas das ONGs e das realizadas pelos movimentos sociais, sob a perspectiva das especificidades educacionais.

> Os objetivos das ações coletivas, antes focados no protesto e na demandas por cidadania, pelos movimentos, agora estão voltados prioritariamente para processos de inclusão social, processos estes mediados por ONGs e entidades do terceiro setor; são entidades civis sem fins lucrativos, com formação ideológica híbrida que

[20] O CEASM é uma ONG fundada em 1997 por moradores e ex-moradores da favela da Maré que tinham como ação político-social fazer uma intervenção no território a partir dos eixos de educação, cultura e comunicação.

> descartam a política e os conteúdos formativos de uma nova cultura política crítica, desenvolvendo conteúdos humanistas, de ações solidárias. (Gohn, 2012, p. 11)

Este estudo não tem como objetivo fazer a contextualização do surgimento do Terceiro Setor, mas como essas ações têm forte influência no campo da educação, inclusive como espaços de *educação não formal* que se autodenominam espaços de Educação Popular, é importante analisar cada caso em sua especificidade. As Ongs se fortalecem justamente no contexto do avanço do neoliberalismo na década de 1990.

Segundo pressupõe Catini (2019), o processo de investida neoliberal sobre o campo da educação, através dos institutos e/ou fundações empresariais, se transformou ao longo das últimas décadas como forma de recomposição hegemônica do capitalismo. Compreendo que esta recomposição aconteceu em um cenário de mudança de protagonistas, já que no período de 1990 a 2010 era comum o financiamento de projetos de educação advindos das ONGs e das fundações empresariais. Na atualidade, é difícil de encontrar financiamentos em educação diretamente no terceiro setor, tendo em vista que essas instituições e fundações empresariais disputam diretamente a produção de materiais pedagógicos e estão envolvidas em parcerias público-privadas com a rede pública de ensino em níveis municipal, estadual e federal. Nas Palavras da autora:

> O fato é que não há nenhum instituto ou fundação empresarial na direção das reformas educativas atuais que não tenha passado mais de década educando jovens nas periferias ou que não tenha passado a controlar o trabalho de ONGs por meio de seus editais próprios. Onde não há oferta de ensino público integral, há educação integral por meio de atividades que se desenrolam no contraturno escolar. De qualquer forma a desigualdade é a meta." (Cantini, 2019. p. 35)

Alguns autores reconhecem essa disputa e avanço sobre o campo da educação, tanto para a *educação formal* como na *educação não formal*. Janela (2001), um estudioso da *educação não formal*, já mencionava que a crise da escola é consequência das "pressões competitivas e liberalizantes dirigidas nas duas últimas décadas sobre os sistemas educativos diretamente administrados e

financiados pelo Estado". Deixamos explícito aqui, que Janela (2001, p. 31) não faz essa argumentação do discurso da crise da escola para antagonizar e hierarquizar a relação entre *educação formal* e *não formal*, pois ele chama a atenção que "a justificação da educação não escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas de ensino, bem como parecem pretender alguns arautos da ideologia neoliberal".

Segundo Arantes (2008), as experiências educacionais relacionadas ao termo *educação não formal* são anteriores a sua popularização em meados do século vinte. Todavia, a autora aponta, assim como Gohn (2010), que a propagação desse termo alcançou maiores proporções a partir da divulgação da obra de P. H. Coombs (1968).

Aponta-se, neste estudo, outro marco temporal da gênese da *educação não formal*, muito anterior ao documento da Unesco, já que aqui fazemos uma aproximação entre Educação Popular e *educação não formal*. Considerando a aproximação que fazemos entre EP e *educação não formal*, nos inspiramos em Mejía (2018) para realizar a contextualização histórica da gênese da Educação Popular de base latinoamericana e, que, se desenvolve no acumulado histórico das lutas pela emancipação política das colônias na primeira metade do século dezenove na América, tal abordagem encontra-se mais detalhada na seção intitulada "Educação Popular", a partir da página 39. Dito de outra forma, a inspiração presente nesse texto visa contribuir com outras proposições, para além da qual está posta na literatura e, que impôs como marco temporal do surgimento da terminologia *educação não formal* o documento "A crise da Educação", por meio da tutela dos organismos internacionais.

A *educação não formal* é um campo teórico-político em desenvolvimento, o que implica dizer que sua conceituação está em construção, mas que essa condição não deslegitima as contribuições culturais, sociais e políticas dessa modalidade educacional. Carrega especificidades, características diversas que precisam e devem ser explicadas em seus contextos sócio-culturais. Essa percepção nos impossibilita de estabelecer um conceito definido, ou seja, não há consenso na literatura sobre um conjunto padrão de especificidades que interprete todas as realidades. Para Gohn (2010), um dos grandes desafios na definição e

caracterização da *educação não formal* reside em defini-la pelo o que ela é, e não pelo o que ela não é, ou seja, que ela seja interpretada pelos seus sentidos e significados, e não como contraposição à educação formal, especificamente a escola.

Nesse sentido, a *educação não formal* é um termo em construção, um termo polissêmico e aberto, porém não menos relevante que a *educação formal* e que "seria melhor definir a educação não formal por aquilo que ela é, pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal" (Gadotti, 2016, p. 02). As reflexões até aqui realizadas sobre as terminologias *formal* e *não formal* não se propõem a refletir somente sobre a sua vinculação a um marco temporal, mas para ampliar a compreensão e diferenciação sobre as características da *educação formal* e *não formal*. Desse modo, disponibilizo um quadro conceitual para facilitar a entendimento:

Quadro 3 - Conceitual sobre *Educação Formal* e *Não-Formal*

Teórico	**(IN)Definição**	
	Educação Não-Formal	**Educação Formal**
Jaime Trilla	Processos intencionalmente educacionais, caráter metódico e sistemático	Processos intencionalmente educacionais, caráter metódico e sistemático
Maria da Glória Gohn	se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamentos de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas	desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados
José Carlos Libâneo	Com intencionalidade, baixo grau de estruturação e sistematização, relações pedagógicas não formalizadas	"Seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática (Libâneo, 2010, p. 88)

Fonte: O autor, 2022

Segundo Libâneo (2008, p. 88), a "educação intencional" compreende as seguintes modalidades: *educação formal* e *não formal*. O autor considera que a "educação intencional" é consequência das exigências que estão presentes no cotidiano do contexto social e cultural que moldam as instituições e da necessidade do envolvimento do ser humano frente às questões da coletividade**.** Independente das caracterizações para definir cada modalidade e o seu grau de intencionalidade,

busca-se, neste estudo, valorizar qual a intencionalidade política está presente no ato educativo de cada modalidade. Nomeio a intenção do ato educativo como *intencionalidade política crítica-transformadora* e, que, é resultado das leituras e reflexões realizadas durante o mestrado, e, também, da minha experiência e trajetória como educador com dupla inserção nos espaços formativos. Dessa maneira, não importa o ambiente formativo, mas a intencionalidade política das atividades educativas, se é acrítica-conservadora ou crítica-transformadora. Desse modo, as experiências educacionais entre *educação formal* e *não formal* podem acontecer, segundo Libâneo (2008, p. 89), em um processo de interpenetração, que neste estudo chamo de sinergia. O autor aceita a interpenetração entre o *não formal* e a escola, e diz que é "preciso superar duas visões estreitas do sistema educativo: uma, que o reduz à escolarização, outra que quer sacrificar a escola ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação" (idem, 2008, p. 89). Libâneo ressalta ainda que a ausência de interpenetração impede o "movimento de entrecruzamento" dessas modalidades, o que contribui para "posições sectárias" que agravam a "divisão das ações dos educadores".

Trilla (2010) afirma, de acordo com esse critério de intencionalidade, que a *educação formal* e *não formal* poderiam ser subclassificadas como o mesmo modelo de educação. Sendo assim, os processos educacionais intencionais contemplariam a *educação formal* e *não formal*, de caráter metódico e/ou sistemático. Mejía (2018, p. 45) também dá relevo a intencionalidade presente no processo educativo, quando diz que a ação educativa define a intencionalidade política transformadora da EP. Durante as leituras, aulas e discussões realizadas ao longo do mestrado, sobretudo no GEIEF - Grupo de Estudos sobre Interpenetração de Espaços Formativos - buscava um termo que enunciasse qual o tipo de intencionalidade política das práticas pedagógicas críticas e insurgentes presentes na EP. Tal modo de pensar e inspirado em Freire (1987; 2019), Mejía (2018), Libâneo (2010) e Gohn (2010), enunciei como intencionalidade política do ato-educativo como *Intencionalidade Política Crítica-Transformadora.*

Essa ação educativa, de Intencionalidade Política Crítica-Transformadora, informa a identidade da EP, pois, é uma experiência autêntica das classes populares e movimentos sociais e evidencia a sua intenção transformadora. Retomamos Libâneo para apontar que as diversas transformações que a modernidade impõe à

sociedade exige que a intencionalidade presente nos processos educativos seja capaz de contribuir para a formação humana e crítica diante as questões da vida, como bem diz Libâneo:

> a sociedade moderna tem uma necessidade irrelutável de processos educacionais intencionais, implicando objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação, precisamente para possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida social global" (Libâneo, 2010, p 87)

Gohn (2010), associa a ideia de educação à uma perspectiva cultural alargando esse entendimento para além das relações de aprendizagem. Sendo assim o fazer político-pedagógico da *educação não formal* abriga diversas dimensões assumidas no processo educacional mais amplo, tais como: a) aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos; b) aprendizagens para a cidadania; c) aprendizagens dos indivíduos para atuarem no mundo do trabalho; d) aprendizagens de conteúdos que contribuam na leitura do mundo; e) aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para os interesses coletivos cotidianos. Ou seja, o processo político-pedagógico de aprendizagem e produção de saberes da *educação não formal* é voltado para a formação cidadã e emancipação social dos indivíduos. Sendo assim, a formação cidadã pode ser entendida como fundamento imprescindível para a caracterização e diferenciação da *educação não formal*. A autora conceitua a *educação não formal* como sendo "um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania , entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro na sociedade" (Gohn, 2010, p. 33)

Inspirado em Freire (1987, 2019), Libâneo (2010) e Mejía (2018), elaborei um quadro para descrever as características e classificar as intencionalidade políticas que dão sentido ao ato educativo presentes nos espaços formativos, seja na *educação formal* e *não formal*. São visões de mundo distintas que materializam um projeto de sociedade na prática educativa em uma base ideológica inclusiva ou excludente.

Quadro 4 - Conceitual sobre Intencionalidade Política

Intencionalidade Política	
Acrítica-Conservadora	**Crítica-Transformadora**
● Conteudista ● Prescritiva ● Bancária ● Conservadora ● Colonial ● Acrítica ● Domesticadora	● Crítica ● Transformadora ● Insurgente ● Progressista ● Insubmissa ● Justa Raiva ● Antisexista ● Antirracista ● Anticapitalista ● Anticapacitista ● Anti/Contra/Decolonial ● Democrática e Popular

Fonte: O autor, 2023.

A prática educativa não está restrita ao espaço escolar, principal exemplo de espaço formal, há aprendizagem presente nos *saberes outros* das comunidades quilombolas, nas populações indígenas, nos movimentos sociais, nos museus comunitários, nos parques, nos terreiros, nas igrejas, nos prés-vestibulares comunitários e populares, nos povos da selva, das periferias urbanas e favelas, nas memórias negadas e silenciadas que não estão narradas nos conteúdos e processos educacionais do currículo escolar. A aproximação aqui realizada entre EP e *educação não formal* reside no entendimento que a Educação Popular é uma experiência democrática e legítima, tecida sob inspiração e influência das mobilizações populares, revelando outros saberes e possibilitando uma “nova cultura política” (Gohn, 2020). Nesse sentido, Gadotti (2005, p. 09) afirma que “uma educação popular e emancipadora, intensamente não-formal e democrática, tem mostrado inúmeros exemplos de solidariedade, de vida dedicada à ética, à educação política.”

Os pré-vestibulares comunitários são exemplos de ambientes formativos que contribuem na compreensão da influência de Paulo Freire na Educação Popular que

é realizada na *educação não formal*. A EP não é uma especificidade dos pré-vestibulares comunitários, como já descrito anteriormente, ela é realizada em diversos espaços formativos. Todavia, é possível observar que alguns pré-vestibulares comunitários, que estão nas periferias urbanas e favelas do Rio de Janeiro, utilizam a concepção pedagógica da Educação Popular como estratégia de organização popular visando, também, a democratização do acesso à universidade. Assim, a EP ao qual me refiro é a desenvolvida, também, nos pré-comunitários. Rego (2019) faz uma observação fundamental que reforça os objetivos destes espaços que se ancoram na EP como prática:

> Para além de uma educação popular que capacite tecnicamente as camadas populares, o que se coloca em primeira linha é a insurgência dos saberes e povos, reconstruindo conhecimentos com outras significações e para outros significantes e significados. (Rego, 2019, p. 79)

Essa contextualização se faz necessária porque os participantes desta investigação, para além das colaborações para ampliar as caracterizações para definir os espaços formativos, comprovam a visão de Libâneo (2010) que afirma que há intencionalidade tanto na *educação formal* como na *educação não formal*. O ato educativo carrega uma intencionalidade formadora, e consequentemente uma visão de mundo, uma forma de se relacionar politicamente com o mundo. Mas, lembro que o interesse deste estudo é na *intencionalidade política crítica-transformadora* que está presente tanto nos pré-comunitários, quanto nas escolas públicas, a partir dos protagonismos dos educadores do campo progressista. Recorrendo à perspectiva de uma "nova formação política" (Gohn, 2020) como resultado das práticas pedagógicas dos espaços de *educação não formal e* com intencionalidade alinhada ao campo progressista, observamos especificamente a EP que se faz no contexto da *educação não formal*.

Portanto, diante desse panorama, o direito à educação não se limita ao acesso à escola, mas a possibilidade de ensino-aprendizagem, o direito de aprender sob uma ação educativo-crítica. O entendimento da escola como território de legitimação de direitos e democracia nos leva a reflexão sobre a superação da dicotomia entre *educação formal* e *não formal*, principalmente pensando a partir das

pedagogias críticas e insurgentes, a disputa de uma escola pública referenciada socialmente.

3. Dimensão ampliada de educação

Nesta seção, realiza-se a reflexão teórica sobre a importância das contribuições dos espaços de *educação formal* e *não formal* valorizando a sua sinergia, ou seja, a articulação desses espaços e a ampliação das possibilidades educacionais na perspectiva crítica-transformadora.

3.1 Sinergias/Enlaces de/entre Espaços Formativos (Sinergias Pedagógicas)

Reivindicar a articulação entre espaços formativos traz consigo outra discussão que é a defesa de uma dimensão ampliada de educação. Ou seja, a sinergia entre os espaços de educação exige que não haja hierarquização das relações entre *educação formal* e *não formal,* mas que se aponte para as contribuições desses ambientes formativos. Além disso, é preciso entender que não há oposição entre os espaços formativos e, que, segundo Ghanem e Trilla (2008), o que existe é um "todo educacional". Logo, é fundamental identificar as contribuições da relação entre movimentos sociais e o campo da educação. Gohn (2011, p. 2), afirma que uma das "premissas básicas dos movimentos sociais são as fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes", frutos de um processo político-social concretizado na prática cotidiana dos movimentos sociais em uma "rede de articulações". Para a autora, a relação entre movimentos sociais e educação pode se dar em duas vertentes: a) "na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais", e b) "no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações".

É importante lembrar, conforme já contextualizado, que a experiência educacional em Educação Popular que investigamos é a realizada na *educação não formal*, de perspectiva crítica, criticizadora, insurgente e transformadora em sua dimensão política. Gonzalez traz um enfoque dessa articulação a partir das orientações do PNE:

> Na política educacional brasileira vigente, o reconhecimento da importância dessa articulação entre os espaços formativos está presente no Plano Nacional de Educação, particularmente nas metas 6 e 7, em que fica implícita a importância do diálogo entre as instituições escolares e outros espaços formativos, seja na educação em tempo integral, seja na mobilização da sociedade civil para

> garantir a qualidade na educação, a partir do diálogo com práticas educativas dos espaços não formais de ensino no que tange às experiências exitosas de experiências de educação popular e cidadã (Gonzalez, 2018, p. 36)

A defesa de uma dimensão ampliada não é nenhuma novidade para o campo da educação, pois, inclusive, está preconizada e prevista nas leis. Está mencionada na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, a articulação de experiências da *educação não formal* com a *educação formal*. Dentre as estratégias elencadas na meta 7 a de número "7.28" faz a orientação necessária para a articulação entre os diversos espaços formativos, inclusive das experiências de Educação Popular e cidadã, posicionando-as, assim, como políticas públicas:

> 7.28. mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (Brasil, 2014)

Está no horizonte a necessidade de se encontrar novas interpretações e possibilidades de análise sobre a realidade dos espaços formativos de forma a superar a relação de antagonização entre os espaços de *educação formal* e não *formal*, a animosidade entre aqueles que defendem as especificidades de cada ambiente educacional. Esta reflexão parte da revisão da literatura, já contextualizada, que identificou que a dificuldade de articulação entre esses ambientes educacionais segue a lógica de hierarquização das contribuições da *educação formal* sobre a *educação não formal* e da deslegitimação da escola como espaço de educação pelos defensores da *educação não formal*.

Em sua pesquisa, "Um desfile de invisibilidades: táticas de praticantes nas escolas de dificílimo acesso", Baroni (2011, p. 70-72) aponta um exemplo de articulação entre espaços formativos, com enfoque nas escolas do campo e nos movimentos sociais, que nos ajuda a compreender na prática esse processo de *sinergia*. Na subseção "Alegoria: Visita do Prefeito" a pesquisadora narra o dia da visita do prefeito de Duque de Caxias à comunidade Tabuleiro. A diretora da Escola Municipal do Bairro do Tabuleiro mobilizou as diretoras das escolas locais, "de difícil acesso", para convocarem os moradores dos territórios de cada escola para participar do encontro com o prefeito. Moradores, movimentos sociais e

representações foram mobilizados para compartilhar seu cotidiano e suas demandas. O representante do MST- Movimento dos Trabalhadores sem Terra - contextualizou em sua fala a importância da educação do campo, das escolas nas áreas rurais que têm as suas especificidades e com papel fundamental “para mudança de concepção sobre o campo”, segundo a autora. Nesse sentido, a participação dos movimentos sociais foi fundamental para exigir do prefeito a garantia de políticas educacionais, como por exemplo mais escolas para a população local.

No artigo, “Educação não formal: história e crítica de uma forma social” (Catini, 2021), a autora faz uma análise em que assume a interpretação de relacionar o surgimento da *educação não formal* com a ação de organismos internacionais, primeiramente em 1960 no contexto da publicação do texto de Coombs, “A crise da Educação”, e com o aprofundamento dessa relação a partir de 1990 com a intervenção neoliberal. A interpretação da autora, desconsidera as realidades educacionais desenvolvidas fora do ambiente escolar que mobilizam uma opção ético-política voltada para a transformação social. A autora, inclusive, defende que a prática educacional realizada na EP não seria provavelmente relacionada e localizada no campo da *educação não formal*, argumento inclusive que este estudo se contrapõe, tendo em vista que o quadro teórico que nos auxilia nas análises, valoriza a Educação Popular que é realizada no contexto da *educação não formal* e que pode ser articulada com a escola, *espaço formal* de educação.

É fácil encontrar na literatura, como o artigo citado acima, textos que valorizam apenas os problemas de um ambiente formativo para legitimar o outro, da mesma forma que se argumenta a legitimidade de um espaço formativo em detrimento de outro, como é o caso da tensão entre a *educação formal* e *não formal*. Ou seja, para referendar a importância dos espaços não formais, o discurso recorrente é de amplificar o fracasso da instituição escolar. Gadotti (2016) usa o termo “harmonização” para falar da articulação entre a *educação formal* e *não formal* defendendo que o acesso à educação não se limita ao “direito de ir a escola”, mas “aprender na escola em harmonia com as aprendizagens realizadas na educação não-formal”. Gadotti (2005), em outro texto, reconhece a importância da educação *não formal,* mas não em “oposição à *educação formal*”, defendendo, assim, a importância da escola pública como escola popular e fortaleza da democracia. O

autor (Gadotti, 2005, p.10) defende que “a educação não formal pode ser uma grande contribuição à educação pública, mas não pode substituí-la”. Tal pensamento, pode ser compreendido segundo Freire nos seguintes termos:

> A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. (Freire, 1991, p.16)

Cabe mencionar, que as discussões teóricas realizadas no GEIEF - Grupo de Estudo sobre Interpenetração de Espaços Formativos - foram fundamentais para mobilizar as reflexões teórico-metodológicas que, para além das definições e caracterizações dos espaços formativos, ampliaram a compreensão das propostas educativas e pedagógicas que tentam articular os espaços formativos em oposição a manutenção de um projeto de saber-poder dominante, seja nas formas: cultural, econômica, política e social. Para ser mais preciso quanto aos autores trabalhados no GEIEF, podemos citar: José Carlos Libâneo (2010), Maria da Glória Gohn (2010), Jaume Trilla (2008), Elie Ghanem (2008), Sérgio Haddad (2020), Gaudêncio Frigotto (2019), Wania Gonzalez (2018), Marilia Pontes Sposito (2003), Almerinda Janela Afonso (2001), são alguns exemplos.

Nesse sentido, valorizar e dar relevo à importância política da *educação não formal* não é sinônimo de oposição ou antagonismo à escola pública, da mesma forma que reivindicar por escolarização não implica em desconsiderar ou deslegitimar, tal como apontam Libâneo (2010), Gohn (2010), Trilla (2008) e Gonzalez (2018), a importância e contribuições pedagógicas da *educação não formal*, desde que a intencionalidade política desses espaços sejam de uma prática educativa e pedagógica crítica-insurgente-transformadora, alinhada aos interesses das classes populares.

Dessa maneira, no horizonte do *inédito viável* e de uma dimensão ampliada de educação, é possível compreender que os diferentes espaços formativos não se contrapõem, não disputam protagonismos numa lógica antagônica, mas estão contextualizados em um cenário histórico das lutas sociais. Sob esse prisma, essas lutas sociais são marcadas pela intencionalidade política transformadora de

determinados espaços de educação que produzem as condições necessárias para efetivar uma educação emancipatória, pautada em perseguir a construção da cidadania e de uma sociedade mais igualitária.

Diante da disputa por projetos de sociedade que tensionam, ainda mais, o debate sobre as concepções educacionais para os espaços de educação, validar as orientações contidas em documentos como a Lei de Diretrizes e Base da Educação, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Plano Nacional de Educação (Brasil, 1996) são maneiras de enfrentamento aos ataques que o campo da educação tem sofrido, uma vez que, seus textos indicam a articulação da *educação formal* com experiências de educação *não formal.*

Dois anos antes do golpe dado em 2016 no governo da Presidenta Dilma Rousseff, houve uma tentativa de retomar, em nível nacional, o debate sobre EP como política pública, através da publicação do "Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas"[21] (Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014) considerando uma nova realidade e tempo de valorização das experiências da EP no interior ou no exterior do Estado.

Desse modo, a EP tem realizado experiências exitosas a partir da sua concepção e aplicação de uma educação emancipadora e de pedagogias críticas em diversos espaços não formais de educação. Daí, investigar quais os limites e possibilidades da Educação Popular na escola pública a partir/com das/as experiências de educadores com dupla inserção pode ser compreendida como uma ação tática dentro do Estado, já que o "Estado é uma arena de conflito e confronto de diversos projetos políticos" (Gadotti, 2016).

Olhando para os conflitos e disputas existentes no campo da educação ficam as perguntas: a quem interessa a construção do discurso do fracasso da escola pública? Por que há essa antagonização entre os espaços formativos? Por que se considera as experiências da *educação não formal* como algo menos relevante que a *educação formal*?

[21] Publicação que foi resultado de um amplo processo de debate, diálogos e reflexões, a partir de diferentes práticas, do Governo Federal, de movimentos sociais, de universidades e de educadores populares e da educação formal no Brasil, realizadas entre 2011 e 2014, com o propósito de criar um conjunto de elementos que permita a identificação de práticas de Educação Popular nos processos de políticas públicas, estimulando a construção de políticas emancipatórias.

3.2 A articulação da Educação Popular e Escola Pública a partir de Paulo Freire

A obra de Paulo Freire segue oferecendo recursos teóricos e práticos no desafio permanente de construção de uma educação emancipadora. As experiências educacionais realizadas nos espaços não formais de educação comprovam a eficácia da proposta freireana de uma educação como prática de liberdade e portadora de uma educação com intencionalidade política crítica-transformadora.

Nesse contexto, é oportuno frisar que no cotidiano das minhas experiências como educador popular de espaços não formais e formais de educação, especificamente nos pré-vestibulares comunitários populares e na escola pública, me somo aos inúmeros educadores que se colocam na reinvenção dos aspectos práticos-teóricos da Educação Popular, bem como no alargamento da dimensão político-epistemológica nesta investigação.

Dessa maneira, o projeto político e pedagógico da EP (De Souza; Rego; Da Silva, 2021) possibilita a conexão das minhas experiências de educador popular nos pré-comunitários com a minha docência fora e dentro das salas de aula da rede estadual de ensino como professor de História. O meu movimento como educador, independente do espaço formativo, tem a mesma metodologia pois carrega princípios centrais da obra de Freire: dialogicidade, amorosidade, conscientização, o esperançar freiriano, entre outros, sempre na perspectiva de uma concepção de educação que permita aos estudantes um ambiente de reflexão-ação sobre suas realidades.

Logo, esta investigação se desenvolve buscando mergulhar nas ações cotidianas de educadores com dupla inserção nos espaços formativos, já mencionados, buscando identificar os *inéditos viáveis* da sinergia entre EP e escola pública. Assim, da mesma forma que, naturalmente, é evidente o ideário freireano presente na minha atividade docente nos espaços formativos, na perspectiva de construir o *inédito viável*, busco identificar a produção de saberes-conhecimentos com/a partir dos cotidianos e atuação dos participantes desta investigação, que são, também, co-autores deste trabalho. É a partir do *inédito viável*, desse algo novo e viável a ser construído, que busca-se avançar na superação dos obstáculos presentes no chão dos espaços formativos.

Diante do contexto sócio-político vivenciado no período de 2019 a 2022, de brutal avanço do desmonte do Estado, retirada de direitos, negacionismo, conservadorismo, ataque à educação, dentre outros cenários, reinventar Freire é urgente para enfrentar as consequências desse contexto histórico. Paulo Freire é muito mais que um método, é uma pedagogia, um acervo epistemológico, ético e político que mobiliza a defesa de um projeto democrático popular embasado no protagonismo dos espaços formativos, evidenciando o papel político e pedagógico da escola pública como espaço de legitimação da democracia.

Reivindicar a articulação entre Educação Popular e escola pública é questionar as estruturas de uma educação acrítica e bancária que não promove nos estudantes o pensamento crítico. É abrir fissuras criando condições para a defesa de um espaço de formação e emancipação dos sujeitos envolvidos nesse processo. É o *Esperançar* freireano de concretizar uma escola pública voltada para os interesses das camadas populares, a partir da dinâmica da ação-reflexão, criadora de uma práxis comprometida com a realidade dos educandos. Assim como a utopia, o *inédito viável* é, também, na perspectiva freireana, um caminho para fortalecer o diálogo entre os espaços formativos, nesta investigação, entre a EP e a escola pública. Libâneo (2010, p. 97) afirma que " a educação escolar que, como veremos adiante, é uma instância de educação formal, não pode eximir-se da interação com outras modalidades de educação (informal e não-formal)". Ainda em Libâneo (2010, p. 99), ele relata algumas críticas que sofreu quando, na defesa da pedagogia crítico-social dos conteúdos, havia um exagero na defesa da escola e seus conteúdos. O autor descreve que uma parte das críticas advinha de educadores populares que defendiam o papel dos movimentos sociais e da Educação Popular em oposição à escola pública e, por outro lado, recebia críticas de intelectuais da sociologia da educação que estavam permanentemente analisando o cotidiano escolar. Estes intelectuais percebiam na proposta pedagógica, defendida por Libâneo, uma "certa dificuldade em captar as implicações ideológicas e as relações de poder" frente ao contexto escolar. Mejía (2018) lança luz sobre essa discussão quando afirma o papel ético-político da Educação Popular em articulação com a escola.

> “Por isso, a educação popular na escola formal transforma a tarefa concreta das práticas pedagógicas, propondo, no dia a dia, modificações que formam, subjetividades críticas e constroem o projeto emancipatório de sociedade e dos atores que o impulsionam” (Mejía, 2018, p. 54)

A EP pode ser usada taticamente dentro do Estado e estrategicamente fora dele, numa dialética entre poder público e poder popular considerando que toda educação sustenta um projeto de sociedade e “a educação popular tem o rosto dos movimentos sociais”, segundo Gohn (2009) *apud* Gadotti (2016, p. 15). Ainda com Gadotti (2016), o autor afirma que Paulo Freire reivindicava que a concepção da EP influenciasse na elaboração de políticas públicas. Desta maneira o autor expõe que Paulo Freire desejava que a EP fizesse parte do cotidiano da escola tornando-se “ a concepção hegemônica da educação”. Os movimentos sociais cumprem com a função política de apontar e ensinar para o Estado quais as políticas públicas necessárias para assegurar os direitos de toda a população. Streck reafirma esta dimensão na seguinte reflexão:

> Por um lado, pode-se dizer que a educação popular é a expressão pedagógica dos movimentos e como tal é aliada na conquista de direitos políticos e civis. Ao mesmo tempo, enquanto processo pedagógico, ela é também uma instância formadora e orientadora da sociedade e dos próprios movimentos sociais (Streck, 2010, p. 408)

Para Salustriano (2019, p. 109), por via de regra, a escola foi organizada mediante um projeto de nação alinhado aos interesses dos grupos dominantes e que deveria ser implementado “desde os tempos do império no século dezenove até o período republicano”. Tal projeto não incluiu toda a população revelando sua característica colonial, pois não reconhecia os legados histórico-culturais, as contribuições das populações afro-brasileiras e indígenas na formação do Brasil. Isso faz crer que a escola foi forjada numa lógica de apartação entre processos pedagógicos e processos socializadores - produzindo contextos sociais e culturais específicos - que nem sempre traduziam, retratavam e dialogavam com a realidade dos estudantes. No interior das ações educativas da EP há o enfoque de resgate da educação como processo de socialização alinhado aos movimentos sociais e populares e, que contemple as especificidades dos sujeitos envolvidos nos

diferentes processos educativos. Além disso, a EP contribui significativamente na valorização das atividades pedagógicas dos espaços formativos, tendo em vista que a socialização entendida como processo de introdução e integração à cultura se dá, também, para além do limiar da escola.

Nessa ótica, Oliveira (2020, p. 52) no texto “Epistemologias do Sul e cotidiano escolar: desaprendizagem, desobediência emancipação social” oportuniza importantes reflexões com enfoque na escola como espaço de “desaprendizagem, desobediência e emancipação social”, rompendo assim com a versão que interpreta a escola como mero instrumento de reprodução de determinantes históricos e sociais. Tal pensamento reafirma a escola como lugar do *inédito viável* de uma formação insurgente e insubmissa, logo transformadora. A partir da elaboração da autora, é possível compreender a escola sob duas dimensões: de lugar possível de intencionalidade política crítica-transformadora e, a outra dimensão, do “ato de desobedecer” como um objetivo formativo para uma educação criticizadora, aproximando-se assim com os pressupostos da EP freireana. A autora busca desconstruir a ideia cristalizada da escola como um mero espaço de reprodução das estruturas quando “requer não apenas que ela produza aprendizagens, mas também que ela ajude a desaprender”, valorizando as contribuições da escola nos processos de emancipação social. Afirma ainda que as aprendizagens formais, nesse contexto, são obstáculos à educação “democrática, emancipatória e favorável da justiça social e cognitiva”. Assim, segundo Oliveira (2020), o ato de desobedecer é uma condição para a análise “dos processos de emancipação social”.

Ainda com Oliveira (2020, p. 60), é importante ressaltar a sua discussão teórica sobre a criação de “currículos de caráter emancipatório”. Tal abordagem pode ser associada ao perfil dos educadores desta investigação, já que as experiências e vivências dos participantes desta pesquisa são verdadeiras artesanias epistemológicas. A autora afirma que nas “criações cotidianas nas/das escolas”, que chama de “artesanias”, os educadores movidos por uma ação-reflexão crítica contrariam as expectativas do mais do mesmo, criando “currículos emancipatórios”. Mediante o exposto, é possível entender que os educadores desta investigação criam saberes-conhecimentos que contribuem na formulação de “currículos de caráter emancipatórios” (Oliveira, 2020). A artesania de saberes produzida no cotidiano escolar tornam a escola um ambiente formativo de intencionalidade política

crítica-transformadora através da atuação desses educadores que atualizam o fazer pedagógico da Educação Popular. O perfil dos educadores desta investigação, que será contextualizado na subseção: “Participantes da investigação: Educadores com dupla inserção” na página 105 , pode ser caracterizado como *inéditos viáveis* que contribuem na criação desses currículos e que a autora nomeia como emancipatórios. Ressalto aqui, a aproximação do “ato de desobediência" desses educadores com dupla inserção, com a *justa raiva* (Freire, 2019), categoria do pensamento freireano.

Portanto, para pensarmos uma nova Ontologia do Ser (Freire, 1987), diante das diversas transformações do mundo globalizado, tem se tornado imprescindível o entendimento que há educação nos níveis de socialização formal e não formal, e, que por conseguinte, são experiências portadoras de intencionalidades educativas de caráter progressista.

4. Em busca de uma Metodologia: Narrativa e Conversas

Nesta seção faço uma breve contextualização sobre pesquisa narrativa e descrevo o processo de seleção dos participantes da investigação.

4.1 Narrativas de um educador-pesquisador em busca de uma metodologia

Quando iniciei o mestrado em 2021, confesso que uma das minhas maiores preocupações era sobre a escolha de uma metodologia que, melhor, se adequasse aos objetivos da investigação, relembrando, que é identificar os limites e possibilidades da EP na escola pública a partir/com as experiências dos educadores com dupla inserção. As poucas certezas que eu tinha foram colocadas em questão no decorrer do mestrado com as leituras realizadas, com as mudanças constantes do cenário sociopolítico no Brasil no contexto da pandemia da COVID-19 e do governo de extrema direita. Fui percebendo aos poucos que a única certeza que se desenhava na minha investigação eram as incertezas do campo da educação, postas nas disputas entre intencionalidades políticas, tanto na *educação formal* como na *educação não formal*. Desde o princípio não optei por trabalhar com hipóteses sem saber que essa tomada de decisão me permitiria ampliar a minha visão de mundo como pesquisador. A liberdade para refletir sobre a questão de pesquisa foi mais pedagógica do que trabalhar com hipóteses, tendo em vista que o fator de contingência na pesquisa é uma realidade nem sempre considerada (Costa, 2001) nas pesquisas científicas. Na compreensão de contingência como algo que pode ou não acontecer e que toda investigação científica está submetida à essa perspectiva limitadora, ainda em Costa (2001), cabe ressaltar que essa dimensão de "crença absoluta na exclusividade da razão para conhecer a verdade, suspeitando-se de todo o conhecimento que provém da fé, da tradição, da mera intuição" advém, como já dito anteriormente sob o olhar de Mejía, da concepção e métodos do fazer científico da modernidade. Para Mejía (2008, p. 37), há uma "infinidade de pensadores", a partir do sul, que se dedicam em romper com o legado da dicotomia presente no projeto cultural e intelectual que sedimentou as bases do conhecimento no ocidente, nas seguintes relações: a) natureza-cultura; b) público-privado; c) razão-emoção; conhecimento científico - saber local - saber popular; d) conhecimento natural - conhecimento social; e) conhecimento especializado - conhecimento leigo; trabalho manual - trabalho intelectual e a

separação objeto - sujeito, como a base desse projeto hegemônico, segundo o próprio Mejía. Compreendi, então, que a pesquisa narrativa me permitia outra perspectiva na produção de saber com base na minha atuação e relação com os educadores que colaboraram com este estudo.

Escolher uma metodologia para uma investigação nas ciências humanas, considerando que não conseguimos isolar os fenômenos sociais em um laboratório e que estes mesmos fenômenos mudam o tempo todo, torna esse processo um desafio permanente. Como exemplo, podemos citar o fato que este estudo se desenvolveu em meio a pandemia da COVID-19 e de um governo antidemocrático de orientação fascista. Diante dessa realidade, se considerarmos que no período da realização desta investigação (2021-2023), o campo da educação no Brasil seguiu em uma arena de disputas de projetos políticos e sociais, a busca por uma metodologia que valorizasse a produção de “saberes e conhecimentos, e de vida com sentido" (Mejía 2018, p. 211) era fundamental para que eu pudesse cultivar a discussão teórica que ajudasse na interpretação da realidade. Todavia, por mais que esse texto contribua, em alguma medida, para o avanço da discussão teórica no campo das idéias nos espaços acadêmicos, ampliará seu alcance se os saberes-conhecimentos contidos nesse fazer científico promovam, também, a transformação do mundo concreto na reinvenção de outro mundo possível no horizonte de Ser Mais, como prediz a Educação Popular.

Nesse panorama, buscava no percurso da pesquisa uma metodologia que não reduzisse este estudo a uma lógica “cientificista” na relação sujeito-objeto, de meras técnicas de coletas de dados para encaixá-los em categorias e/ou conceitos, o que me lançaria na contradição de uma investigação na lógica do ”sobre” e não da perspectiva do “com” e “a partir” que permite uma relação mais horizontal com os participantes da pesquisa e alinhada com a *Curiosidade Epistemológica* freireana.

No percurso da investigação, em uma das leituras (Ribeiro; De Souza; Sampaio, 2018) sobre pesquisa narrativa, me deparei com um mito grego, o Mito de Procustos. Procustos era um homem que vivia nas colinas da Ática, Grécia antiga, e que oferecia pousada para visitantes solitários. Ele oferecia a sua cama para que os visitantes pudessem descansar, caso o visitante fosse maior que a cama, os membros eram cortados para que coubessem e, se fosse menor que a cama, esticava-os até caberem na cama. Assim, quanta informação relevante é dissociada

da investigação e fica de fora do estudo em função das tentativas de categorizações. Em outras palavras, “são os dados, os materiais da investigação que devem caber nos procedimentos metodológicos, ou são estes, bem como os percursos vividos, que devem dialogar com ela?” (Ribeiro; Souza; Sampaio; Sanches, 2018, p. 163). Sob, essa ótica, foi necessário encontrar uma metodologia que me permitisse distanciar, na medida do possível, do comportamento de Procusto, em que não me tornasse um mutilador de vivências e experiências, do acervo riquíssimo de saberes-emancipadores para que coubessem em categorias de análises a qualquer custo. No texto “O Diálogo entre a ciência e o mundo – Uma agenda para Jovens Pesquisadores e Pesquisadoras”, a professora Maria Vorraber (2001) elenca algumas orientações relevantes, e cito uma abaixo, que me permitiu não engessar a escrita deste texto quanto a interpretação da realidade e posicionamento político.

> A neutralidade da pesquisa é uma quimera. Pergunte-se permanentemente a quem interessa o que você está pesquisando. A pesquisa científica está sempre a serviço de algo ou de alguém. Os saberes são produzidos obedecendo a regimes de verdade que seguem regras específicas de acordo com a racionalidade de uma época. Estas racionalidades são radicalmente históricas e correspondem a interesses situados e datados. Não existe produção de saber fora dos jogos de poder. (Costa, 2001, p. 06)

Assim, quando me deparei com a pesquisa narrativa e com a possibilidade de usar a conversa como metodologia, consegui dar sentido a um “fazer científico” que comunga com os pressupostos da Educação Popular. Pressupostos esses que valorizam a produção epistêmica evidenciada a partir de um saber prático-teórico que se constrói no cotidiano dos espaços formativos e que a experiência é o próprio “dado” da investigação. A aproximação entre a conversa com a categoria dialogicidade, que é um dos principais alicerces da obra de Freire, ampliou a minha curiosidade e me permitiu olhar o educador com dupla inserção, não como “objeto de pesquisa”, mas como um colaborador na minha investigação. Segundo Freire (1987, p.44), “não é no silêncio que os homens, se fazem, mas nas palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, o diálogo/conversa nos humaniza, estabelece relações horizontais e neste estudo reafirmando a EP como uma pedagogia crítica de construção coletiva em andamento a partir de práticas emancipadoras. A sabedoria popular diz “que é conversando que a gente se entende”, e foi assim, na conversa,

como metodologia que se abriram possibilidades do garimpo de saberes escondidos no cotidiano das experiências vividas pelos educadores que deram vida a esta investigação.

Portanto, este estudo não busca, não tem a intenção de decodificar as narrativas transformando-as em dados, porém contribuir para que esses fragmentos de *inéditos viáveis,* oriundos da atuação de educadores na articulação entre EP e escola pública, tornem-se livres para contribuir na busca da vocação Ontológica de Ser Mais (Freire, 2019, p. 82). Em um permanente esforço teórico-metodológico, a pesquisa exige uma relação horizontal com os participantes desta investigação, pois na condição pesquisador, não posso perder de vista que sou educador popular e professor da rede pública. Tal cenário contribuiu para um ambiente de conversa entre esse educador-pesquisador e os educadores com dupla inserção que são co-autores desta pesquisa.

4.2 Pesquisa Narrativa: Memórias, Experiências e Subjetividades

A pesquisa narrativa, é uma tentativa de fazer sentido da vida como é vivida[22]

Na percepção de Pereira & Eugenio (2019, p. 32), "é crescente a utilização das narrativas nas pesquisas qualitativas" nas pesquisas em educação, evidenciando, assim, suas contribuições e perspectivas para o campo da educação. Considerando o que escrevi na introdução, quando disse que é imprescindível dar relevo às experiências vividas e narradas dos educadores que atuam no cotidiano dos diversos espaços formativos, é importante ressaltar que a pesquisa narrativa foi o caminho que me permitiu valorizar e destacar as memórias, as experiências e subjetividades daqueles que narram suas trajetórias com a escola pública e a Educação Popular. Embasado nesse movimento, a pesquisa narrativa possibilitou investigar como esses educadores-narradores vão tecendo, entrelaçando saberes e práticas vividas.

Na EP podemos considerar que a narrativa é o dispositivo histórico utilizado na atualização da "produção de práticas emancipadoras" (Galhardo, 2022, p. 135), pois ela é feita de experiências. Assim sendo, essa dinâmica revelada na produção

[22] Clandinin e Connelly, 2011, p.116

de conhecimento que é fundamentada na experiência e no protagonismo dos educadores com dupla inserção, se apresenta como outra possibilidade frente às formas tradicionais e canonizadas de fazer ciência. Dessa forma, os saberes e conhecimentos advindos da ação-reflexão dos educadores, promovem outras maneiras de articular prática e teoria, (Derrosi; Gomes; Ferreira, 2021, p. 124) e, sobretudo, ampliam as minhas possibilidades de interpretação da realidade enquanto educador-pesquisador e oriundo dos movimentos sociais e populares.

Dessa forma, a pesquisa narrativa demonstrou-se ser o caminho viável, digo o *inédito viável*, para evidenciar saberes-fazeres-experiências no enlace entre EP e a escola pública com base nos protagonismos dos educadores e suas histórias vividas. É um desafio fazer pesquisa com a Educação Popular em um espaço formal de educação como a universidade, pois é portadora de um fazer científico que historicamente não valorizou as experiências do cotidiano como fontes de produção de conhecimento. Assim, como a EP é um "dispositivo" de disputa hegemônica, a sua produção epistêmica, também, deve legitimar essa lógica, de um fazer científico para o campo da educação em que seja possível outras abordagens metodológicas.

Nesse sentido, é pertinente dizer que através da pesquisa narrativa, é possível dar relevância ao ato educativo como "produção de práticas de subjetivação emancipatórias" (Galhardo, 2022, p. 135) e que "é algo que se constrói e reconstrói permanentemente, por meio, sobretudo, da pesquisa sobre a realidade e a partir da prática da relação dialógica" (Brasil, 2014, p. 45). Quem define a Educação Popular é o *saber de experiência feito* que é oriundo dos movimentos sociais e populares, e especificamente nesta investigação, advém da experiência vivida e narrada dos educadores no cotidiano da EP e na escola pública. Logo, a pesquisa narrativa me oportuniza uma maneira de produzir conhecimento alinhada à concepção da EP, para além de técnicas e métodos, ou seja, valorizando as experiências vividas que são os próprios "dados" e, que necessariamente, não precisam ser analisadas e tratadas, mas contextualizadas. Sem perder de vista as referências da EP, a partir daqui me permito caminhar com Clandinin e Connelly (2011), referências da/na pesquisa narrativa, para realizar as devidas contextualizações.

O ato educativo acontece em diferentes espaços formativos gerando assim infinitas experiências no cotidiano da vida. É comum presenciarmos nos ambientes formativos uma riqueza de experiências que nos ajudam a identificar a concepção

ético-política desses espaços, mediante a relação vida-educação. A pesquisa narrativa permite observar as “relações do indivíduo com o meio, o tempo, as instituições, as representações, os imaginários e práticas” (Derrosi; Gomes; Ferreira, 2021, p. 125) e, por abrigar tais características se demonstrou muito interessante para este estudo, pois através do diálogo com os educadores e suas experiências vividas na EP e na escola pública, foi possível transformar essas histórias narradas em conhecimento. Dentro desse contexto, Clandinin e Connelly (2011, p. 27) afirmam que:

> As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades.

Os autores definem a pesquisa narrativa “como uma forma de entender a experiência” (2011), que se desenvolve na parceria entre investigador e investigado, que ao narrar suas histórias e experiências disponibilizam informações necessárias para a reflexão sobre o fenômeno estudado. Podemos dizer que a pesquisa narrativa acontece em um ambiente de aprendizagem, pois as experiências narradas revelam histórias que modificam a história, e no caso específico deste estudo, reinventam o cotidiano da EP e da escola pública, tornando assim a experiência vivida pelos educadores os próprios “dados” da pesquisa.

Gallardo (2022), no texto “Re-autoria de si mesmo" aborda a narração como conhecimento emancipatório” e categoriza o pensamento a partir de Franz Rosenzweig em dois modos: o *“pensamento lógico”* e o “*pensamento hablante”,* que traduzimos aqui como “pensamento falante”. Segundo o autor, o pensamento falante é uma “nova forma de pensar mais justa com a temporalidade efetiva da realidade”. Esse pensamento falante, que produz “saberes emancipadores” necessita da experiência vivida e temporalizada para estabelecer a dialética entre teoria e prática. O pensamento falante é o pensamento da narração materializado na conversa, no diálogo. Um pensamento que se nutre do tempo e que segundo Walter Benjamin “ a humanidade está cada vez mais pobre em experiências que correm de boca em boca, em sabedorias e conselhos, fontes onde a narração havia bebido”. Quero aqui, estabelecer um ponto de contato entre Gallardo (2022) e Clandinin e

Connelly (2011), quando os autores fazem uma discussão sobre “novas formas de pensamento” frente às formas tradicionais de pesquisas cristalizadas nas ciências humanas e, da crescente utilização da pesquisa narrativa como possibilidade metodológica. Os autores relatam no texto o surgimento de novas formas de pensar a pesquisa e o estudo dos fenômenos. Assim, a pesquisa narrativa tem interesse na experiência. Nas palavras dos autores:

> Para nós a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. (Clandinin; Connelly, 2011, p. 48)

Segundo Paiva (2008, p. 263), a pesquisa narrativa pode ser compreendida como uma metodologia que utiliza histórias para acessar informações que são os próprios dados da pesquisa. Essas informações são acessadas através de: a) entrevistas; b) conversas, c) diários, d) autobiografias; e) gravação de narrativas orais; f) narrativas orais; g) notas de campo. Na pesquisa narrativa a experiência está contextualizada no tempo e no espaço, pois a experiência pessoal e social é temporalizada, e, neste estudo, propiciou o cenário para que eu pudesse refletir sobre "fragmentos da história”, dos limites e possibilidades de se fazer EP na escola pública através das “histórias vividas e contadas” (idem, 2011, p. 51) pelos educadores participantes dessa pesquisa. Sob esse prisma, a temporalidade é um termo chave e central para a pesquisa narrativa. Durante as conversas realizadas com os participantes desta investigação, percebi como as narrativas vinham impregnadas de relações entre passado, presente e futuro.

Tal perspectiva se dava por exemplo no relato dos obstáculos no chão dos espaços formativos desta investigação, tanto do passado, quanto do tempo presente e das projeções para atuações futuras nas disputas realizadas nesses espaços. Esse entendimento me exigiu uma atenção maior para que eu não caísse no lugar comum de padronizar as experiências narradas, pois os desafios do tempo presente verbalizados variavam de acordo com o espaço de atuação de cada educador.

Assim, podemos visualizar as ideias centrais da narrativa: enredo, personagem , cena, lugar, tempo, ponto de vista. A pesquisa narrativa é situada em

um “espaço tridimensional” onde se valoriza os termos dessa modalidade de pesquisa: a) continuidade (passado, presente e futuro); b) a interação (pessoal e social); c) lugar; bem como as direções: a) introspectivo e extrospectivo, e, b) retrospectivo e prospectivo.

Outra dimensão muito interessante na pesquisa narrativa é o lugar da teoria nessa metodologia. Os autores, Clandinin e Connelly, mencionam uma prática padrão nas pesquisas tradicionais que é a centralidade da revisão teórica como recurso para estruturar a investigação (2011, p. 75), e não uma possibilidade de conversa entre a “teoria e as histórias de vida contidas na pesquisa”. Nesse panorama, o valor da pesquisa narrativa está na sua contribuição em revelar uma “nova percepção de sentidos”, de evidenciar como a vida é vivida com o tema da investigação e não simplesmente fazer a discussão do tema avançar no campo da pesquisa.

Ainda em Clandinin e Connelly (2011, p. 83), o papel do pesquisador na pesquisa narrativa é de criar novos textos com base na interpretação das experiências, textos da vida. O educador da EP é um sujeito coletivo que confronta as realidades de seu tempo e espaço com suas memórias e histórias, atualizando o “quefazer” da Educação Popular, independente do espaço formativo.

Durante as conversas que realizei com os educadores fui acessando relatos riquíssimos de como a ação-reflexão permanente, desses educadores, criava novas possibilidades de superação das situações-limites para concretizar o *inédito-viável* de fazer Educação Popular na escola pública. As conversas foram realizadas nos meses de fevereiro e março de 2023, pelos serviços de comunicação por vídeo: *Google Meet e Zoom*. Utilizei três perguntas para motivar a conversa e expliquei que era uma conversa entre educadores, na intenção de romper com qualquer relação pesquisador e objeto de pesquisa. Nessa linha de pensamento, Sampaio, Ribeiro e De Souza (2018, p. 34-35) enfatizam que a conversa prevê o movimento das palavras que desmobilizam “relações de poder verticalizadas e, portanto, colonialistas”. Descrevo, re-escrevo e transcrevo com mais detalhes esse processo quando explico a participação desses educadores no capítulo cinco. As narrativas revelaram uma prática pedagógica em que era possível identificar que a atuação social dos educadores era uma extensão de suas “visões de mundo”. Vi em muitas falas a dicotomia do pensamento moderno ocidental ser desmontado quando os

educadores não separavam o pensar do sentir. Havia uma interligação entre conhecimento-sentimento e ação-teoria.

Desse modo, entendi que a minha escuta como pesquisador não era simplesmente um exercício intelectual, na perspectiva de não reduzir esta investigação a um exercício cognitivo,mas, de ser capaz de sentir e comungar com as subjetividades expostas de cada educador e seu compromisso ético-político com a existência humana, suas memórias e histórias. Nessa lógica, valorizar os *saberes-inéditos viáveis* em "todas as cores escondidas nas nuvens da rotina"[23], enunciadas pela ciência moderna-colonial como de "baixa tecnologia". Dito de outra forma, valorizar os saberes tecidos no cotidiano da escola, às vezes escondidos sob a rotina e nos desafios que impedem que sejam visualizados e divulgados. Assim, vivenciei o percurso desta investigação apoiado na experiência investigada, dentro de um movimento dual, tendo acesso às experiências narradas e sendo parte da experiência, pois me via o tempo todo nas realidades verbalizadas.

Nesse panorama, a conversa foi a estratégia adotada para compor, através das narrativas dos educadores, os "textos de campo" desta investigação. Esses "textos de campo" - que são as experiências dos educadores e que foram acessados pelas conversas - reuniram experiências vividas individuais e coletivas dos espaços de educação da EP e na escola pública. Narrativas que revelaram memórias e histórias das atuações dos educadores-militantes que estão alinhados a um projeto de sociedade pautado por justiça social, nos limites e possibilidades como produtores de *inéditos viáveis* no enlace entre EP e escola pública.

Logo de início, comuniquei aos educadores que seria uma conversa e percebi os "ombros" se descontraindo, tal cenário contribuiu para negar a relação de pesquisador e pesquisado e criar uma relação horizontal entre pares, ou seja, um espaço de conversa entre educadores. A relação de confiança mútua foi se estabelecendo à medida que nos identificamos como pares, fundamentada no diálogo. Esse ambiente me exigiu uma observação e escuta mais aguçada, mediante as experiências narradas, para que eu pudesse identificar e compreender o "significado, relevância social e propósito" contido nas vozes, e como esses "textos de campo" seriam posteriormente reescritos nesse texto científico.

[23] trecho da música "O que sobrou do céu" da banda O Rappa.

A pesquisa narrativa, portanto, ao mobilizar memórias, experiências e subjetividades potencializadas nas vozes dos educadores, revela cenários coletivos com suas experiências individuais que podem ser compreendidas como metodologia e, ao mesmo tempo, "histórias vividas" e narradas. Materiais necessários para interpretação e análises. Essas experiências revelam os inéditos viáveis que os sujeitos-narradores desta investigação constroem, inventam em suas trajetórias, de como reagem diante das situações-limites e dos obstáculos postos à sua ação político-pedagógica para realizar a pedagogia emancipadora da EP na escola pública.

4.3 Participantes da Investigação: Educadores com dupla inserção

Desde o início do mestrado, em 2021, o objetivo era dialogar com educadores populares que, também, são professores da educação básica na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e que são nomeados nesta investigação como educadores com dupla inserção. A minha trajetória com a Educação Popular no pré-vestibular comunitário do CEASM - Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré - e as contribuições em outros espaços de educação como o C.E.P.L - Coletivo de Educação Popular e Libertária - me permitiu ao longo desses anos de militância e atuação no âmbito da *educação não formal*, conhecer muitos educadores e educadoras com o perfil desejado para esta investigação. São educadores populares com atuação nos pré-vestibulares comunitários e que estão, também, presentes nas salas de professores da rede estadual de ensino. É necessário ressaltar que em 2021 ainda vivíamos sob os impactos das medidas preventivas referentes a pandemia da COVID-19 e este cenário, em alguma medida, atrasou a interlocução com esses educadores.

Para Ortega Valencia e Torres Carrillo (2011, p. 02), a compreensão do acumulado histórico da EP, de base latinoamericana, não está restrita a evidenciar as obras e teorias de autores consagrados como Paulo Freire, Marco Raúl Mejía e Carlos Alberto Torres, por exemplo, mas é imprescindível dar relevo aos muitos professores e educadores populares que no chão dos espaços formativos, sejam da *educação formal* e *não formal*, recriam os princípios e critérios pedagógicos da EP, mas que, em certa medida, passam despercebidos nos contextos acadêmicos.

Nessa abordagem, Oscar Jara (2022) aponta que há em toda a América Latina experiências que se consideram Educação Popular e que a ampla divulgação dessa concepção educativa, ao mesmo tempo que revela a importância de seu "quefazer" pedagógico crítico-transformador no enfrentamento às propostas educativas hegemônicas, também, tem revelado um distanciamento da sua profunda dimensão crítica ao dissimular suas bases históricas, epistemológicas, éticas, políticas e pedagógicas. Jara (2022, p 18) destaca que é fundamental recuperar a "experiência da nossa prática em múltiplos espaços educativos não formais e formais, propor um olhar aprofundado que contribua para a superação dessa visão superficial". O autor compreende que a atividade docente deve ser "criativa e desafiadora" no horizonte de uma educação transformadora, comprometida com mudança social. Além disso, cabe ressaltar que por ser "criativa e crítica", tal pensamento rompe com a ideia de que a prática pedagógica desses educadores pode ser utilizada como uma receita de bolo[24], ou algo a ser transplantado para qualquer cenário educacional, desconsiderando as realidades dos educandos. Ou, como afirma Mejía, (2018), não há "elaborações ou produções universais, isso é uma invenção do eurocentrismo[25]". A prática político-pedagógica da EP é elaborada mediante o contexto sociocultural do lugar onde é realizada. Convém observar a percepção de Oscar Jara sobre fórmulas prontas e acabadas:

> Essa perspectiva se opõe radicalmente àquela que comumente marca as preocupações de muitos professores e professoras, de muitos educadores populares, que trabalham no ambiente escolar formal, em contextos não formais ou fora dos espaços educativos: a de buscar ferramentas, técnicas e métodos com etapas bem definidas e estruturadas, e diretrizes prontas para serem aplicadas e, assim, atender aos requisitos de uma "boa prática educativa". Eles querem algo que já esteja "pronto para aquecer e servir", não algo que exija o esforço criativo de se inspirar para cozinhar. (Jara, 2022, p, 23)

Nesse sentido, este estudo ao narrar as práticas dos educadores com dupla inserção busca o caráter político nas práticas, ou seja, o político no pedagógico sem que o político se sobreponha ao pedagógico, bem como explica Mejía (2018, p, 214) quando afirma que "o caráter político das práticas não se sobrepõe ao pedagógico,

[24] uso o termo receita de bolo como metáfora de algo a ser seguido passo a passo
[25] visão de mundo que posiciona a europa como centro de produção de cultura, saber, conhecimento, ciência.

que é papel dos educadores populares a partir da produção de saberes, conhecimentos e metodologias na inovação de suas vivências". É papel dos educadores populares não dissociar a tensão política e pedagógica, já que não é possível enunciar uma sem a outra, pois essa perspectiva é característica da EP e a diferencia de outras propostas educativas.

Dessa maneira, esses educadores fortalecem a idéia de que a escola pública não deve ser compreendida apenas como um mero mecanismo de reprodução das desigualdades, bem como está descrito na obra de Bourdieu e Passeron (2019) que, sob a lógica de sua teoria reprodutivista, apresenta o ambiente escolar através de uma visão e olhar fatalista, de um espaço sem solução e lugar de reprodução das estruturas da sociedade, desconsiderando as intervenções pedagógicas que reivindicam outro projeto de sociedade, para além do que está posto. Desse modo, as intervenções pedagógicas dos educadores com dupla inserção negam através da sua atuação militante-política, também, o entendimento da escola como um lugar, tão somente, de aparelho ideológico do Estado, como afirma a teoria de Althusser (2018).

De acordo com Saviani (2019, p. 29) essas teorias crítico-reprodutivistas não ofertam uma proposta pedagógica. Apenas objetivam explicar o modo de ser da escola tal como ela foi instituída. Dessa forma, reforçam a narrativa da escola de ser um lugar sem possibilidades de mudanças, apenas ressaltando as estruturas sociais e históricas da "escola na sociedade capitalista", uma mera reprodutora da realidade.

Tal interpretação estruturalista desconsidera assim as intervenções insurgentes desses educadores do campo progressista que tem como ponto de partida a capacidade de ler criticamente a realidade para transformá-la. Esses educadores progressistas atualizam o campo das práticas da EP à medida que vão tecendo uma ação-reflexão fundamentada na perspectiva que "ensinar exige a compreensão que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (Freire, 2019, p. 33). Logo, a escola pública pode ser um centro de formação humana voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica-cidadã, a partir da intervenção "prática-educativa-crítica" desses educadores que constroem essas práticas, movendo-se na EP e na escola pública. De acordo com Gohn (2010, p. 23), a "escola não é território proibido às práticas educativas não formais, ao contrário deveria incorporá-las". Assim, a perspectiva da autora valoriza as articulações entre

os diferentes espaços formativos. É preciso, todavia, enfatizar que segundo a mesma autora e Libâneo (2010) a *educação formal* não é alternativa e/ou substitutiva à *educação formal*.

Nesse viés, esta investigação observa o protagonismo da ação-reflexão dos educadores, com dupla inserção, que se colocaram a serviço da construção de uma educação cidadã e de uma sociedade democrática. Cabe ressaltar, inclusive, que o trabalho de base realizado por esses educadores nos movimentos sociais e populares, ao mesmo tempo que se alimenta da experiência da EP, também, influencia no cotidiano da *educação formal*, no caso das escolas, ampliando as possibilidades de se tornarem centros de legitimação de uma concepção pedagógica insurgente. Entendo que esses educadores-militantes nem sempre passaram por um processo de formação em um ambiente de *educação formal* para atuarem em espaços de *educação não formal* com enfoque em pedagogias emancipadoras, como é o caso da Educação Popular. A formação que qualifica esses educadores em sua atividade docente, acontece nos movimentos sociais e populares com enfoque em uma educação libertadora e/ou libertária.

Portanto, esses educadores estão espalhados nos diversos pré-vestibulares comunitários/populares e escolas estaduais do Rio de Janeiro. Não há um recorte de gênero e/ou racial para a escolha desses educadores, tendo em vista que esse fator limitaria as possibilidades de seleção dos mesmos, já que o número de educadores com dupla inserção, na EP e escola pública, é menor se comparados aos que atuam somente nos pré-vestibulares comunitários ou nas escolas. Porém, há um esforço, no sentido de termos um grupo de participantes baseado na equidade.

Para responder a questão de pesquisa formulada na pergunta “em que medida é possível fazer EP na escola pública?”, procuramos analisar a articulação entre EP e escola pública com base nas experiências dos educadores com inserção nesses espaços formativos. Desse modo, os participantes da pesquisa são educadores com atuação na EP realizada na *educação não formal* e na escola pública, exemplo clássico de *educação formal*. Os participantes da pesquisa são educadores que reinventam Paulo Freire, segundo sua própria convocação, já que o paradigma da EP é atualizado e/ou recriado nas práticas pedagógicas desses educadores populares que atuam e atravessam os diversos espaços formativos.

Esses educadores atuam em pré-vestibulares comunitários que se enunciam como espaços de Educação Popular e que estão espalhados pelo estado do Rio de Janeiro. Os educadores com dupla inserção contribuem na preparação dos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibular da UERJ, porém com uma prática de ensino-aprendizagem alinhada à concepção pedagógica da Educação Popular. Os pré-vestibulares comunitários carregam a contradição de, ao mesmo tempo que fazem a abordagem crítica sobre a realidade a partir dos conteúdos exigidos no vestibular, também, trabalham esses conteúdos segundo as exigências das provas. A escola pública é o outro lugar de atividade educadora dos participantes dessa pesquisa e segundo Libâneo (2010, p. 97) a escola como "é uma instância da educação formal, não pode eximir-se da interação com outras modalidades da educação (não-formal e informal)". Logo, a educação escolar ao ser articulada com outros espaços formativos amplia e pluraliza seu exercício político-pedagógico para além de seus marcos conceituais. No contexto dessa pesquisa, a sinergia entre *educação formal* e *não-formal* realizada pelos educadores cria um novo cenário conceitual e, que requer mais estudos para a caracterização das especificidades dessas modalidades e da perspectiva ampliada de educação, fruto do enlace entre *educação formal* e *não-formal*, nesta investigação entre EP e escola pública. Ainda em Libâneo (2010, p.98), tal cenário não deve ser visto como uma tentativa de reduzir o papel da escola, mas a contribuição à sua prática educativa ao produzir "maior interação entre a instituição escolar e comunidade local, regional, nacional, ligando o mundo exterior ao cotidiano escolar e tornando mais eficaz sua própria contribuição ao mundo exterior pelo desempenho de suas tarefas específicas", segundo Libâneo (2010)

Embora o perfil dos estudantes seja muito semelhante nos dois espaços, é possível dizer que as especificidades de cada ambiente formativo não é, o que exige uma compreensão sobre "o papel do educador popular". Nesse sentido, é fundamental ressaltar que todos os participantes desta investigação demonstraram nas conversas realizadas o entendimento do seus papéis enquanto educadores populares. Todavia, há a necessidade de mais investigações para aprofundar o perfil dos educadores com dupla inserção, desse educador que atua na Educação Popular e em contextos escolares. Segundo Freire (2019, p. 86), podemos afirmar que o papel do educador com dupla inserção se concretiza na sua

“prática-educativo-crítica” e que por sua vez tem a finalidade de orientar a transformação da *curiosidade espontânea*[26] em *curiosidade epistemológica*[27] em seus contextos educativos.

O processo de transformação da *curiosidade espontânea* em *curiosidade epistemológica* é uma condição necessária no cotidiano dos participantes da pesquisa e que podemos constatar em suas narrativas de *inéditos viáveis*. Embora, as suas percepções sobre Educação Popular tenham várias feições se considerarmos as referências narradas durante as conversas, podemos afirmar que há um ponto de contato nas vozes dos educadores que é a contribuição teórico-prática de Paulo Freire para esse mosaico de contextos e referências da EP. Diante deste panorama destacamos algumas categorias freireanas para ilustrar o campo das práticas e atribuições fundamentais para enunciar o que é “ser” um educador com dupla inserção, um educador com atuação em contexto escolar e EP. Na perspectiva freireana:

Quadro 5 - “Quefazer” pedagógico do educador com dupla inserção

Dialogicidade	Capacidade da educadora e educador estabelecerem relações horizontais em sua prática educativo-crítica com os educandos
Amorosidade	Segundo Freire, é um ato de coragem, um compromisso ético-político
Conscientização	Desenvolvimento crítico e tomada de consciência dos educandos. Quanto maior consciência crítica, maior a capacidade de análise sobre a realidade e identificação de situações-limites
Transformação da realidade e do mundo	Compreensão que a atividade educativo-pedagógica mira a transformação da realidade e do mundo.
Partir da realidade concreta	Ruptura com a educação bancária, considerar no cotidiano da vida as especificidades territoriais, culturais, simbólicas, etc.

Fonte: O autor, 2023.

Para Rego (2010, p. 134), “o papel do educador popular” consiste em lutar por uma sociedade pautada por justiça social e igualitária. Logo, esses educadores são

[26] curiosidade que caracteriza o senso comum
[27] curiosidade tecida na reflexão crítica no processo de aprendizagem, promotora de perguntas e dúvidas

cientes da importância da produção de dispositivos políticos-pedagógicos para as transformações dos espaços de educação em que atuam. Suas intervenções cotidianas tornam real o sonho que, agora vivido, são *inéditos viáveis* na busca por *outra* educação. Sob esse prisma, Gadotti (2012) aponta que o horizonte do educador popular é a utopia, o sonho que se vive com os pés no chão. Nas palavras do autor:

> Creio que o verdadeiro realismo do educador popular, social e comunitário é a utopia, porque esse educador educa em função de um sonho na busca de um mundo justo, produtivo e sustentável para todos e todas. Para intervir e mudar o mundo que deseja transformar, ele precisa conhecer a realidade onde atua, com os pés no chão, mas procurando enxergar longe. (Gadotti, 2012, p. 03)

O processo de seleção desses educadores inicia no final de 2022 através de convites realizados diretamente para os mesmos por meio de mensagens via whatsapp. Para ampliar as possibilidades de seleção e tentar, também, identificar um quantitativo maior de educadores com esse perfil, foi divulgado em alguns grupos de *whatsapp* de professores e pré-vestibulares comunitários um *googleform* com uma pesquisa/amostra intencional em formato de questionário. No *googleform* havia um breve texto explicativo sobre os objetivos e problematizações da pesquisa, mas como as redes sociais são imprevisíveis a intenção acabou não tendo êxito.

Todavia, os educadores que foram convidados diretamente para participar da pesquisa preencheram o questionário, produzindo, nesse caso, algumas informações relevantes para ajudar neste estudo. As informações solicitadas no questionário eram as seguintes: a) nome; b) e-mail; c) contato de telefone-celular; d) formação acadêmica; e) em qual a unidade escolar trabalha; f) docente de qual disciplina; g) quanto tempo de experiência como docente na rede estadual de ensino; h) educador popular de qual pré-vestibular comunitário; i) educador de qual disciplina; j) quanto tempo de atuação na Educação Popular, e, k) o que é Educação Popular para você. No sentido de preservar o anonimato dos educadores divulgamos apenas algumas informações geradas pelo questionário e que foram verbalizadas durante as conversas.

Quadro 6 - Participantes da Investigação

	Educador Com Dupla Inserção Nome "fictício"	**Escola (Educação Formal)**	**Disciplina na Escola Pública**	**Pré-Vestibular Comunitário (Educação Não Formal)**	**Disciplina no Pré-Vestibular**
1	Educador 1	E1	Sociologia	PVC 01	Sociologia
2	Educador 2	E2	Filosofia	PVC 02	Filosofia
3	Educadora 3	E3	História	PVC 03	História
4	Educador 4	E4	História	PVC 04	História
5	Educador 5	E5	Geografia	PVC 05	Geografia
6	Educador 6	E6	História	PVC 06	História
7	Educador 7	E7	Filosofia	PVC 07	Filosofia
8	Educador 8	E8	História	PVC 08	História

Fonte: O autor, 2023.

Sendo assim, o critério que orientou a escolha dos educadores para a conversa foi a dupla inserção, que pode ser compreendida como uma categoria neste estudo para descrever o perfil desses educadores, ou seja educadores com atuação na Educação Popular e em contextos escolares, na EP realizada na *educação não formal*, nos pré-vestibulares comunitários, e nas escolas públicas da rede estadual pública de ensino do Rio de Janeiro, na *educação formal*.

Participaram das conversas individuais 09 (nove) educadores, porém apenas 08 (oito) demonstraram efetivamente uma vivência nas práticas em EP e alinhados ao perfil pretendido pela pesquisa, ou seja, um fazer pedagógico comprometido com uma análise crítica da realidade de acordo com os valores e princípios da EP. A dupla inserção desses educadores na Educação Popular realizada na *educação não formal* e na escola pública, *educação formal*, dão relevância a intencionalidade política de uma educação que tem como objetivo a emancipação humana. A dupla inserção não implica dizer duplo compromisso ético-político, um agir para cada espaço formativo, mas uma possibilidade de categorizar os educadores que atuam mobilizando a sinergia entre *educação formal* e *não formal*. São educadores com atuação nos pré-comunitários localizados nas favelas, nos morros, periferias urbanas e como professores nas escolas estaduais de diversas regiões do estado do

Rio de Janeiro, na capital, seja nas cidades da Baixada Fluminense ou na cidade de Niterói.

Logo, o perfil dos participantes desta investigação é definido a partir de suas atividades educadoras nos movimentos sociais e populares, especificamente nos pré-vestibulares comunitários, bem como, pela atividade docente na escola pública do estado do Rio de Janeiro. Os pré-comunitários espalhados pelo estado do Rio de Janeiro são espaços de *educação não formal* onde se realiza uma prática educativa voltada para uma educação com a intencionalidade política - para a legitimação de valores cidadãos e democráticos - com ênfase na formação humana e educação de base crítica, que são características da Educação Popular. A dupla inserção desses educadores, na Educação Popular que é realizada na *educação não formal,* e, na escola pública que é exemplo clássico de *educação formal*, torna-se uma das características dos educadores que fazem parte deste estudo. São educadores atuantes movimentos sociais e populares, nas periferias urbanas e favelas do estado do Rio de Janeiro, realizando e contribuindo com a proposta de uma educação insurgente e crítica.

Ainda sobre o critério de escolha dos 08 (oito) educadores, foi determinante a militância, a compreensão de cada um sobre o que é Educação Popular e a vivência da concepção da EP na escola onde é docente. Após a seleção dos educadores, agendei conversas remotas por meio de dois serviços de videoconferência, de chamada de vídeo: o Zoom ou o Google Meet. As conversas aconteceram de acordo com a disponibilidade de cada participante da pesquisa, tendo em vista a conciliação da agenda pessoal de cada educador com a minha disponibilidade de educador-pesquisador que conciliava as aulas na rede estadual e o desenvolvimento desta investigação. A opção da utilização das ferramentas de videoconferência permitiu uma maior flexibilidade para o agendamento das conversas e facilidade no armazenamento, preservando uma considerável qualidade de áudio e vídeo, tão necessárias para que eu, posteriormente, pudesse acessar as informações presentes nas narrativas.

As narrativas aconteceram através de conversas individuais com duração média entre 30 minutos e 1h e 20min com base em 03 (três) perguntas geradoras para provocar a interação necessária, sendo 01 (uma) pergunta que considero a principal e duas outras como auxiliares. As conversas foram gravadas para que a

posteriori fossem transcritas e, por conseguinte, pensadas e refletidas. As perguntas foram elaboradas na tentativa de criar um ambiente reflexivo sobre os limites e possibilidades das práticas pedagógicas dos educadores, a fim de identificar a viabilidade da articulação entre Educação Popular e escola pública. A primeira pergunta que considero a principal, “em que medida é possível realizar EP na escola pública”, visava promover um ambiente de escuta para que os educadores pudessem narrar suas experiências cotidianas e para que eu pudesse identificar os detalhes do processo de enlace entre EP e escola pública, na perspectiva de uma dimensão ampliada de educação. A segunda pergunta, “quais os obstáculos que você enfrenta para fazer Educação Popular na escola pública”, visava identificar os limites (as situações-limite) que dificultam e impedem a articulação entre EP e escola pública, e a terceira pergunta, “quais as soluções-invenções que você tem usado para fazer EP no cotidiano da escola pública”, tinha o intuito de identificar como os educadores superaram os desafios que estão postos na sua vivência escolar, permitindo-me conhecer os *inéditos viáveis* para a sinergia entre EP e escola pública. As perguntas me ajudaram, também, a identificar as contribuições da pedagogia emancipadora da EP para os estudantes da escola pública e a produção de uma agenda pedagógica, a partir do aporte epistemológico e político com base no protagonismo dos educadores com dupla inserção.

Uma experiência rica, já que a proposta da conversa, como metodologia, promoveu um ambiente mais confortável para que os educadores pudessem se sentir mais à vontade e assim verbalizar de forma mais tranquila suas vivências e experiências. Não fiquei preso a um protocolo limitador de interação, pois em toda conversa novas questões iam surgindo à medida que as experiências eram verbalizadas, e de acordo com algumas respostas acabei realizando outras perguntas no sentido de entender um pouco mais sobre o que foi narrado.

Quadro 7 - Perguntas geradoras para as conversas

	Perguntas geradoras para a conversa.	Objetivo
1	Pergunta geradora principal: Em que medida é possível realizar Educação Popular na escola pública?	Ouvir os relatos das vivências cotidianas escolares dos educadores populares para ampliar a compreensão das especificidades da realidade em que cada educador está inserido. Todo texto pede um contexto.

2	Pergunta geradora auxiliar Quais os obstáculos (situações-limite) que você enfrenta para fazer Educação Popular no cotidiano da escola pública?	Identificar os obstáculos (situações-limites) no cotidiano da escola que dificultavam uma prática de EP
3	Pergunta geradora auxiliar Quais as soluções-invenções *(inédito viáve*l) que você tem usado para fazer Educação Popular no cotidiano da escola pública?	Identificar o*s inéditos viáveis*, como os educadores superaram os desafios para fazer EP na escola pública.

Fonte: O autor, 2023.

As perguntas geradoras são específicas e destinadas aos educadores que têm a dupla inserção exigida nesta pesquisa. Dessa maneira, as perguntas foram elaboradas e direcionadas para os participantes da pesquisa, um grupo pré selecionado mediante a critérios já expostos e da minha trajetória e vivência na EP e na escola pública.

Dessa maneira, houve um permanente esforço teórico-metodológico de ao mesmo tempo refletir sobre a discussão presente no quadro teórico e, também, valorizar as contribuições prático-teóricas dos educadores que atuam no chão dos espaços formativos e envolvidos neste estudo. É uma opção teórico-metodológica e epistemológica considerar esses educadores como narradores de saber-emancipador, da produção de saberes-conhecimento, o que de certa forma reforça um posicionamento político na escrita, afastando qualquer possibilidade interpretativa de neutralidade deste estudo. A relação dialética entre prática e teoria, ação e reflexão necessita ser fundamentada na vivência, um processo entre o fazer e o pensar.

4.4 Tecendo saberes: uma conversa entre educadores

> A conversa era para teias de aranha. Eu tinha de entender-lhe as mínimas entonações, seguir seus propósitos e silêncios. (João Guimarães Rosa)[28]

A Educação Popular é feita de experiências individuais e coletivas no diálogo, ou como diria Paulo Freire em dialogicidade. O enfoque nos educadores e suas experiências só foi possível mediante a partilha dessas mesmas experiências pelos

[28] ROSA, 2019 , p. 21

educadores. Esses educadores disponibilizaram-se a compartilhar seus acervos de *inédito viáveis* que são produzidos a partir da sua prática cotidiana, tanto na *educação formal*, quanto na *educação não formal*. Mesmo diante das situações-limites cotidianas, a intencionalidade política insurgente se mostrou muito presente durante as conversas realizadas. Fica demonstrado, neste comportamento, a intenção da articulação da relação educação-vida, das transformações históricas no tempo e espaço, advindas das experiências dos educadores.

É importante destacar que utilizo a conversa, nesta investigação, como ferramenta metodológica para acessar as "memórias e histórias vividas" na busca dos limites e possibilidades do enlace entre EP e escola pública, contextualizados na perspectiva freireana como situação-limite e i*nédito viável*. Segundo Ribeiro, Souza e Sampaio (2001, p. 164) a conversa é um movimento para, no encontro com o outro, tecer o compartilhar de experiências e sentidos, permitindo outras possibilidades de interpretação para a nossa existência. É uma ação possibilitadora da investigação do ato educativo, em parceria com os educadores, na compreensão "dos sujeitos da educação como produtores de saberes pedagógicos e modos de se relacionar e habitar o educativo" (idem , p.175). A escuta atenta, exigência fundamental nesse processo, é o ato de garimpar o ouro da coerência concretizada no alinhamento entre fala e prática, coerência que vai se se comprovando na constatação da diminuição da distância entre o que se fala e o que se faz. Assim, como na citação do texto "Famigerado" de Guimarães Rosa, me lancei no desafio de ouvir os silêncios, as pausas e as falas para tecer, a partir de cada narrativa, uma teia de saberes que me permitisse reconhecer as construções de enlace entre EP e escola pública.

Minha avó materna Luiza, nordestina, fazia fuxicos[29] e colchas de retalhos de tecidos. O processo artesanal-inventivo de unir e costurar os retalhos que eram de diversos tamanhos, tipos de tecidos e cores, revelava a importância do cuidado e manuseio de cada retalho como parte de um todo e, ao mesmo tempo um todo que revelava singularidades. Durante as conversas realizadas com os educadores, essa "memória afetiva" me lembrava a metodologia da minha avó, que não teve acesso a escolarização e não foi alfabetizada. Muito mais que uma simples técnica de juntar e

[29] técnica artesanal de reaproveitamento de retalhos de tecidos para confecção de peças de decoração como almofadas, toalhas de mesa e colchas.

costurar retalhos, a artesania de costurar a diversidade sempre produziu belas colchas de retalhos, não havia hierarquia dos retalhos. Todos eram igualmente importantes para compor a colcha. Como pesquisador, vivi a mesma experiência da minha avó materna, porém no manuseio de um mosaico de experiências e de costurar vivências narradas, valorizando cada fala em um processo de reflexão crítica sobre a prática desses educadores.

Para Sampaio, Ribeiro e Souza (2011, p.34), a conversa considera que as palavras estejam livres para circular e independentes de qualquer relação assimétrica de poder. Essa perspectiva favorece a uma dinâmica horizontal na relação dos participantes da conversa. Posso relatar que ao informar aos participantes desta investigação que estava utilizando a conversa como instrumento de pesquisa, percebi que todos ficaram mais à vontade para se expressarem. Portanto, não tenho a pretensão de me apropriar das experiências compartilhadas para uma mera análise técnica dos dados, mas compreender os limites e possibilidades que produziram os *inéditos viáveis* com base nas experiências narradas, sendo o mais fiel às falas dos educadores durante o processo de escrita do que foi verbalizado.

4.5 Narrativas de Saber Emancipador

A Educação Popular é uma pedagogia de enfrentamento a projetos históricos de poder, hegemônicos, e que tem na obra freireana a conscientização e a *criticização* como metodologia e objetivo formativo, ao mesmo tempo. A EP é reinventada cotidianamente pelos muitos educadores populares nos diversos espaços formativos e que atualizam a concepção educativa no seu “quefazer” pedagógico-militante, segundo Mejía (2018) e Rego (2019). O compromisso ético-político é o combustível para o enfrentamento das estruturas históricas de opressão, tais como: o racismo, o sexismo, as desigualdades de classe, o capacitismo, e dentre outras, são postas em questão no esforço de fazer uma educação de intencionalidade política emancipadora. Nesse sentido, segundo Clandinin e Connelly (2011, 47-48), dar relevância a relação entre sujeitos praticantes e as suas experiências vividas é fundamental para pensarmos outro cotidiano para além do que “está sendo”, pois “não é possível falar em invenção do cotidiano sem se considerar os seus praticantes e suas histórias individuais-coletivas

de vida", segundo os autores. Assim, trazemos as narrativas dos educadores participantes desta investigação para identificar como aconteceu, ou não, o enlace entre EP e escola pública.

Lembro a você que o objetivo desta pesquisa consiste em identificar os limites e possibilidades da articulação entre EP e escola pública conforme já mencionado, porém uso o conceito de *inédito viável* para interpretar as "histórias individuais-coletivas de vida" narradas pelos educadores. Foram nove encontros e nove conversas. Alguns participantes eu já conhecia, outros foram indicados, mas apenas oito desses educadores tinham em comum a prática pedagógica da EP. As narrativas provocadas pela primeira pergunta motivadora, para iniciar a conversa, logo me fizeram refletir sobre o objetivo desta investigação que está sintetizada na questão de pesquisa "em que medida é possível fazer EP na escola pública". Ouvi relatos de sabores e dissabores presentes no cotidiano dos espaços formativos frequentados pelos participantes da investigação, porém não demonstraram uma visão fatalista sobre a escola.

Em relação à análise crítica das práticas verbalizadas, há o esforço de aprofundar e observar os processos vividos no contexto da pesquisa narrativa com o devido cuidado de não valorizar mais a técnica no processo de interpretação, do que as próprias narrativas, algo puramente racional, mas objetivamente identificar nas experiências os elementos político-pedagógicos nas narrativas verbalizadas pelos educadores com dupla inserção. Logo, utilizo a categoria *inédito viável* (Freire, 1987) como chave-de leitura, de análise e interpretação para reconhecer o politico-pedagógico na ação-reflexão dos educadores para articular (Gohn, 2010; Libâneo, 2010) a Educação Popular e a escola pública, ou seja, a *educação não-formal* e a *educação formal*. Entendo o *inédito viável* como algo novo e possível de ser realizado para superar os impeditivos à educação emancipadora na escola pública. Gohn (2008, p. 444) ao observar que " a apropriação de conhecimento e a experiência dos sujeitos são a base da prática política que irá explicar a construção dos projetos", aponta que a cultura política não é "dada, pronta ou preexiste" e, que pode ser embutida na realidade de forma descontextualizada. Nesse sentido, busca-se com as vivências e experiências dos educadores esse *algo novo* na superação dos limites e na busca das possibilidades dessa sinergia entre os ambientes formativos.

Nessa ótica, é importante ressaltar que buscou-se identificar nas falas dos educadores os limites e possibilidades da sinergia entre EP e escola pública, considerando os significados explícitos e implícitos, os dilemas e definições vivenciados pelos participantes desta investigação. Logo, identificar o caráter político da ação-reflexão dos educadores orientou a observação dos contextos narrados por cada educador e como cada um produziu, ou não, *inéditos viáveis.* As narrativas estão inseridas em uma condição social e política, que nos ambientes formativos partem de um lugar político que contribui para apontar a intencionalidade formadora desses espaços formativos. A intenção é analisar as narrativas dentro da perspectiva político-pedagógica, observando as relações e tensões entre *situação-limite x inédito viável,* observando como esses educadores se movem politicamente e como suas falas materializam o *inédito viável* da sinergia entre EP e escola pública.

As narrativas foram organizadas de acordo com a ordem temporal em que as conversas foram realizadas, sendo assim não existe outro critério que justifique a ordem dos relatos no texto, a não ser o mencionado. Em grande parte do texto reescrevo as falas dos educadores e da educadora que acessei durante as conversas, ao passo que, quando necessário, fiz a transcrição para reforçar o que foi verbalizado. Conforme mencionado na explicação sobre a elaboração das perguntas geradoras que foram utilizadas para promover as conversas, elas estão em consonância com os objetivos específicos e, por sua vez, estabelecem os critérios para o que será selecionado e aparecerá no texto. Dessa forma, procurei apresentar no texto os limites, possibilidades e as contribuições político-epistemológicas dos educadores. Todavia, entendo que a pesquisa narrativa e a conversa estão para além de uma metodologia científica que “categoriza as falas dos sujeitos interlocutores da ação investigativa, de inseri-las em quadros descritivos ou em conceitos-chave, recolher dados e analisá-las” (Ribeiro; De Souza; Sampaio, 2018, p. 169). Assim, segundo os autores esta metodologia permite “de pensar com elas, escutá-las, pensar a partir delas, com toda a imprevisibilidade, incomensurabilidade, inventividade e contingência que a pesquisa pode revelar” (idem, 2018). Diante da quantidade e riqueza de detalhes das experiências narradas, considerei importante reescrever grande parte do que foi relatado a fim de que fosse disponibilizada uma visão panorâmica do que foi verbalizado. Os trechos que foram transcritos visam

apontar para cenários específicos de situações-limites e *inéditos viáveis* no processo de sinergia entre a Educação Popular e a escola pública. Este estudo não tem a intenção de biografar os educadores, por isso faço apenas uma breve apresentação de cada educador já no contexto da primeira pergunta geradora e nem me aprofundo nas especificidades de cada espaço formativo onde cada um atua, na escola e/ou no pré-vestibular comunitário.

5. Enlace entre Educação Popular e Escola Pública

Nesta seção eu descrevo, reescrevo e transcrevo as conversas realizadas com os educadores e a educadora com base nas perguntas geradoras. Na primeira subseção pergunto: em que medida é possível realizar Educação Popular na escola pública. Na segunda subseção pergunto: quais os desafios enfrentados para a realização da concepção da Educação Popular na escola pública. Por fim, na terceira seção faço a pergunta: quais as invenções que o educador realiza para fazer EP na escola pública.

5.1 "É difícil defender, só com palavras, a vida": Conversando sobre *inéditos viáveis*

A pergunta geradora utilizada para motivar a conversa nesse momento foi: em que medida é possível realizar Educação Popular na escola pública?

Educador 1 é um professor de sociologia da rede estadual de ensino há mais de cinco anos. É educador popular há mais de 15 anos e atua em um pré-vestibular comunitário na zona central da cidade do Rio de Janeiro. Considera Paulo Freire uma referência fundamental para a Educação Popular, embora afirme ser mais influenciado pelos autores anarquistas para pensar a prática e a defesa de uma educação libertária, alargando assim as possibilidades das referências para a EP. O educador expõe que o pensamento anarquista, desde o século dezenove, defende que a educação é um mecanismo de transformação social e a ideia de uma educação que mobilize os estudantes a entender seu lugar no mundo. Cita Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin e dá ênfase à Louise Michel, que esteve na Comuna de Paris. O relato nos ajuda a compreender porque a Educação Popular é um termo polissêmico e em aberto, pois as suas definições não estão circunscritas a um teórico ou concepção ideológica, todavia é uma concepção que se desenvolve na busca por outro projeto de sociedade pautado por justiça social.

Diante da pergunta geradora, em que medida é possível realizar Educação Popular na escola pública, para iniciar a conversa, o **Educador 1** afirma que a escola é um espaço formal de educação e por isso tem limites, mas que há "brechas" para superar esses limites. Considera importante identificar esses limites

no cotidiano escolar e que independente do referencial teórico de EP, esse processo tem que ser dialético. Ressalta que uma das práticas da EP, e que considera importante utilizar na escola, é a aproximação com os jovens para conhecer a sua realidade, a relação da escola com o território. A fala de **Educador 1** aponta uma característica da obra de Freire (2019) que é a proposta de uma educação “a partir da realidade concreta”, a capacidade do educador que se temporaliza ao ler o mundo e sua realidade a partir do “contexto imediato” e dos contextos maiores em que seus educandos estão inseridos. Assim, segundo **Educador 1,** o contato estabelecido com o estudante e o respeito a sua trajetória faz o educador entender que a aula precisa ser adequada à realidade do estudante e cita um pressuposto freireano que é a adaptação da metodologia de ensino-aprendizagem à vida do educando. Nas palavras do **Educador 1** sobre a importância das dimensões tempo e espaço para a EP*:*

> *[...] você tem que entender, primeiro, quem é o estudante, ver no geral onde a galera mora, qual a região da escola, entender que são pessoas que precisam ter um certo protagonismo, também..… então, acho que o nosso diferencial como educador popular é tentar dar um pouco mais de protagonismo e ouvir mais os estudantes.* (Narrativa Oral, 2023)

O **Educador 1** afirma que a ideia de aproximação com o estudante, no sentido de diminuir a distância entre educador e educando na escola, é um dos ensinamentos da EP e que sempre tenta aplicar essa perspectiva em sala de aula.

Educador 2 é professor de filosofia há quatro anos na rede estadual e atua há dez anos em dois pré-vestibulares populares, um na região central e o outro situado em um bairro da zona norte, ambos na cidade do Rio de Janeiro. O educador dá aula de filosofia nos dois pré-vestibulares comunitários. Tem como referências para a EP nomes como Davi Kopenawa, Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos. Segundo o **Educador 2**, esses autores o ajudam na sua reflexão e prática para a Educação Popular.

O educador acredita que “com a participação da comunidade escolar e com a comunidade onde a escola está localizada” a EP pode vir a ser uma realidade na escola. A escola está inserida em uma comunidade (território) e deve ser ocupada pela mesma, pois a participação popular nas escolas pode ser uma forma de “mensurar” essa articulação entre a EP e a escola.

> […] *a garantia da participação da comunidade na educação pela rede pública, acho que é justamente isso, é, tendo abertura e contato diretamente com a comunidade no qual, onde tá localidade da escola está, no caso.* (Narrativa Oral, 2023)

O **educador 2** expõe que articular EP na escola é possível à medida que se a proposta for de uma educação libertária, pois a "educaçã*o pública tem se tornado cada vez mais em uma experiência rendida ao status quo",* ou seja, da manutenção de um projeto de sociedade que conserva as estruturas de poder existentes na sociedade.

> *Uma experiência social submetida a relações de poder a partir do modo de trabalho, de terceirizações, e até mesmo fruto de um escravagismo, que a gente ainda não consegue ainda dar conta dentro da sociedade. Que está presente ainda, né, então, ainda tem todo um fundamento sexista, racista, capacitista que tá preso nesse mundo do trabalho e na sociedade.* (Narrativa Oral, 2015)

Após as falas do **educador 2** elaborei uma pergunta que não estava prevista, mas que considerei interessante para entender como ele desenvolvia sua prática na escola. Perguntei se ele consegue fazer EP nas escolas em que dá aula da mesma forma que faz nos pré-vestibulares comunitários. O **educador 2** expõe que são enfrentamentos diferentes. Identifica a desmotivação dos estudantes da escola que pode estar relacionada aos silenciamentos a que estão submetidos, a questões de ordem existenciais e até mesmo por não sentir vontade de estar naquele espaço por alguns momentos. Fazendo referência ao perfil dos educandos da EP, o educador caracteriza os educandos como um grupo focado e com objetivos definidos, com um grau de atenção e envolvimento bem diferente. Faz uma auto-avaliação dizendo que como educador não há uma mudança de sua metodologia entre os espaços, mas uma postura de acordo ao enfrentamento exigido em cada ambiente. Como educador de filosofia percebe que os educandos da Educação Popular são mais inquietantes, como público, considerando os posicionamentos frente às questões do cotidiano da vida.

O educador retoma a fala de desmotivação dos estudantes na escola fazendo novas relações com esse cenário de desmotivação dos estudantes e elencando alguns fatores como: a) alguns estudantes se sentem obrigados a estar na escola; b) a relação bancária da educação traduzido no procedimento "obedecer-passar matéria-copiar-decorar" que a escola ainda carrega. Freire (2019, p. 125), faz

menção a esse modelo de escola e educação em seu livro “Educação como prática de liberdade” ao dizer que a escola ainda está submetida, de modo geral, a uma prática de memorização, da separação do ato educativo da realidade e da redução dos “meios educacionais” somente a uma compreensão teórica. Todavia, Paulo Freire (idem, p.127) considera que a educação é um “ato de amor” e consequentemente um “ato de coragem" que exige uma observação cotidiana para uma reflexão sobre a realidade.

A **Educadora 3** é professora de História na rede estadual em uma escola na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, há mais de cinco anos. Tem uma trajetória de mais de 10 anos de militância como educadora popular e atua em um pré-vestibular comunitário na região norte da cidade do Rio de Janeiro. Verbaliza que fez as leituras necessárias sobre o campo teórico da EP, mas considera que suas referências para a Educação Popular advém da prática em que foi formada, na sua trajetória de militante do PCB. Cita Mauro Iasi[30,] um dos criadores do 13 de Maio[31,] como uma grande referência no contexto da Educação Popular. Não é educadora do “13”, porém fez todas as formações e leva essas formações para o espaço de educação onde milita, como por exemplo a oficina “Como a sociedade vive” e que sempre leva para o pré-vestibular onde faz a sua militância. Por ter uma vivência com essa oficina, reconhece que é uma experiência que pesa muito em sua prática. Expõe ainda que a produção teórica do Mauro Iasi, e consequentemente a leitura de sua obra, contribuíram muito na sua formação, inclusive na compreensão de outras interpretações de temas abordados por Paulo Freire. É muito influenciada pela prática e obra do Mauro Iasi, mas também é muito influenciada pela obra de Paulo Freire e narra que “não tem como passar pela Educação Popular e não reconhecer que a Pedagogia do Oprimido não explodiu a minha cabeça”. Cita ainda Bertold Brecht e Antonio Gramsci como influências, e tem o próprio Gramsci como um orientador para as suas práticas, principalmente quando é necessário debater a organização da classe trabalhadora no campo da cultura. Fala com muito entusiasmo do curso que fez, organizado pelo MST e a Via campesina, que foi o

[30] Mauro Luis Iasi é professor-adjunto da Escola de Serviço Social da UFRJ, pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Marxistas, coordenador do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, membro do Comitê Central do Partido Comunista Brasileiro (PCB), presidente da Associação de Docentes da UFRJ (Adufrj-SSind)

[31] Núcleo de Educação Popular criado em 1982 no contexto do fim da ditadura militar na reorganização das lutas operárias e ressurgimento dos movimentos sociais no início da década 1980.

“Curso de Formação da Juventude do Campo-Cidade” onde fez leituras sobre Celso Furtado e Caio Prado Júnior na perspectiva da Educação Popular, já que na Universidade a leitura é realizada de outra forma. Afirma que a leitura desses textos nas oficinas do MST fizeram toda a diferença na vida dela, indicando que o coletivo setorial do MST é uma referência para ela. Descreve a sua experiência com o projeto “Emancipações”, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, período em que teve contato com vários movimentos sociais do estado do Rio de Janeiro e que teve grande contribuição para a sua prática. A vivência com os movimentos sociais oportunizou que frequentasse e entendesse as realidades das favelas, dos morros, dos assentamentos quilombolas, dos assentamentos sem terra, comunidades indígenas e foi o que de fato fizeram a educadora acumular experiência no campo da Educação Popular. É a partir de 2012 que tem início sua história de educadora popular com o atual pré-vestibular comunitário onde atua.

Verbalizei a primeira pergunta geradora, “em que medida é possível fazer EP na escola pública?”. A educadora, se referindo ao contexto escolar, afirma que “nós ainda temos um pouco de autonomia de cátedra”, atribuindo assim um valor importante a esse princípio assegurado aos professores. Todavia, considera que as oportunidades não estão em um projeto coletivo feito pela própria escola, levando-se em consideração o grupo de professores ser bem heterogêneo e, também, o avanço do modo de ver a vida baseado no militarismo como ideologia e que está avançado sobre alguns professores. Segundo a educadora, esse cenário é um obstáculo para uma perspectiva coletivizada de EP dentro da educação pública. Dito de outra forma, a educadora considera que numa perspectiva de um projeto coletivo, essas limitações impedem uma efetivação da EP na educação pública, mas considera que as ações individuais, a partir da autonomia de cátedra viabiliza a articulação entre EP e educação pública.

A **educadora 3,** segue valorizando a autonomia de cátedra e considera que a partir dessa perspectiva é que se abrem “boas janelas de oportunidades em termos de método". Afirma que sempre tentou trabalhar com a metodologia da EP em suas aulas na escola, a metodologia usada no pré-comunitário é a mesma utilizada em suas aulas de História. Nas palavras da educadora:

> *[…] eu sempre tentei trabalhar com a metodologia que a gente aplica na educação popular nas minhas aulas, em sala de aula, no estado. E quando eu passei a só pegar o terceiro ano, isso virou regra. Então a forma como eu dou aula no…(cita o pré-comunitário), por exemplo, é exatamente a mesma que eu dou aula pros meus terceiros anos. (Narrativa Oral, 2023)*

Tendo em vista o que foi exposto podemos considerar que o *inédito viável*, esse algo novo e viável de ser realizado, acontece muitas vezes de forma insurgente nas "brechas", nas "fissuras" cotidianas e nem sempre são grandes invenções mirabolantes, mas intervenções práticas na realização de uma prática com base em metodologias de pedagogias críticas e criticizadoras, como a da Educação Popular.

Ampliando as percepções de *inéditos viáveis,* retomamos, embora já citada no texto, a estratégia 7.27 da meta 7 do PNE 2014-2024 que sugere a articulação entre experiências exitosas da Educação Popular com a *educação formal*, as escolas. O enlace entre EP e educação pública se dá através do protagonismo de educadores e educadoras como os participantes desta investigação.

A educadora 3 afirma que ela consegue usar a metodologia da EP na escola somente em suas aulas de história e quando consegue se articular com outros professores que compartilham da mesma visão de mundo. Todavia, em função do cenário sociopolítico em que vivemos ainda não é possível pensar em um planejamento pedagógico que vise a Educação Popular. Ou seja, institucionalmente ainda não é possível fazer EP na escola, mas individualmente, e em parcerias com os professores que comungam das mesmas ideias.

A **educadora 3** faz outra constatação que na sua opinião deveria ser uma compreensão de todos, que o público que é atendido nas escolas é o mesmo público da Educação Popular, os filhos da classe trabalhadora. Ela identifica o avanço de ideias cada vez mais classistas, preconceituosas e racistas que são impeditivos à elaboração de um projeto político-pedagógico para trabalhar com a metodologia da EP nas escolas. Expõe ainda, nesse viés, que esse cenário faz com que a escola ainda reproduza os valores de uma educação tradicional-elitista. A narrativa da educadora:

> *[..] Entretanto, a gente tem um enfrentamento que é cada vez mais forte, que é o avanço de uma ideologia cada vez mais classista, cada vez mais preconceituosa, cada vez mais racista, inclusive (a educadora fala com ênfase neste momento), que impede que a gente*

> *consiga, enquanto projeto político-pedagógico das unidades escolares, trabalhar só com a metodologia da educação popular. Acaba que a escola reproduz com muita força aquela educação tradicional-elitista, que, né, é capacitista, também, etc. Mas eu acho que a gente dentro da sua sala de aula consegue sim, porque minimamente a gente ainda tem a autonomia, a autonomia de cátedra. (Narrativa Oral, 2023)*

Motivado pelas narrativas da educadora, perguntei se ela consegue fazer Educação Popular na escola da mesma forma que faz nos pré-vestibulares comunitários. De imediato respondeu que sim, mas considerou que o fato de trabalhar somente com o terceiro ano é que lhe permite essa condição. Relata ainda que só não consegue realizar as aulas de campo que o pré-comunitário faz, como por exemplo: visitas ao assentamento, aula na floresta da Tijuca, aulas que são resultado da mobilização realizada por todos os educadores do pré-vestibular comunitário onde atua. Na escola, com exceção das aulas de campo, consegue trabalhar todo o conteúdo do currículo na perspectiva da EP voltada para os exames de vestibular. Dá ênfase que na escola, consegue trabalhar melhor os conteúdos do "tempo presente", pois não precisa retomar temas referentes ao primeiro e segundo anos, movimento que precisa realizar no pré-comunitário. Importante ressaltar o compromisso da educadora em utilizar a EP na perspectiva de potencializar a escola como dispositivo de democratização e universalização de acesso ao ensino superior.

O **Educador 4** é professor de História na rede estadual há mais de dez anos e é docente em uma escola da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. É educador popular em um pré-vestibular comunitário na mesma região, onde atua como educador de História. Tem como referência na Educação Popular a obra de Paulo Freire que muito contribui com sua prática e que aprende muito com os estudantes, inclusive, verbaliza essa constatação. Expõe que gosta da prática da educação libertária, valorizando, assim, o aspecto da liberdade que essa prática propõe. Gosta da ideia de liberdade nos termos da educação libertária, no sentido que o aluno entenda a escola como um espaço de construção de pensamento crítico e social. Utiliza Francisco Ferreira y Guardia[32] e Paulo Freire como principais referências em sua prática cotidiana, dentre tantos outros que tem como referência.

[32] intelectual anarquista criador da Escola Moderna que é referência da pedagogia libertária

A conversa com o **Educador 4** inicia com a sua fala reforçando o seu lugar de professor de História e militante, dizendo de forma direta que é possível sim fazer Educação Popular na escola a partir do envolvimento e protagonismo dos estudantes nas questões que envolvem sua realidade cotidiana. Aponta que o pré-vestibular onde atua, para além da preparação para os exames vestibulares, desenvolve outras atividades e que há um esforço para envolver os estudantes nessas ações. Cita como exemplo seus estudantes do terceiro ano, mas interrompe a sua fala para fazer uma observação sobre o novo ensino médio (NEM) dizendo que ainda consegue dar aula para o terceiro ano, mas que a partir do próximo ano, em 2024, não terá mais turmas, pois não haverá a disciplina de História nos terceiros anos do ensino médio. Retoma a fala sobre os estudantes do terceiro ano dizendo que faz um trabalho de motivação para que esses estudantes façam o pré-comunitário e aponta que muitos estudantes acabam participando. No final da sua fala verbaliza uma palavra chave para EP que é trabalho de base, um dos compromissos da Educação Popular é o trabalho de base junto às classes populares. O educador leva essa dimensão para a sua atuação docente. Nas palavras do educador:

> *[...] nesse estímulo aí, a gente vai conseguindo envolvê-los. É…enfim…eu acho que no trabalho de base, aí, é importante pra gente lá.* (Narrativa Oral, 2023)

Durante os diálogos refiz a pergunta que surgiu durante as conversas com os primeiros educadores. Perguntei a ele se ele consegue fazer Educação Popular na escola pública da mesma forma que realiza no pré-comunitário. **O educador 4** afirma que sim, pois "dá muito valor a autonomia pedagógica" e afirma ter uma prática pedagógica que favorece a uma formação *conscientizadora* dos estudantes. Pode-se observar que o educador não reproduz a lógica *bancária* da educação com seus estudantes quando oportuniza uma educação criticizadora. Cita o cenário de tentativas de cerceamento, controle e até mesmo de acabar com a autonomia pedagógica dos educadores. No seu entendimento, todo professor, em alguma medida, é um educador popular se considerarmos que o público que se trabalha é "com a galera que tá na periferia, nas favelas…da galera que está em uma situação de vulnerabilidade social…". Retoma a reforma do ensino médio para reforçar as

consequências desse processo a partir de uma educação que valoriza o empreendedorismo como possibilidade “de ser alguém na vida” e que culpabiliza-os pelos seus "fracassos".

Educador 5 é professor na rede estadual de ensino há mais de cinco anos e é docente de Geografia em uma escola da zona central da cidade do Rio de Janeiro. É educador popular atuando há mais de quinze anos de militância e atua como educador de Geografia em um pré-vestibular comunitário da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. É professor, também, na rede privada de ensino. O **educador 5** está há duas décadas construindo Educação Popular no pré-vestibular, onde atua, foi educando do pré-comunitário e tornou-se educador, posteriormente, desse mesmo espaço de Educação Popular. Fala de Paulo Freire como um grande pensador e referência da Educação Popular e ainda cita Darcy Ribeiro. Mas, afirma que suas maiores referências, “de verdade, na hora que o bicho pega” , são os professores que o iniciaram nessa trajetória. Professores incríveis com grande capacidade de compreensão da realidade. Complementa as suas referências apontando para Associação Mangueira Vestibulares, o MST e seu espaço de militância, afirma que suas referências são de instituições e pessoas próximas.

Perguntado sobre a viabilidade de se fazer EP na escola pública, **o educador 5** responde de imediato: *“eu acredito ser plenamente viável, Francisco”* . Narra uma experiência que chama de “muito curiosa” quando começou a trabalhar na educação pública. Na escola que iniciou a sua atividade docente houve um “choque” entre direção e professores da escola com a sua metodologia de ensino, oriunda do projeto de Educação Popular onde atuava. Percebeu com o passar do tempo que a sua metodologia “foi sendo meio que copiada” por outros professores. Pontuou que os professores queriam aprender, queriam fazer da mesma forma. Desse modo, segundo o educador, foi se construindo, dentro da escola, uma metodologia próxima à que se aplica nos pré-comunitários. Nas palavras do educador:

> *Com o tempo…é… o que foi acontecendo nessa primeira escola, que eu fiquei nove anos…é…é que essa metodologia foi sendo, meio que copiada por outros professores, né, eles queriam aprender, eles queriam, é, utilizar da mesma forma, então a gente acabou construindo dentro da nossa escola lá, uma metodologia que não chega a ser uma metodologia completamente popular, é , do que a gente aplica nos pré-comunitários, nos projetos sociais, mas que ao*

> *mesmo tempo ela foi sendo abraçada pela escola.* (Narrativa Oral, 2023)

Por consequência, esse processo produziu resultados positivos, sob o ponto de vista da convivência dos alunos, com o corpo docente, com a direção da escola e ao mesmo tempo na relação ensino-aprendizagem com a conscientização dos estudantes, através da “criação de um senso crítico mais apurado”. Todavia, o educador verbaliza a dificuldade de alguns professores entenderem a proposta, desconsiderando as vivências dos estudantes e cita Paulo Freire ressaltando a importância de “considerar o que o aluno traz" da sua realidade. O **educador 5** compreende que a presença de um projeto de educação alinhado aos princípios da Educação Popular colocou em questão o projeto de sociedade defendido por alguns professores. Contudo, o educador acredita ser viável fazer Educação Popular na escola pública, desde que haja iniciativa e seja coerente com a proposta da EP. Aproveita para caracterizar um pouco da metodologia que utiliza no pré-vestibular, onde atua e tenta levar para a escola, chama de metodologia da aproximação, do afeto, do carinho, da compreensão da realidade daquela pessoa. E retoma a afirmação de que é possível a EP na escola pública à medida que essa metodologia atenda a um público maior.

É possível observar na fala do **educador 5,** princípios da EP e da obra de Freire já elencados neste texto. Uma educação que contemple a realidade dos sujeitos envolvidos, com base na amorosidade. Segundo Mejía (2018), os educadores que estão na EP irradiam o fazer pedagógico da Educação Popular divulgando assim através das suas práticas o sentido das concepções críticas produzindo efeitos práticos entre seus participantes.

Perguntei ao educador se ele conseguia fazer EP na escola da mesma forma que faz no pré-vestibular onde atua. O **Educador 5** afirma que não consegue por se tratar de outro ambiente e justifica sua resposta. Narra que no seu espaço de Educação Popular há uma metodologia para inserção de professores, um processo de seleção e formação que valoriza o alinhamento com a proposta metodológica desenvolvida pelo pré comunitário. Cita o AMV- Associação Mangueira Vestibulares e o 13 de Maio como alguns espaços de militância, de movimentos sociais e populares, onde fez muitas formações e, assim, atribuindo à formação um momento importante para os pré-comunitários. Nessas formações eram realizados debates e

conversas para definir o projeto educacional a ser efetivado nos pré-comunitários. Com o tempo, esse processo de formação permanente consolidou uma metodologia que, segundo o educador, é muito difícil de se aplicar na escola , já que o ingresso na escola pública é pelo concurso público e não há uma formação que aponte um projeto de educação mediante a diversidade de pensamento político dos educadores, e como cada um entende a educação. Faz uma observação que esse processo é mais tranquilo em uma escola pequena.

Ouvindo as narrativas do educador, perguntei a ele como ele diferencia a formação dos educadores populares e dos professores que estão na escola. O **Educador 5** diz que a formação dos professores, na graduação, ainda é um ponto frágil e as diversas reformas curriculares realizadas não foram capazes de contemplar a Educação Popular na formação desses professores. Expõe que sabe de tentativas na graduação de professores da pedagogia, da própria geografia, da sociologia que tentam propor a discussão em suas aulas. Logo, entende que há uma deficiência na formação dos professores, já que a universidade oferece uma formação mais técnica, mais voltada para as disciplinas do que uma formação que contemple um projeto de Educação Popular com uma formação política definida. Reconhece que há um grupo de professores que pensam a Educação Popular dentro da universidade, mas segundo o educador “é muito difícil, assim, sobretudo por conta, dessa formação que a universidade oferece, dá a quem tá se formando…”

Para o **educador 5**, “a Educação Popular é uma disputa de hegemonia, de mundo, uma disputa política” e que “a Educação Popular não pode estar descolada do processo de formação da classe trabalhadora". Nesse sentido, dá relevância a formação política realizada na EP e a contribuição no processo de democratização do ensino superior, no sentido de “romper o abismo social que existe e para quem acaba fazendo a universidade, com alguma qualidade, e quem não faz”. Continua a sua fala afirmando que “a formação política serve para melhorar o mundo”, e ressalta os princípios de coletividade que fazem parte do projeto educativo da EP. Essa formação política que é característica da EP produz a reflexão sobre a importância de uma devolutiva para a sociedade mediante as possibilidades de uma vida mais digna que a escola pública e a universidade pública oportunizam às classes populares. Expõe que a formação política não passa pela ideia de doutrinação, mas disponibilizar aos envolvidos instrumentos de pensamento e

contribuir com a capacidade de reflexão sobre a realidade, ou seja, oferecer instrumentos para a vida política. O educador tece uma observação para apontar os objetivos políticos da Educação Popular mediante o crescente número de pré-vestibulares comunitários:

> *No fundo, a Educação Popular é uma disputa de hegemonia de mundo, né? Ela é uma disputa política e quando a gente pega uma galera, essa galera que chega nos pré-comunitários pra estudar muitas vezes sem nenhuma consciência de classe, é sem pensamento crítico, sem nada. Se você pega essa pessoa e põe na universidade através da instrumentalização que esses cursos fazem, né, você acaba formando uma população de formandos, enfim, de diversas profissões, que eles têm conhecimento técnico da profissão, e teórico da profissão, mas que eles não têm essa consciência de mundo, né, esse olhar de mundo, assim, esse senso crítico sobre as coisas. E isso reflete de alguma forma muito mal pra quem deseja um mundo diferente desse. Porque é isso, é você reforçar o estereótipo de que basta você se esforçar, estudar, se esforçar e fazer um determinado caminho que você acessa e que você muda de vida, melhora de vida e tal. E não é só isso, A educação popular não é só isso, ela não pode tá descolada do processo de formação da classe trabalhadora. É, ela tem que tá junto.* (Narrativa Oral, 2023)

O **Educador 6** é docente de História na rede estadual de ensino há mais de dez anos e é professor em duas escolas na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Atua como educador popular dando aula de História em um pré-vestibular comunitário que fica na zona central da cidade do Rio de Janeiro. Cita como referências pensadores anarquistas da educação libertária como o Mikhail Bakunin, os que defendem o conceito de educação integral que une o corpo, a mente e o espírito, afirma que é um “norte fundador” e que, segundo ele, rompe com a divisão social do trabalho na relação trabalho-braçal versus trabalho-intelectual. Cita Silvio Gallo como referência aqui no Brasil, Paulo Freire, Frantz Fanon que é referência do Freire.

Perguntado sobre a viabilidade de se fazer EP na educação pública, o **educador 6** expõe que acredita ser possível enquanto a EP for um tensionamento dentro da escola e que existem algumas perspectivas de “educação questionadoras” que compreendem a escola pública apenas como espaço de coerção, que inclusive discorda. Diz que não se trata de “pegar tudo e jogar fora”, mas entende que há limites que são próprios da institucionalidade. Ressalta que as condições materiais e as estruturas coercitivas são restrições para se trabalhar Educação Popular na

escola e pontua que o papel do educador popular dentro da escola pública é de defendê-la tensionando as perspectivas contrárias aos valores que a Educação Popular defende. Compreende que o atual modelo de escola não permite fazer uma educação emancipatória, todavia, há como construir “focos de resistências” e retoma a defesa da escola pública que é o espaço que serve majoritariamente a classe trabalhadora. Nas palavras do educador:

> *[...] De um modo geral, é, o papel da gente enquanto educador popular na escola pública, é de defesa da escola pública e de tensionar com essas perspectivas que vão contra o que a gente defende [...] É uma luta constante né, é uma luta constante. Eu acho que esse modelo de escola que exista, ele não tenha como ser, construir efetivamente uma educação emancipatória, porém eu acho que dá pra construir focos de resistências*. (Narrativa Oral, 2023)

O **educador 6** afirma que por serem espaços diferentes nem sempre consegue realizar Educação Popular na escola da mesma forma que faz no pré-vestibular comunitário onde atua. Enfatiza que é uma questão bem interessante porque os estudantes de ambos os espaços têm o mesmo recorte de classe, embora entenda que seus estudantes da escola sejam de regiões diferentes dos estudantes do pré-comunitário. Ainda realizando uma análise sobre o perfil dos estudantes que considera ser comum aos dois espaços de educação, escola e pré-comunitário, para além do recorte de classe, inclui a perspectiva de raça. Dentro desse panorama, estabelece uma diferença entre os estudantes ao afirmar que há um ponto chave fundamental que é a condição de que “o aluno da escola pública, uma boa parcela está lá obrigado”, enquanto o estudante do pré-comunitário onde atua tem outro tipo de interação. Considera que são desafios diferentes.

O **educador 6** em nenhum momento hierarquiza os espaços e nem tão pouco elege o público de um espaço como sendo inferior ou superior ao de outro espaço, mas entende como desafios diferentes, entendendo que o interesse parte de lugares diferenciados.

O **Educador 7** atua como educador de filosofia em um pré-vestibular comunitário situado na Baixada Fluminense e tem mais de 10 anos de militância na Educação Popular. É professor na rede estadual de ensino há mais de 10 anos com docência em uma escola, também na Baixada Fluminense, dando aula de filosofia. Inicia a conversa afirmando que seus pais e família foram sua primeira escola. É

oriundo dos movimentos sociais da Igreja Católica. O educador verbaliza ter muitas referências da Educação Popular e diz: “no meu fazer eu vejo muitas pessoas, é…, sabe…, que me inspiram pro meu fazer educacional”. Retoma a fala de dois educadores que talvez sejam os mais importantes, seus pais. Fala da atuação dos padres da região da Baixada Fluminense e cita outras referências importantes ligadas à Igreja como Leonardo Boff e Frei Davi. Diz que no campo teórico, Paulo Freire é sua referência e inspiração, bem como o Nego Bispo que ultimamente tem sido uma inspiração muito interessante e Lélia Gonzalez. Contextualiza que há muita gente que não é da educação, mas é uma inspiração e ajuda-o a ter uma ação. Cita, também, Dom Mauro Morelli que foi bispo da diocese de Duque de Caxias e Dom Adriano Hipólito, bispo de Nova Iguaçu. Já no final de sua fala, aponta para Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Renato Nogueira com suas reflexões sobre afetos.

Expondo a sua percepção sobre as possibilidades de fazer EP na escola pública, o **Educador 7** acredita que há impeditivos metodológicos e didáticos quando pensamos em fazer uma educação emancipadora e transformadora na escola. Explica que vivemos em uma sociedade cada vez mais fundamentalista, conservadora e a escola recebe esses elementos, narra o educador. Todavia, afirma que a Educação Popular é extremamente necessária nos espaços populares e periféricos, pois a presença da EP existirá a partir da ação de alguns professores que vão tentar fazer esses movimentos dentro desses espaços, mas sempre dentro dos limites estabelecidos pela institucionalidade. Relata que há brechas permitidas pela institucionalidade, como por exemplo, um debate com uma perspectiva crítica que realizou sobre o novo ensino médio (NEM). Acredita que essas ações são sementes do que poderia vir a ser “esse movimento popular no espaço da escola pública” mediante as limitações presentes no cotidiano escolar. O educador fala sobre o novo ensino médio como um esvaziamento das possibilidades de formação humana que é o oposto da Educação Popular que fala muito do humano e do social.

Perguntei ao **educador 7** se conseguia fazer EP na escola da mesma forma que faz no espaço de Educação Popular que atua. Verbaliza que há uma intenção fundamentalista e conservadora que “puxa a educação pra trás” e que chega também nos movimentos populares, nos pré-comunitários. Afirma que “ também nos pré-vestibulares comunitários ele tem que lutar para poder ser aquilo que o

pré-vestibular é", ou seja, manter a intencionalidade política do espaço. Narra que no contexto da greve de 2016 (greve dos professores da rede estadual de ensino) muitos estudantes buscaram o pré-comunitário como alternativa para realizar o Enem e que o aumento de estudantes produziu, também, conflitos quanto a intencionalidade política**.** Para o educador, "mesmo no pré-vestibular comunitário, trabalhar o popular é também um desafio". Ressalta a preocupação com o perfil e escolha dos educadores do pré-comunitário para além da dimensão conteudista, pois entende a importância do aspecto de formação humana. Nas palavras do **educador 7** sobre os educadores do pré-comunitário:

> *[...] Conseguem perceber que o pré-vestibular popular, comunitário, não é só você chegar e jogar uma pessoa na universidade. Você precisa ter uma perspectiva de criticidade, você precisa ter uma perspectiva de solidariedade, de humanidade. Você tem outros elementos importantes na formação.* (Narrativa Oral, 2023)

O educador 7 aponta que tenta ser na escola o mesmo educador que é no pré-vestibular onde atua, e que às vezes consegue fazer uma educação na perspectiva transformadora e emancipadora, diz que são sementes. Percebe que alguns estudantes buscam esse aspecto nele enquanto educador. Para o educador "o aluno curte esse lance de círculo, do debate" , porém pontua que devido ao cenário de polarização, de discurso ódio, o debate também às vezes é compreendido na lógica da polarização. Aponta que gosta dos projetos na escola, e cita o projeto Africanidades[33], pois consegue trabalhar os princípios da Educação Popular. O educador aponta algumas diferenças entre fazer EP nos pré-comunitários e na escola pública:

> *As amarras do currículo, né, é, elas vão emparedar mais a escola, sabe…o pré-vestibular tem também amarra de currículo, a gente tem que seguir o currículo da UERJ, da CEDERJ, do ENEM. [...] Mas, existe uma liberdade maior daquilo que a gente já vinha construindo há tanto tempo, você sabe muito mais bem do que eu sobre isso [...]* (Narrativa Oral, 2023)

[33] Projeto interdisciplinar e multidisciplinar realizado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro que tem por objetivo contribuir na implementação das leis 10.639 e 11.645 que tratam, respectivamente, da valorização das contribuições e legado da História e Cultura Afro-Brasileira e das populações indígenas.

O **educador 7** exemplifica a sua fala quanto ao currículo, ainda, narrando uma atividade realizada no pré-vestibular sobre a temática Mulheres na Ciência. A abordagem foi o relato das próprias educadoras, que realizaram a atividade, sobre os desafios enfrentados na universidade na busca por se afirmarem enquanto cientistas e acadêmicas. Ressalta a possibilidade da abordagem realizada no contexto do pré-comunitário e afirma que é possível fazer a mesma abordagem na escola, porém dentro dos limites do currículo.

> *É lógico que isso nas escolas é possível , só que você, eu acredito que o perfil dos alunos que buscam o preparatório comunitário, ele também, é um pouco mais, ele espera, mais isso , entende? Então, se tem menos resistências do, do corpo de alunos…e da própria estrutura do vestibular que vai permitir, querer estas questões, né…querer discutir humanidades, querer discutir a cidade, discutir a baixada, discutir o Rio, discutir a rezadeira, entendeu? Ah, a escola faz também esses movimentos, mas faz um pouco mais amarrada num currículo e com muita resistência.* (Narrativa Oral, 2023)

O **educador 7** entende que há uma diversidade de "visões de mundo" na escola que acabam por ressaltar esses limites.

O **Educador 8** é professor de História na rede pública estadual de ensino há mais de 10 anos com docência em duas escolas, uma na Baixada Fluminense e a outra na zona norte do Rio de Janeiro. Atua como educador popular em um pré-vestibular na zona norte da cidade do Rio de Janeiro e tem mais de 10 anos de militância na Educação Popular. Faz uma breve contextualização do início da sua inserção na EP caracterizando o público do pré vestibular descrevendo que era um público com perfil de estudante de EJA, e com passar do tempo foi migrando para um público de ensino médio e mais jovem. Trabalhou um tempo na EJA no CCAP[34]. Narra que essas experiências de Educação Popular foram levadas para as suas aulas na escola pública, como por exemplo, no aspecto de aproximar os assuntos mais para a realidade do aluno, rompendo com o caráter conteudista "das datas e decorebas". A sua experiência no pré-vestibular permitiu aprimorar a sua prática pedagógica e entre "o que deu certo e deu errado" foi levando aos poucos essas experiências para a escola. Mas, pontua que nem tudo, pois não há muita abertura na escola para que essas experiências da Educação Popular aconteçam. Verbaliza

[34] Rede de Empreendimentos Sociais para Desenvolvimento Socialmente Justo, Democrático e Sustentável é uma organização comunitária situada em Manguinhos

que dar aula na EP exige muitos recursos do educador. Expõe que todas as referências que têm da Educação Popular, de tudo que já leu na faculdade, o que mais “mexe com a gente” é o Paulo Freire. Diz que poderia citar outros, porém o que mais permite “ler a realidade”, contribuindo nas mudanças e transformações, é Paulo Freire.

Perguntei sobre a viabilidade de fazer EP na escola e **Educador 8** respondeu que o aspecto da hierarquia no ambiente escolar precisa ser rompido em seus diversos níveis, a começar pela relação professor-aluno, pois a Educação Popular requer relações horizontais para que aconteça, conforme narra o educador:

> *[...] A primeira coisa é justamente a gente quebrar [...] Essa essa coisa da hierarquia. Então educação popular, né, de primeira você não tem, você tem que ter, você tem que ser, tem que estar naquela sala em um ambiente totalmente desprovido dessa, ah, eu sou professor, vocês tem que me ouvir, vocês que tem, né, vocês que tem que aprender. Então essa primeira barreira a gente já tem que quebrar de cara. Dentro de sala eu estou aprendendo, eles estão aprendendo e a gente vai caminhar , né, no diálogo sem se exaltar e sem punir. [...] Então é o diálogo, o diálogo é importantíssimo, né, para começar quebrar essas barreiras.* (Narrativa Oral, 2023)

O **educador 8** por duas vezes cita a palavra diálogo, um dos pilares da Educação Popular de base freireana e que aparece categorizada na obra de Freire como dialogicidade.

O **educador 8** faz uma demarcação territorial ao dizer que tanto o pré-vestibular quanto a escola, por estarem em áreas de vulnerabilidades sociais atravessadas pela violência, afirma que o diálogo é fundamental para favorecer um ambiente de melhor convivência. Observa que quando existe esse diálogo o “aluno melhora na escrita, melhora na fala”, porque convive em um ambiente em que pode falar.

> [....] *Quando o aluno acha, né, quando ele percebe que há um diálogo, ele até melhora, ele melhora na escrita, melhora na fala, porque tem essa liberdade de falar, porque muitas vezes ele não tem, nunca, nunca não teve, né, muitas vezes alunos de EJA não tiveram essa vivência de poder falar, poder se expressar, poder contar a sua coisa, suas histórias, suas experiências, né, de trabalho, de estudo, né. Então, a primeira coisa que a educação popular me ensinou é isso, precisa quebrar essas barreiras, professor e aluno está no mesmo barco. A gente tá vivenciando a mesma realidade de*

> *trabalho, de acordar cedo, né, acordar cedo, de né, a gente acorda cedo pra ir pro estado, pegar uma turma às sete horas e sai do pré as dez da noite.* (Narrativa Oral, 2023)

O **Educador 8** afirma que essa abordagem é trabalhada na sua "matéria" (disciplina de história), mas não está formalmente nos livros, mas é possível considerando as aprendizagens realizadas com a Educação Popular, que está para além dos conteúdos da disciplina. O educador narra que "a Educação Popular me ensinou muito isso, né, de trabalhar com esses conteúdos, sem ter esse rigor, sem ter essa autoridade, sem achar que eu tô acima de ninguém". Entende que os ambientes formativos são diferentes e que esse cenário também difere como a Educação Popular será realizada em cada espaço.

As narrativas descritas permitem conhecer uma parcela do cotidiano escolar de seus desafios na busca por uma educação próxima e alinhada aos interesses das classes populares. Esse movimento, embora individual, acontece em um contexto coletivo em rede que é tecido no protagonismo de muitos educadores com dupla inserção nos espaços escolares em sinergia com a concepção pedagógica crítica da Educação Popular.

Esses educadores entendem a escola como lugar de possibilidades e negam o determinismo histórico que alguns setores da sociedade e da literatura acadêmica depositam sobre a mesma, visão que limita este ambiente formativo a um lugar fatalista. Nas palavras de Freire:

> As sociedades não são, estão sendo o que delas fazemos na História, como tempo de possibilidade. Daí a nossa responsabilidade ética por estarmos no mundo, com o mundo e com os outros. Se a História fosse um tempo de determinismo em que cada presente fosse necessariamente o futuro esperado ontem, como o futuro de amanhã será o que já se sabe que será, não teríamos como falar em opção, ruptura, decisão. (Freire, 2015, p. 46)

Portanto, o acervo de *inéditos viáveis* que os educadores narraram são rupturas cotidianas contra o discurso fatalista e determinista neoliberal que é "inflexível ao sonho e à utopia", conforme denúncia Freire (2019, p. 16) e que desconsideram a existência de experiências emancipadoras no cotidiano da escola pública. Esses educadores reinventam a obra Freire, atualizam a Educação Popular, as ferramentas de análise e intervenção na realidade. Nessa lógica, compreende-se

a permanente elaboração e ampliação de uma agenda pedagógica de base crítica-transformadora no cotidiano escolar e de acordo com os postulados da EP. Tal como a relação sinérgica entre a *educação formal* e a *educação formal* a partir do protagonismo dos educadores com dupla inserção, a concretização do *inédito viável* como resposta ao fatalismo neoliberal, a definição da qualidade da educação pública referenciada com base na realidade das classes populares - e não em modelos de escolas particulares consideradas de excelência com o *ethos* da classe média- e a valorização das experiências dos educadores que se movem entre os movimentos sociais/populares e a escola pública. Devido ao acúmulo de experiências, esses educadores tornam-se imprescindíveis para o campo da educação, pois ao mesmo tempo que contribuem para desmobilizar uma certa animosidade e a polarização entre *educação formal* e *educação não formal*, promovem a perspectiva da dimensão ampliada de educação viabilizando a sinergia entre esses espaços formativos. São educadores portadores de um acervo sociocultural, político e pedagógico, tecido na sua vivência cotidiana e que produz um saber oriundo de suas práticas na escola pública e nos pré-vestibulares comunitários.

5.2 “É difícil defender, só com palavras, a vida”: As Situações-Limites

Quando perguntei sobre os obstáculos presentes no cotidiano da escola e que dificultavam a viabilidade da EP na escola, percebi alguns pontos de contato entre as falas dos educadores, porém contextualizadas com as especificidades da realidade educacional de cada educador.

O **educador 1** identifica que no cotidiano escolar há muitas burocracias a serem cumpridas, o calendário bimestral por exemplo, cita a quantidade de turmas e alunos como um fator de sobrecarga nesse cotidiano como limitadores para fazer EP na escola. Para além dessas limitações, descreve que a reforma do ensino médio (NEM) ampliou, ainda mais, esse cenário de limitações. Verbaliza que é professor de sociologia e, que de todas as turmas que têm, em apenas uma dá aula de sociologia, as demais são todas de disciplinas eletivas nos moldes do novo ensino médio (NEM).

Ouvindo atentamente o **educador 1,** perguntei se ele conseguia fazer Educação Popular na escola pública da mesma forma que faz no pré-vestibular comunitário que atua, pois não havia feito essa pergunta no início da conversa. O educador verbaliza que “acha” que as vezes consegue. Algumas limitações que existem na escola, já não existem nos pré-comunitários, como por exemplo a elaboração de avaliações, lançamento de notas e manuseio de diários de classe. Narra, com ânimo, que toda experiência realizada com sucesso no pré-vestibular comunitário onde atua, ele tenta levar para aplicar na escola. O educador considera algo bem complicado de se fazer, de ter a mesma prática nos dois espaços formativos, todavia, diz que mesmo com dificuldade, em alguma medida, consegue levar as experiências da EP para a sala de aula. Cabe aqui dizer, que o **Educador 1** considera importante que os educandos tenham acesso à uma boa base teórica da disciplina, considera importante trabalhar os conteúdos da sua disciplina para que os estudantes possam até mesmo questionar esses conteúdos. O educador afirma ser importante a disputa da escola enquanto espaço formativo para a transformação da sociedade, pois entende que “o público que tá na escola pública é o público da classe trabalhadora, se a gente não vê a escola como algo transformador é melhor largar a escola”. Com referências à educação libertária de base anarquista reconhece a importância da escola sem desconsiderar que esta mesma instituição é também um espaço de opressão e reforça que só uma ação coletiva, uma dimensão sempre presente no anarquismo, produzirá uma mudança na educação. No primeiro parágrafo escrevi que a *conscientização* é ao mesmo tempo metodologia e objetivo formativo na EP (Freire, 2019), e que o relato do educador reforça essa dimensão em sua ação-reflexão entre a educação *formal* e *a educação não formal*.

O **Educador 2** indica que um dos desafios é a sensibilização dos estudantes para o tempo presente e para sua realidade no sentido de valorizar aquele momento de formação. Outra dificuldade que encontra é a participação dos estudantes, diz que é difícil trazê-los para dentro das discussões realizadas para levá-los a um ambiente de questionamento. Nesse momento, o educador é assertivo ao falar que não temos uma educação voltada para o questionamento. Aponta ainda que o “letramento” dessa geração acontece pela internet, pois nasceram em um mundo tecnológico e que esse fator, em alguma medida, desmobiliza os estudantes em sala

de aula. Nas palavras do educador sobre uma educação não voltada ao questionamento:

> *A gente não tem uma educação voltada ao questionamento, né… Então, trazer eles a refletir sobre os seus afazeres, no que, que eles querem da vida, do que eles querem para os estudos, sabe…acho que é um limite que, assim, que fica ainda muito ainda, presente nas aulas.* (Narrativa Oral, 2023)

A **educadora 3** considera que educadores com comportamentos classistas e racistas são impeditivos para a realização da EP na escola. A precarização das condições de trabalho, a pouca valorização profissional e ainda a falta de identificação com a realidade dos estudantes são elementos elencados que compõem o conjunto de limitações (situações-limites). A falta de identificação com a realidade dos estudantes, que toma forma na dificuldade de reconhecê-los como iguais, é um obstáculo para ações mais coletivas a fim de tornar os estudantes protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Uma breve reflexão sobre o relato da educadora. A escola precisa ser compreendida como um ambiente de legitimação de democracia e direitos. A sociedade mudou e a escola como instituição dessa mesma sociedade mudou, também. O professor é hoje, também, um garantidor de direitos se considerarmos a escola como um ambiente de negação de comportamentos antidemocráticos. Para Freire (2019, p. 96), a educação para além de ser uma “forma de intervenção no mundo”, é um esforço de enfrentamento à "reprodução da ideologia dominante”. O relato da educadora evidencia um cenário muito presente nos espaços formativos, a presença de educadores com intencionalidades políticas de base “conservadora” e esse comportamento desconsidera como as desigualdades impactam diretamente a realidade dos estudantes das classes populares. A escola permanece sendo um campo de disputa de projetos de sociedade.

A **educadora 3** faz uma observação sobre o novo ensino médio. A grade curricular do novo ensino médio (NEM) retira a disciplina de História das turmas de terceiro ano, a partir de 2024. A grade curricular já está comprometida com a redução de carga horária para as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Dessa maneira, a educadora pontua que todo o trabalho que ela faz com o terceiro ano deixará de existir a partir de 2024, caso o NEM não seja revogado. O novo ensino

médio exclui a possibilidade dos estudantes das classes populares acessarem a universidade.

A conversa com a educadora provocou-me várias inquietações e que infelizmente não consigo descrever na íntegra pois tomaria grande parte do texto, mas acabei fazendo outra pergunta para a educadora. Perguntei a ela quais as maiores contribuições da EP para a escola pública e, que, se a escola conseguisse acolher os estudantes suprindo suas necessidades, qual seria o papel dos pré-vestibulares comunitários?

Ouvi uma resposta com contribuições riquíssimas que articulam a teoria e a prática. A **educadora 3** reconhece que há uma "rinha" entre grupos que defendem a *educação formal* e a educação *não formal*, inclusive já descrita por mim nesse texto a partir da revisão de literatura. Consegue observar esse cenário pois atua nos dois espaços, sendo assim, a educadora tem consciência da sua dupla inserção tanto na *educação não formal* como na *educação formal.* Cita um exemplo concreto acontecido em uma determinada situação quando presenciou falas de desvalorização da escola pública com intuito de valorização das experiências realizadas na *educação não formal*, como os pré-comunitários. Com todo o cuidado, pontua que é um pensamento de quem não entendeu o que é Educação Popular, pois entende que a existência dos pré-comunitários acontece devido a uma vulnerabilidade planejada para a escola pública. Logo, afirma que "a gente tem que se entender como fortalecedores da educação pública e defensores da educação pública, porque o nosso público é o público da Educação Popular". Complementa sua fala ressaltando que da mesma forma que se defende o SUS, precisamos defender a escola pública, e um Estado como garantidor de direitos.

A **educadora 3** afirma que a "Educação Popular, acima de tudo, é zeladora de direitos", inclusive realizando permanentemente o debate da garantia de direitos. A educadora retoma a reflexão da importância em reconhecer que os pré-comunitários só existem porque há um planejamento programado, de um projeto para que a escola não consiga contribuir na democratização do ensino superior para os filhos da classe trabalhadora. Reforça a dimensão formadora dos pré-vestibulares e que deve ser para além da instrumentalização para que os educandos acessem a universidade, mas por ser um espaço de vivências com a Educação Popular, carrega a dupla função de formação humana, política e de contribuir na democratização da

universidade para as classes populares. Reconhece que a diferença entre a escola e os pré-comunitários, está na possibilidade da formação humana e política nesse processo de “instrumentalização” para “passar no vestibular” que é feita pelos pré-comunitários. Para além das contribuições, na democratização do acesso ao ensino superior, reforça a importância da formação política.

É possível identificar na fala da educadora a intencionalidade política transformadora, que é característica da EP, nos pré-comunitários e as suas contribuições, que são determinantes, na criação de uma “nova cultura política” como prediz Gohn (2020). Segunda a autora (Gohn, 2020, p. 13), “a educação não formal tem seu próprio espaço-formar cidadão em qualquer idade, classe econômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião, etc., para o mundo da vida”. Tal pensamento cria possibilidades de “produção de novos saberes e aprendizagem política” (Gohn, 2020) para a formação cidadã. Logo, é possível constatar que a construção de uma “nova cultura política” na *educação não formal* e *não formal* depende da perspectiva da intencionalidade política transformadora desenvolvida nesses ambientes formativos. Tal aspecto é característica da EP que é desenvolvida na *educação não-formal*, nos diversos pré-vestibulares comunitários e que se faz presente na escola pública com os educadores participantes desta investigação.

A **educadora 3,** considerando sua experiência no cotidiano escolar faz um diagnóstico para explicar a “barreira” em fazer uma educação na escola da mesma forma que é realizada nos espaços de EP. É uma narrativa que amplia a reflexão sobre as barreiras na escola. Cita a construção histórica das funções sociais da escola e de seu abandono no decorrer da mudança de seu público no processo de democratização da escola pública. Expõe que enquanto a escola tinha como público estudantes apenas de uma camada social, a escola tinha “um investimento interessante” por parte do Estado. Aponta para a precarização das condições de trabalho dos professores, bem como a sua subvalorização confirmada na baixa remuneração, a falta de infraestrutura nas escolas e as condições de adoecimento psíquico dos professores que estão sobrecarregados. Segundo a educadora, são exemplos de “barreiras” que prejudicam na elaboração de estratégias semelhantes às realizadas nos espaços de Educação Popular, como o enfoque no vestibular e formação política. Considera a formação política dada nos espaços de Educação Popular, como o pré-comunitário que atua, um grande diferencial, pois é importante

que o educando que passa pelos espaços de EP compreenda que seu protagonismo é fundamental na disputa de outro projeto de sociedade. Fica muito nítido que a educadora se move pedagogicamente com a intencionalidade política formadora que é um dos pilares da Educação Popular. A educadora reivindica investimentos na escola pública como parte da solução do cenário que descreveu. Segundo a educadora:

> *Então… Se tem uma coisa…que escolas como a Poli da Fiocruz, como os Caps, o Pedro II e os institutos Federais demonstram é que se a gente tem um projeto político pedagógico sério, bem planejado, um investimento nas estruturas e nos salários, sérios e adequados, você consegue sim, fazer o que a gente no pré-vestibular tá fazendo na garra e na coragem.* (Narrativa Oral, 2023)

Dessa maneira, a **educadora 3** traz narrativas que nos permitem compreender como as situações limites e *inéditos viáveis* estão postos no cotidiano da escola pública, bem como a ação-reflexão irradiada dos espaços de Educação Popular podem contribuir quando articulados com a escola pública.

O **educador 4** afirma que a falta de recursos é um impeditivo à realização da EP na escola pública. Entende o cenário de precarização da educação e não culpabiliza os professores, mas sente falta de um engajamento de alguns professores. Cita a desvalorização da atividade docente como o não pagamento do piso nacional, a falta de infraestrutura e a superlotação das salas de aula, cenários que fazem parte das limitações que impedem o *quefazer* da EP na escola. Retoma, novamente, a discussão sobre o novo ensino médio (NEM) e que tem mobilizado ainda mais a sua militância. A diminuição dos horários de aula de disciplinas como História, Filosofia e Sociologia, também é um agravamento das dificuldades, já que são disciplinas que contribuem para o pensamento crítico do aluno. Defende a revogação do novo ensino médio e se opõe a adaptação das disciplinas a essa "nova" realidade, pois a aceitação do NEM reduz, ainda mais, as possibilidades da EP na educação pública com esse "novo modelo de ensino que está sendo implementado". Nas palavras do educador:

> *A gente não pode aceitar isso, e aí a educação…no sentido de uma educação popular na escola ela vai ser duramente atacada se a gente abaixar a cabeça para esse novo modelo de ensino que está sendo implementado agora, entendeu….* (Narrativa Oral, 2023)

O **educador 4** faz uma comparação sobre as diferenças da implementação do NEM na escola pública e na escola privada, e como essa diferença agrava as desigualdades educacionais para os estudantes da educação pública. Verbaliza que muitos dos seus estudantes já trabalham em subempregos como entregadores. É fundamental expor as “falas” do educador para caracterizar os obstáculos que os estudantes das classes populares enfrentam dentro e fora da escola para se manterem na escola.

O ato educativo não é neutro, ele acontece em um cenário social de debate ideológico. Freire (2019, p. 98), afirma que a construção da cidadania se dá em meio a “luta política” na disputa por uma “sociedade menos injusta e mais humana” e substitutiva ao modelo em que vivemos, de uma “sociedade injusta”.

Até o momento priorizei a contextualização das situações-limites que os educadores populares, que são professores na escola pública da rede estadual de ensino, enfrentam cotidianamente e como produzem *inéditos viáveis* para superar essas barreiras. A partir de um esforço teórico-metodológico, tento não reduzir a Educação Popular a um conceito teórico, mas de contribuição na leitura da realidade e compreensão de como a EP intervém nessa realidade. Vamos voltar à realidade que o “processo é dialético”, como o **educador 1** disse na sua fala no início da escrita das conversas, se referindo ao diálogo como dispositivo pedagógico.

educador 5 narra sobre os obstáculos enfrentados no cotidiano da escola para viabilizar a EP e faz uma comparação com o exemplo de quando se forma uma turma de pré-comunitário, Diz que no pré-comunitário os educandos têm interesse em um tipo de ensino específico, enquanto que na escola os interesses são bem diversos. Verbaliza ainda que a reforma do ensino médio tem dificultado ainda mais esse cenário, e para exemplificar esse cenário diz que tem dado aula de empreendedorismo[35]. Entende que é cada vez menor o acesso dos estudantes da escola pública ao ensino superior e que esse cenário se insere em um projeto advindo até mesmo de organismos que deveriam promover a democratização do ensino superior. Faz referência ao Darcy Ribeiro dizendo “que a desgraça da

[35] A Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta os itinerários formativos que devem ser organizados em eixos estruturantes como por exemplo o eixo empreendedorismo. Este eixo visa aprofundar conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho que valoriza o protagonismo do indivíduo em transformar sonhos em realidade e riqueza.

educação é um projeto" dentro de um projeto político hegemônico e afirma que por isso a formação política da Educação Popular é tão importante.

Relata que percebe, ao seu ver, que o sonho do estudante que está no ensino médio na rede estadual é se tornar um empreendedor. O educador contextualiza que debate com seus estudantes que empreender não é "colocar uma mochila nas costas e ficar entregando coisas o dia inteiro", essa situação é consequência de um projeto de poder. Nesse momento, o educador fala como o novo ensino médio está a serviço desse projeto de poder através da "nova grade curricular" implementada. Esse projeto "acaba minando o sonho da universidade desses meninos" e dá como exemplo a retirada de algumas disciplinas no terceiro ano, disciplinas que o estudante precisa para acessar a universidade, cita como exemplo a disciplina de geografia que a partir de 2024 não estará na grade do terceiro ano. Nesse momento da conversa, o educador aponta que a defasagem de conteúdos aumentará para os estudantes da escola e que impactará nas realidades dos pré-comunitários, já que o perfil dos estudantes das escolas públicas é o mesmo dos pré-comunitários. Segundo o **educador 5**, a reforma do ensino médio aumentará as desigualdades educacionais. Nesse sentido o grande obstáculo para o educador é a política educacional para as escolas. Aponta como outro obstáculo para a implementação de um projeto de Educação Popular na escola pública, a formação política do corpo docente. Retoma a fala sobre a diversidade de interesses dos estudantes na escola e que a luta pela sobrevivência de um modo geral é quem vai organizar esses interesses. Menciona que, o que pode unir a escola pública e os pré-comunitários é a defesa do tipo de ensino e aprendizagem que é realizada nesses espaços de Educação Popular, e que esse encontro e integração deve acontecer. Afirma que a Educação Popular deve defender a escola pública, bem como a escola pública deve, também, defender a Educação Popular e cita a formação política como um impeditivo à compreensão desse aspecto por parte dos sujeitos que estão na escola. Acredita que é nas brechas que essa ação pode acontecer.

O **educador 6** ao narrar seus obstáculos para fazer Educação Popular na escola pública expõe que um dos seus desafios, e que inclusive esse aspecto está nas obras de Paulo Freire e dos educadores libertários, é trazer a fusão da educação com a vida. Segundo suas palavras é "trazer a questão educacional a partir do cotidiano do educando, a partir da vida concreta material do educando", a

partir das experiências de vida, de estudo e de trabalho e de educação desses sujeitos, de como estão inseridos no mundo para construir coletivamente esse conhecimento. Ressalta ainda que essa proposta contribui para desconstruir a imagem do professor de porta voz do conhecimento, aquele que vai levar conhecimento para o aluno. Expõe que a partir desse desafio surgem outras questões que são limitantes no cenário da escola pública. O educador cita um exemplo:

> *[...] Um exemplo. Você pensa em dar uma aula diferenciada, e que não seja uma aula expositiva, né, naquele velho modelo do professor que vai trazer o conhecimento, escrever no quadro e os alunos vão copiar e o professor vai falar e os alunos vão ouvir. Aí você pensa, vou fazer uma aula em círculo, né, uma aula diferenciada, mas está numa sala superlotada, quente, abafada, e como é que você faz isso? [...]* (Narrativa Oral, 2023)

O **educador 6** relata que em algumas vezes tem que se adequar de acordo com as limitações e, em outros momentos consegue superar essas limitações. Limitações que partem de dentro da escola, como de fora também, como por exemplo uma aula que é interrompida porque no entorno teve “tiroteio”, ou porque um aluno não consegue acompanhar a aula porque está com fome. Afirma que “acaba esbarrando em limitações que são estruturantes”, que exigem o cumprimento de uma infinidade de papéis que estão para além da aplicação de conteúdos e relata que na sua vida de professor passou por diversas experiências semelhantes.

O **Educador 7** inicia a sua narrativa sobre os desafios para fazer EP na escola apontando a defasagem de conteúdo produzido pelo novo ensino médio (NEM) e que é um enfrentamento a ser realizado frente a esse desafio curricular. Outra barreira que enfrenta é a “nuvem fundamentalista e conservadora” presente na sociedade brasileira nos últimos anos. Expõe que é assustador do ponto de vista dos alunos, porém mais assustador do ponto de vista de muitos professores. Esse cenário dificulta as parcerias no cotidiano, considerando que esse “novo currículo” não contribui, pois a linguagem da Educação Popular exige uma articulação entre os professores da área. Cita o processo de adaptação que a escola passa na apropriação do uso da tecnologia como instrumental a ser utilizado a favor da educação. Ressalta em sua fala que observa que o estudante carrega um

pensamento de baixa autoestima, tanto no espaço escolar quanto no pré-vestibular comunitário.

> *[...] Esse aluno, seja no espaço escolar, seja no espaço do pré-vestibular, ele transita às vezes num tipo de pensamento de imaginar que ele nem merece essas vagas, de que isso aí não é pra ele, enfim, tem toda uma questão de autoestima, que a gente precisa resgatar.* (Narrativa Oral, 2023)

Aponta que a escola perdeu um pouco da sua capacidade de formação política e entende que em alguma medida os pré-vestibulares cumprem esse papel de trabalhar os conteúdos fugindo das amarras do currículo com uma perspectiva de formação política. Reconhece que há uma certa contradição no âmbito dos pré-comunitários, pois mesmo fugindo das amarras do currículo, ao mesmo tempo tem um compromisso com esses conteúdos, pois os estudantes “enfrentam” esses conteúdos nas provas de vestibular. Pontua que a Educação Popular consegue ampliar as discussões sobre temas de cidadania e humanidades porque tem por definição um compromisso com a vida, por uma vida mais humana e digna, não somente um compromisso com os livros, mas a partir dos livros um compromisso com a vida, para que a vida possa ter valor e dignidade.

Educador 8 relata, de forma breve, seus desafios para fazer EP na escola pública apontando algumas características da *educação formal* como: exigência de cumprimento do currículo, o manuseio de diários para controle de frequências, as exigências das avaliações e quantas foram realizadas, e a defasagem dos conteúdos, agravadas agora pelo NEM. Para o educador essas exigências reduzem a liberdade de um maior enfoque em temas mais próximos das realidades do aluno, temas importantes para a Educação Popular. As preocupações com frequência, provas e avaliações ocupam grande parte do tempo.

5.3 “As cores escondidas nas nuvens da rotina”: experiências de *Inéditos Viáveis*

No cotidiano da vida a rotina da atividade docente, em alguns momentos, retira a capacidade de observação da produção de saberes e aprendizagem política que são produzidas na superação dos desafios e limites que dificultam a vivência da

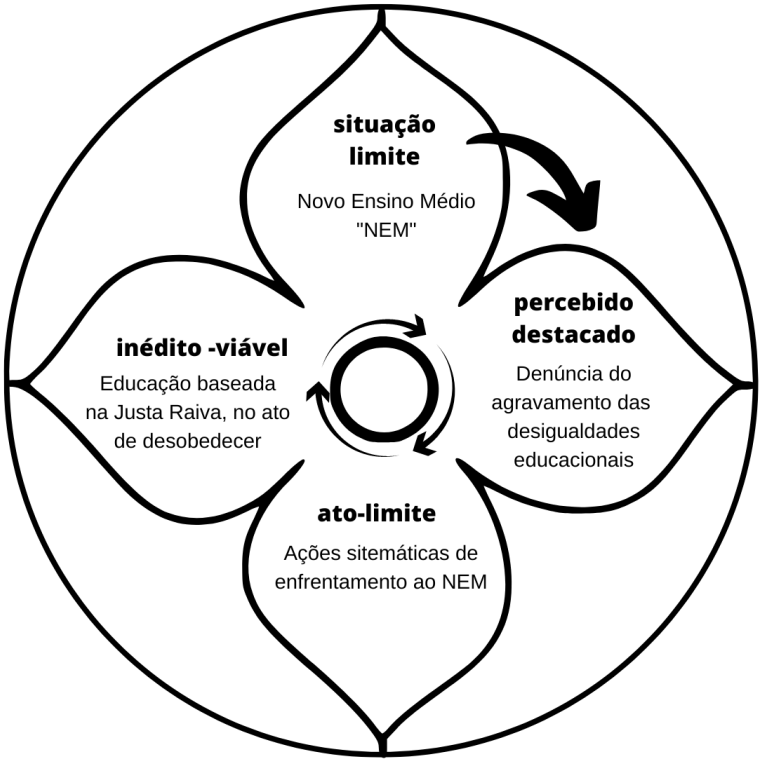
concepção da EP na escola pública. As “cores escondidas nas nuvens da rotina”[36] pode ser compreendida aqui como uma metáfora para apontar os *inéditos viáveis* (cores) criados pelos participantes desta investigação em meio às situações limites (nuvens) nas vivências cotidianas, na rotina. Nesse viés, perguntei aos educadores quais as soluções-invenções utilizadas para fazer Educação Popular na escola pública.

O **educador 1** inicia dizendo que esta é uma questão bem difícil. Diz que no dia a dia tenta ser propositivo com projetos na escola para ter uma espaço de discussão política e dentro de sala de aula no debate cotidiano. Cita como exemplo uma prática de ensino em sua disciplina que foi a realização de um seminário sobre a classe trabalhadora. Em meio a sua fala, faz menção novamente ao novo ensino médio (NEM) e da importância de ações sistemáticas contra esse projeto que tem por intenção destruir a escola pública, ou o que ainda tem de público na escola pública. Pontua que por ser professor de sociologia tem a possibilidade de fazer debates e discussões relacionando os temas da sua disciplina com a realidade dos estudantes.

> *No ano passado, por exemplo, eu passei seminário sobre história da classe trabalhadora, vários tópicos, né, em grupo, e tal, e a galera fez cartazes e tal e foi muito interessante porque os cartazes, eu falei vamos colar os cartazes na escola. E cara, os cartazes ficaram até o início do ano. Tinha cartaz sobre a Greve Geral de de 1917, o Maio de 68 na França, sobre a Greve dos Garis, sobre a Comuna de Paris, sobre o Novo Sindicalismo no ABC, sabe, sobre temas mais variados, os Panteras Negras, tudo isso, é, eu sempre estimulo a galera a fazer cartaz pra colocar na escola e que volta e meia tem professor olhando ali, tem direção olhando ali, a Seeduc vai olhar aquilo ali de vez em quando. Eu acho assim, que é pouco? É pouco, eu acho que é pouco, mas é alguma coisa. Eu acho que por exemplo, que a gente se propor, ainda mais agora, com essa nova reforma do ensino médio, a gente se propor a fazer o debate em sala de aula sistemático contra esse projeto, que é de cara, literalmente, destruir as escolas públicas, de acabar com o que resta de público nas escolas, na verdade.* (Narrativa Oral, 2023)

Figura 2- **Educador 1-** Representação do *inédito viável* em mandala

[36] trecho da música “ O que sobrou do céu”, composição do músico Marcelo Yuka da banda O Rappa.



Fonte: O autor, 2023.

O **educador 2** afirma que para superar os obstáculos cotidianos tenta criar um ambiente de protagonismo dos educandos rompendo a relação assimétrica de poder que existe na relação hierárquica entre educador e educando. Há um esforço permanente de que o processo de ensino-aprendizagem aconteça em uma relação em que os estudantes o reconheçam como pares, mas sempre com uma metodologia criticizadora e que leve ao questionamento.

> *Eu sou muito irreverente neste sentido, assim, eu penso trazer canções, músicas, sabe, ou então, trazer até de certa forma, alguma forma pra estimular eles, assim, colocando a participação deles de uma forma muito simplória, sabe, bem, a aula é nosso encontro, sabe, não preciso formalizar eu sou professor, vocês aluno, sabe, reproduzindo uma hierarquização. Acho que parte de um contato, de enxergar primeiramente assim, eu sou uma pessoa que chegou até aqui e vocês estão aqui, como é que a gente pode fazer esse encontro acontecer. Promover esses encontros com essas irreverências, essas invenções, a partir do que que a gente tá fazendo aqui nesse encontro? Questionando o que que a gente tá fazendo nesse lugar aqui, sabe? [....] Começando de certa forma a tecer esse tipo de pergunta, ou até mesmo de questionamento para eles, pra gente. Pra aquele momento propiciar de alguma forma assim um trajeto pra gente.* (Narrativa Oral, 2023)

A **educadora 3** narra suas intervenções, que chamo aqui de *inéditos viáveis*, para fazer EP na escola pública afirmando que por defender a ideia de que os estudantes sejam orientados a fazer o vestibular, a sua atuação será para que os estudantes saibam da existência do vestibular e como "passar" por ele. Diz que seus estudantes "não vão passar pelo o que ela passou" quando foi estudante, já que teve que procurar, por si própria, informações e orientações sobre a universidade e até mesmo sobre o curso que fez, o de História. Fala com muito afeto que seu primeiro compromisso é fazer os estudantes conhecerem mais sobre os modelos de vestibular da UERJ e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para motivá-los para essa experiência. Cita a sua metodologia para trabalhar os conteúdos como outra intervenção no seu cotidiano, reafirmando que a aula que dá no pré-comunitário é a mesma dada em sala de aula na escola, todavia reconhece as limitações da formação política no ambiente escolar.

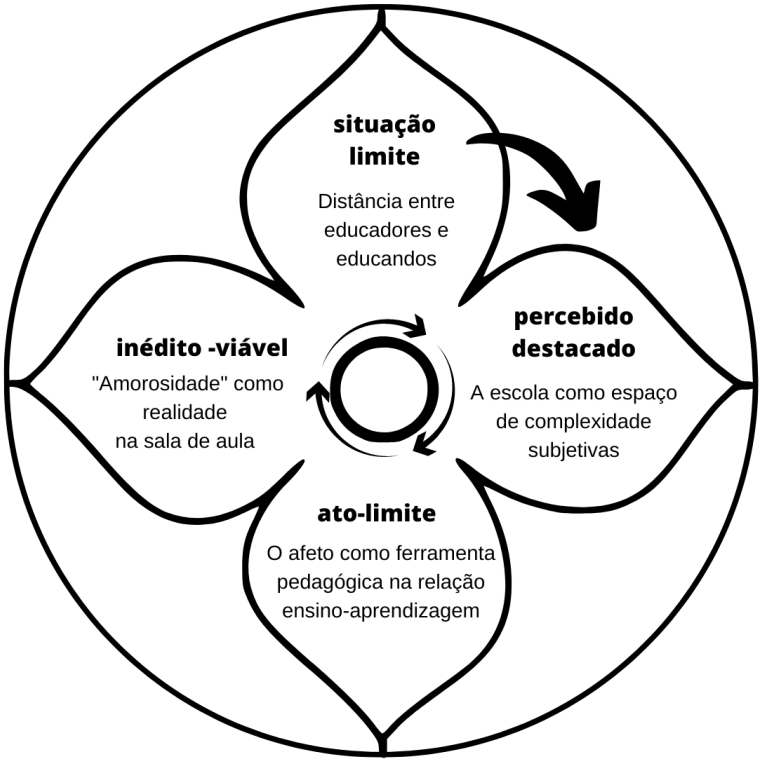
> *O meu estudante da escola pública ele vai pelo ao menos ter uma professora que vai insistir para que ele, ela faça a UERJ e fazer o ENEM, mesmo que não façam, eles não vai sair da escola onde passaram pela minha mão dizendo que nunca ouviram falar em vestibular, porque isso aconteceu comigo, eu tive professores que eu tive que correr atrás pra me ajudar, outros que se recusaram, porque eu nunca fiz um pré-popular, eu nunca fiz pré-vestibular, eu estudei com o que eu tinha em mãos. Eu tive a ajuda de alguns professores, mas a maioria não falava, eu, assim, fui fazer o vestibular de "orelhada" sem inclusive saber direito qual seria o melhor curso eu tentar de acordo com a disciplina que eu mais gostava que era história, por exemplo. Coisa que eu faço com os estudantes, desde que eu comecei a dar aula, eu falei assim, não, no estado sobretudo não, os meus estudantes não vão passar pelo o que eu passei. Eles vão ouvir quais são as profissões, vão entender, vão saber quais são as formas de ingresso, de que maneiras eles podem tentar e etc.* (Narrativa Oral, 2023)

A educadora, mesmo com todo cenário de precarização da atividade docente, não recua do seu compromisso no processo de ensino-aprendizagem que é permeado de afeto e de *amorosidade*. Segundo Paulo Freire (2002 , p. 80), "o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque amoroso, é dialético", assim podemos compreender que a amorosidade defendida pelo autor está contextualizado no diálogo entre a educadora popular e seus educandos, tecendo assim a teia entre ação e reflexão, é claro sem romantizar as dificuldades no "chão da escola" e de outros espaços

formativos. Esse ato de amorosidade se traduz em atividades que visam entender a realidade dos estudantes, suas particularidades, suas histórias pessoais, inclusive chamando cada um pelo nome, criando assim uma educação afetiva. Reconhece que consegue ter essa dinâmica com os estudantes porque tem “apenas” seis turmas de terceiro ano. Considero que esse fato não minimiza os esforços da educadora. Compara a questão quantitativa de alunos na escola com o pré-comunitário dizendo que no pré tem apenas uma turma e menos estudantes se comparado a escola. Como o número de educandos no pré-comunitário é menor, esse cenário permite uma relação mais próxima com os educandos do pré-comunitário, e expõe que é um modelo de relação de afetividade que tenta levar para a sua sala de aula na escola pública. Tenta conhecer todos os estudantes, pois entende que isso faz toda a diferença na vida deles.

> *Outra coisa é a forma como eu passo conteúdo, é, foi o que eu te falei, a aula que eu dou no pré-vestibular é a aula que eu consigo dar na escola, com exceção das aulas externas. É óbvio que no pré-vestibular até consigo fazer um processo politizador maior né, mas ainda assim, é claro nos últimos anos com o bolsonarismo “na tampa” era até perigoso eu ser muito contundente no discurso político, por exemplo, né? Ano de 2022, ano de eleição estava dificílimo, dificílimo…*
> *Mas, assim, eu consigo levar atividades diferentes, fazer, é claro que às vezes, nem sempre, né , então com muita frequência o quadro fica cheio de texto, mas no pré também, eu também sou aquela professora do pré que enche o quadro de texto. Então, é, eu consigo sentar com eles, a gente fazer uma aula em que eu sento, converso, sento entre eles, né, quase eu não uso a minha mesa, minha mesa é só pra eu botar minhas coisas…eu estou ali com eles o tempo todo.* (Narrativa Oral, 2023)

Figura 3 - **Educadora 3** - Representação sobre *inédito viável* em mandala



Fonte: O autor, 2023.

Refletindo sobre as narrativas da educadora, quero aqui retomar a fala da **educadora 3** quando disse que " a Educação Popular, é acima de tudo, zeladora de direitos". A prática pedagógica da educadora oportuniza aos seus estudantes o *inédito viável* de um ambiente de debate e de democratização da universidade pública. Faz parte do processo educativo da Educação Popular assegurar direitos, bem como disse a educadora, ser agente de transformação das realidades e do mundo.

Assim é possível identificar na ação-reflexiva da educadora o princípio que Paulo Freire chama de "Esperançar". Mesmo sabendo que "mudar é difícil, mas é possível" (Freire, 1996, p. 47), os educadores populares, independente do espaço formativo, seguem elaborando intervenções para a promoção, defesa e ampliação de direitos para a inclusão de quem não está participando da democracia e contribuindo com uma "nova cultura política" (Gohn, 2020, p. 13). A superação das situações limites, através de *inéditos viáveis*, somente é possível se considerarmos o compromisso ético-político de educadoras como a **Educadora 3**, que atualizam e reinventam a EP em diversos contextos e ambientes formativos.

O **Educador 4** quando perguntado sobre suas soluções para a superação dos obstáculos, expõe de forma breve que trabalha em suas aulas os conteúdos no intuito que eles desenvolvam a capacidade de ler a própria realidade e identificar como as desigualdades atingem determinados grupos, mediante a lógica da sociedade de classes em que vivemos, trabalhando assim a perspectiva da consciência de classe em suas aulas.

> *Então, eu acho que nesse sentido a gente tem que trabalhar com a questão de consciência de classe, entendeu? O tempo todo, não tem pra onde correr, assim, eu acho, principalmente História que é a minha disciplina, eu trabalho com o aspecto disputa de classe o tempo todo* (Narrativa Oral, 2023)

O **Educador 5** verbaliza sobre as suas soluções para fazer EP na escola afirmando que como trabalha há anos na Educação Popular tem aprendido coletivamente com os estudantes e educadores da EP. Esse aspecto tem contribuído para mudar a sua prática na escola e para ilustrar fala de uma maior capacidade de diálogo para se aproximar dos pares no contexto escolar. Comenta que em uma formação no pré-vestibular comunitário onde atua, a leitura de um texto do Eduardo Galeano e outro do Paulo Freire permitiu a compreensão de que “o ensinar a olhar” só é possível de ser realizado com amor, de forma afetiva e que leva essa experiência para a sua prática na escola.

> *Eu tenho aprendido, já são muitos anos trabalhando com a educação popular, eu tenho aprendido muito, assim, coletivamente, né? Eu aprendo muito com os nossos estudantes lá, eu aprendo muito com os professores, com as pessoas que a gente leva, enfim, com uma série de encontros políticos de luta, é aonde a gente se encontra mesmo, né?. Isso, cada vez mais muda a minha prática na escola, assim, por exemplo, houve um tempo em que eu chegava na escola e eu queria discutir política com todo mundo, assim, sabe com os professores, aquilo me dava um nervoso e tal. E aquilo afastava as pessoas, então. Uma vez a gente lendo um texto numa formação política, lá no….(cita o nome do pré-vestibular onde atua), uma vez a gente lendo o texto do Eduardo Galeano e um do Paulo Freire, a gente conseguiu contornar isso bem. É a questão do ensinar a olhar , e só dar pra ensinar a olhar com amor. Não dá pra ensinar ninguém a olhar se não for de uma forma afetiva, que isso afasta as pessoas. Isso tem dado resultados nesse ponto de vista, né?* (Narrativa Oral, 2023)

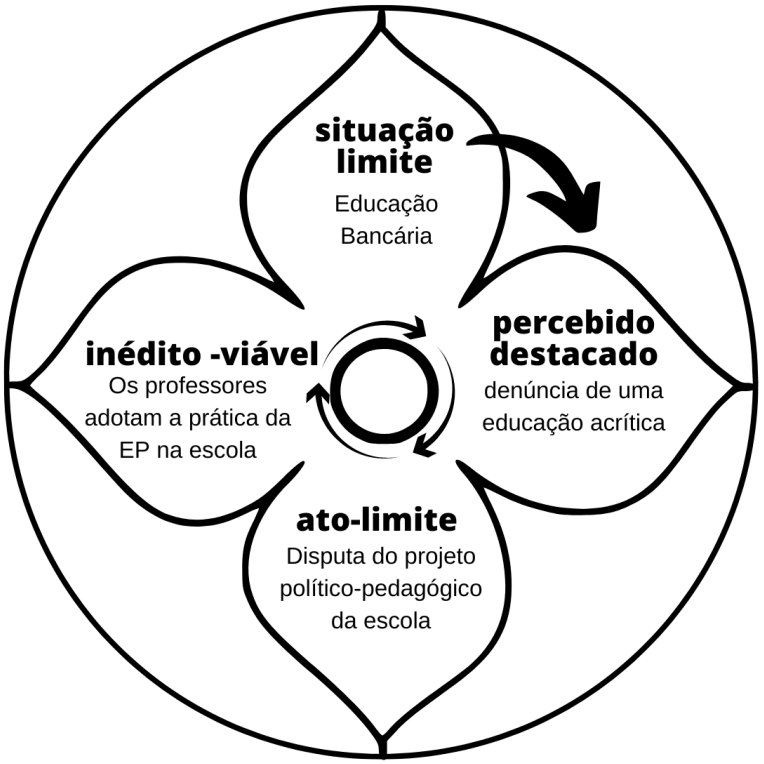
O **educador 5** narra que outra solução que tem realizado bastante para fazer EP na escola é um esforço para “tomar a dianteira dos projetos pedagógicos da escola” e que tem dado muitos bons resultados’’. Ressalta a importância de disputar o protagonismo dos projetos pedagógicos e que esse aspecto tem dado muitos bons resultados sob o ponto de vista da formação dos estudantes e, também, dos professores para que considerem “as nossas questões, que são pilares da Educação Popular”. Toda essa prática pedagógica que é usada no cotidiano escolar vem da Educação Popular, afirma o educador. Nas palavras do **educador 5**:

> *Segunda coisa que eu tenho feito, bastante assim, é me esforçar pra tomar a dianteira dos projetos pedagógicos da escola, sabe, essa questão do protagonismo dos projetos pedagógicos, porque assim, administrativamente não dá pra disputar. É, enfim, né, diretrizes, mais,mais, enfim, mais aprofundadas da escola, daquilo que “vale é o escrito”, isso não dá pra eu disputar porque é um papel lá da coordenação com a direção, aí entra todo mundo e tal. [..] Mas, disputar os projetos pedagógicos da escola tem me dado muitos bons resultados, muitos bons resultados. A gente, por exemplo, neste início de ano né, é , lá no nosso planejamento, a direção da escola pediu que a gente fizesse um projeto, eu cheguei lá eles estavam fazendo um projeto, um projeto pedagógico para o ano, né, que seria uma linha, né. Aí eles estavam pensando em coisas ligadas ao empreendedorismo, coisa ligadas lá a uma empresa que, uma empresa internacional aí que tava fazendo coleta….coisa ambiental. Eu falei, ô gente, já que a gente tá aqui e vocês querem falar de meio ambiente porque que a gente não fala dos nossos povos indígenas, olha o que está acontecendo com os yanomamis[37], por exemplo e tal. Essa disputa pedagógica tem me dado muito mais resultados do ponto de vista da formação dos alunos, né, dos alunos e dos professores pra que eles se atentem pra questões que são nossas, assim, que são pilares da Educação Popular. Isso tem dado muito resultado. Eu tenho feito trabalhos, por exemplo eu, na escola, nas turmas, no acesso com o aluno, além de aplicar o método de Educação Popular, desse método da afetividade, da compreensão daquele momento dos alunos, daquilo tudo, eu tenho usado assim métodos de grupos, por exemplo. Tem um grupo ali que a gente usa uma certa metodologia, tem um outro ali, e tudo isso a base disso tudo veio da Educação Popular, veio do pré-vestibular, veio dos encontros, né. Isso tem dado muito certo. Tirar os alunos da sala de aula, levar pro pátio debaixo de uma árvore. Cara, são coisas que são das raízes da educação popular e, que parecem muitas vezes pequenas, mas que muda ali o contexto escolar. Nessa escola que eu tô há um ano, eu, já, assim, entrei meio, já no segundo bimestre eu cheguei na escola já tinha muita coisa pronta, mas mesmo assim*

[37] O povo yanomami passou por uma grave crise sanitária decorrente do avanço do garimpo ilegal e das ações do governo de extrema-direita no período de 2019-2022. A crise sanitária foi denunciada tendo maior visibilidade no início de 2023 com ações do governo Lula para assegurar a sobrevivência dos yanomamis.

> *a partir dessa disputa pedagógica, desses projetos pedagógicos, da forma como se leciona, isso tem dado bons frutos. Inclusive, tanto que, eu tive no ano passado uma quantidade enorme de alunos dessa escola, de estudantes dessa escola, que faziam pré-vestibular no…(cita o nome do pré-vestibular que atua como educador popular) porque se interessaram pela proposta* (Narrativa Oral, 2023)

Figura 4 - **Educador 5 -** Representação do *inédito viável* em mandala.



Fonte: O autor, 2023.

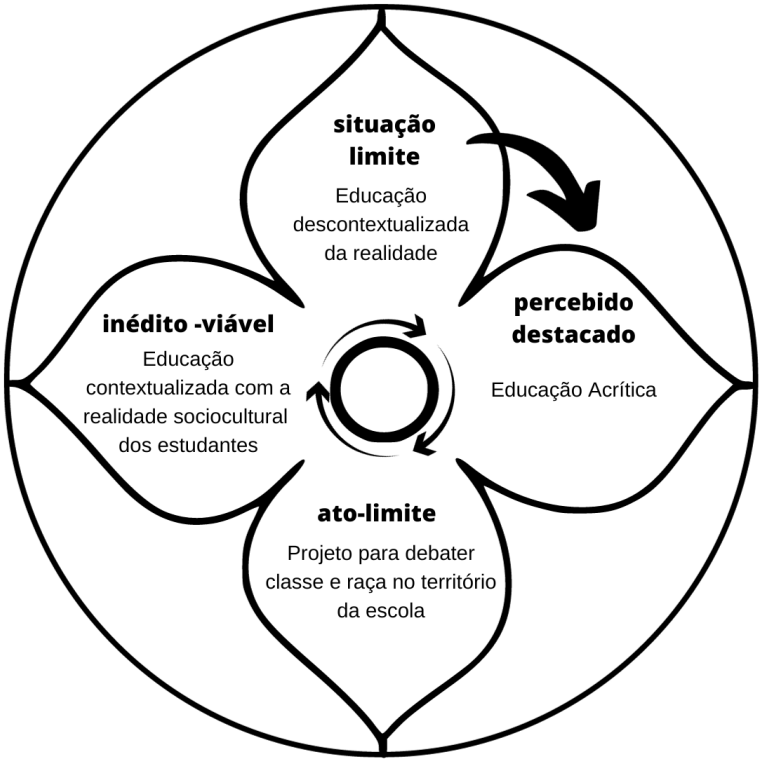
Desse modo, a partir dessas ações, o **educador 5** afirma que tem conseguido avançar bem na formação dos estudantes, narrando de forma bem entusiasmada.

O **Educador 6,** ao narrar suas soluções para fazer EP na escola, retoma a fala de que “tenta fazer uma educação ligada ao cotidiano e de engajamento social”, da mesma que faz no pré-vestibular comunitário onde atua. Tenta construir formas de sociabilidades dentro da escola que visam romper os muros da escola, cita como exemplo um projeto realizado com base na discussão racial que foi uma aula itinerante pelo bairro da escola com entrevistas aos moradores da região. Ressalta que a abordagem adotada para elaborar o desenvolvimento da aula foi com base na metodologia da Educação Popular e que essa experiência é muito marcante para

ele. Segundo o educador, esse é um exemplo fundante da perspectiva de pensar “ilhas de resistências" para trabalhar a Educação Popular na escola.

> *Então, é como eu tava falando, eu acho assim né, desde de lá do meu trabalho em Magé eu tento sempre, e eu acho que a gente tenta fazer isso no pré, também, é produzir uma educação que seja ligada ao cotidiano e de engajamento social. Então, por exemplo, é, lá, desde lá de Magé eu tento construir, né, formas de sociabilidade e educação dentro da escola que visa romper os muros, sabe, da escola. Quando a gente fazia, por exemplo, quando eu comecei a trabalhar mais nessa perspectiva da educação popular foi logo no segundo ano que eu estava na escola.*
> *[...] Em 2009 a gente começou um trabalho de discussão racial bem interessante em Magé, né, no qual a gente buscava fazer um apanhado com os estudantes. Isso começou na verdade a gente tava na sala de aula chegou novembro e, ah, vamos fazer uma discussão sobre a questão da consciência negra e os estudantes começaram a reclamar muito que a sala estava muito quente , muito lotada, estava muito calor e eu falei não tem como a gente ficar trancado aqui dentro, vamos pra fora da escola, vamos bolar alguma coisa que a gente possa sair pela escola, caminhar, passear pelo bairro, né. Aí surgiu um projeto, é, de trazer a discussão racial e de classe, também, com a gente andando pelo bairro, pela escola entrevistando os moradores da região, né. Então a gente conseguiu fazer um trabalho legal. A gente fez um monte de questionários, passamos por vários, então os alunos tinham que buscar entrevistar gente de diversos perfis, diversas tipos de lugar no mundo do trabalho, enfim, aí a gente depois recolhia esses questionários e traçava um panorama geral e depois fazia a discussão, trazia a discussão sobre as questões raciais que atravessam a nossa comunidade. Acho que são exemplos, assim, eu tento sempre buscar trabalhar nesse sentido. Esse é um exemplo que foi bem fundador pra mim nessa perspectiva de pensar ilhas de resistências e que a gente possa trabalhar mesmo na escola pública uma perspectiva de Educação Popular.* (Narrativa Oral, 2023)

Figura 5 - **Educador 6** - Representação do *inédito viável* em mandala.



Fonte: O autor, 2023.

Tendo em vista o que foi exposto, o educador compreende que esse desafio, que é do seu campo de atuação, consiste em pensar a Educação Popular em dois vieses, o primeiro como “norte de atuação” e outro como “objetivo de construção de uma nova sociedade”. Afirma que a educação sozinha não vai mudar o Brasil, porém acredita que “qualquer transformação radical da estrutura social brasileira precisa passar pelo eixo da educação” para romper com o atual modelo de sociedade em que vivemos. Reconhece que o seu principal desafio e dos educadores populares que estão na escola pública é de conseguir fazer da escola um espaço de transformação radical da sociedade.

O **Educador 7** relata que umas das estratégias utilizadas para fazer EP na escola, e que aplica desde o início da sua atividade docente na educação pública, são os chamados projetos. A sua preocupação na realização da atividade não é cumprir mais uma atividade para compor o conjunto de atividades da escola, mas que seja algo atraente para o aluno, construa com o aluno e a partir do aluno. Exemplifica o que falou, narrando seu primeiro projeto pedagógico que foi realizado em um contexto de festas juninas que tinha por objetivo valorizar as festas populares, o lúdico da atividade educativa e do aprender brincando. Explica ainda

que faz esse processo atento às orientações da escola, o sistema educacional e os professores que colaboram com a atividade, porém tem a preocupação de escutar os alunos. Afirma que os “alunos constroem muitas coisas interessantes”, que se soubermos trabalhar a autonomia e a potencialidade dos alunos, eles constróem “coisas maravilhosas”. Mas, faz a observação que o cenário exposto não é uma regra e que depende do contexto da escola, das turmas e de uma série de fatores que precisam se somar para que a EP aconteça na escola. A elaboração desses projetos, geralmente, fogem às exigências formais do contexto escolar, até mesmo de um planejamento, pois tratam de dar conta de realidades que estão no cotidiano da escola e que precisam de respostas. Assim, os projetos acontecem às vezes em determinado momento e de forma pontual. Relata que essa situação às vezes deixa alguns alunos chateados pelo término da atividade, mas o educador tem a preocupação de sempre explicar que a metodologia das atividades acontece de forma pontual em alguns momentos.

> *Uma das estratégias que eu tenho utilizado desde o meu começo no estado são os chamados projetos, né? E aí antes de ser um projeto, daquele lance de que ter uma atividade….atraente, alguma coisa assim, antes de ser algo que seja atraente pra mostrar pra Seeduc, meu ponto de vista não é esse, meu ponto de vista é de ser algo atraente pro aluno e que a gente construa junto com o aluno, de repente a partir do aluno. Só pra você ter uma ideia, um dos primeiros projetos que eu fiz, que eu ajudei a criar, não criei sozinho, é, que eu, a gente foi construindo na escola, foi muito simples, era “Festa Junina”....*
> *[...] E aí acabava meu horário, ou até mesmo o pessoal me arrancava de dentro de sala de aula e eu ia lá ensaiar, dançava com eles também, foi isso, o trabalho foi esse. Então assim, o resgate das festas populares, que é algo, o resgate do lúdico, o resgate desse nosso prazer também de aprender brincando, né? Então, é, acredito que uma das estratégias que eu tento utilizar é essa, os projetos. É lógico que pra gente montar um projeto precisa ter esse escutar, não somente o que a escola tá dizendo, o que o sistema educacional tá dizendo, mas também escutar, e os colegas também, porque tem colegas que tem idéias legais, mas, também, de escutar os alunos. Porque às vezes os próprios alunos constroem muitas coisas interessantes, e, eles são, eles tem, se a gente souber trabalhar autonomia e a potencialidade que os alunos tem, eles constroem coisas maravilhosas. Então, é lógico que, assim, a gente tá aqui falando de um passo de uma escola que de repente nem sempre vai ter isso, né? Ou de turmas que nem sempre vão permitir que isso aconteça, então, tem uma série de fatores que precisam se somar pra que essa Educação Popular aconteça. Mas, acredito que uma das principais estratégias que tenho utilizado são os projetos, e que*

> *às vezes não dá tempo, Overlande, nem de escrever, vou lá e construo com os alunos. Por isso que eu falei que não são esses projetos tradicionais e meramente curriculares, mesmo que sejam importantes pra escola, pra secretaria de educação…*
> *[...] mas, as vezes eles ficam ali, sabe, no cotidiano da escola e tem um prazo, tem um dia, tem um momento, acontece e depois acaba, as vezes alguns ficam chateados e alguns de forma metodológica me explicam, não é um projeto é uma ação, mas a gente desenvolveu lá alguma coisa muito interessante com os alunos. Seja na leitura, seja em sarau, sabe? A gente uma vez fez um debate numa biblioteca de uma escola em Caxias…*
> *[...] É claro a gente precisa de um ambiente pra poder tá construindo isso né? Precisa de uma ambiência, de outras ações que vão acontecendo pra poder você culminar, é, numa ação maior, se a gente não pode chamar isso de projeto, né? Mas, eu acredito que essa ações/projeto tem sido uma tentativa de construir isso.*(Narrativa Oral, 2023)

O **Educador 7** entende que essas ações são importantes e que dão sentido ao ato educativo com uma perspectiva coletiva:

> *[...] Mas acredito que essas ações/projetos tem sido uma tentativa de construir isso, sabe, né, e , também não tem, a gente não tem muito um outro caminho. Trabalho na periferia mesmo na escola pública, mesmo com as amarras não dá pra fugir da responsabilidade, né? A gente tem que ter uma educação que se preocupe com aquele ser humano que tá ali, né? Se não, é só virar as costas, é só chegar, arrebentar o quadro com um monte de coisa, de não dizer nada pra vida daquela pessoa, ela vai voltar a mesma pra casa, a gente também, e acabou, acho que educação não é só isso.* (Narrativa Oral, 2023)

O educador aponta para outro aspecto ao narrar sobre a relação com os estudantes, fala do desafio de “conquistar os estudantes”, pois cada turma tem as suas especificidades o que exige um desafio para cada dia.

O **educador 8** relata que para fazer EP na escola tem realizado debates e discussões articulando o conteúdo exigido com temas sobre direitos humanos. Outro exemplo é a contextualização de personagens negros e suas biografias numa perspectiva antirracista, e cita Martin Luther King. Afirma que este é um dos objetivos da Educação Popular, trazer os estudantes para uma reflexão crítica da realidade, nas lutas da Educação Popular, nas lutas antirracistas e por direitos. Assim, tem aos poucos articulado e aumentado essa perspectiva em seu conteúdo, para além da disciplina na escola.

> *[...] trazendo essa realidade, da luta, que é a nossa sociedade, o que a gente vive, e fazer esse diálogo, né. Essa convivência entre o que os alunos tão passando hoje, o que a gente vive hoje e essas lutas que vem de longe, principalmente do protagonismo negro, eu estou tentando mais não ficar só no discurso. Ah você tem que dar a lei 10.639, entendeu? ,[...] é uma coisa prática, vamos levar , vamos ver as lutas, vamos ver Malcom-X…*(Narrativa Oral, 2023)

O **educador 8** entende que essas lutas não são de hoje, elas vêm de longe. Deixo aqui, por último, um ponto muito em comum e preocupante presente na fala de todos os educadores, o novo ensino médio. Na percepção desses educadores o novo ensino médio é um dos graves problemas e impeditivos à realização da Educação Popular na escola pública. Outro ponto em comum, muito citado, foi a constatação de que as exigências e a forma de gestão da secretaria de educação são obstáculos à realização de uma educação transformadora na escola.

Dessa maneira, as narrativas dos educadores me permite afirmar que a Educação Popular é um conceito em aberto e polissêmico e que há diferentes sentidos e referências para a EP. Vários nomes, conforme citados nas narrativas, foram elencados como referências para a Educação Popular. Referências que não se limitaram ao campo teórico-acadêmico, mas contemplaram o protagonismo de militantes dos movimentos sociais e populares. A Educação Popular é uma concepção pedagógica que não pode se distanciar do seu lugar de origem,o povo. Embora Paulo Freire não seja a única referência da Educação Popular, como relatado nas conversas, é consenso entre todos os educadores a importância das suas contribuições para a EP. Sua obra oferece oportunidades de análise, intervenção e promoção do enlace entre a escola e a Educação Popular. Sua obra é reinventada através dos protagonismos dos educadores com dupla inserção e que, na relação político-epistemológica, criam *inédito viáveis*. Esses educadores rompem, em alguma medida, com a animosidade entre a *educação formal* e a *educação não formal* quando valorizam a intencionalidade política formadora crítica-transformadora como ferramenta de caracterização desses espaços, como instrumentos de interpretação e intervenção na sociedade, e, sobretudo, com Paulo de Freire na posição de mediador entre a *educação formal* e *não-formal.*

De acordo com os objetivos específicos da pesquisa, descrevo abaixo algumas considerações sobre cada objetivo.

Foram identificados alguns limites que são barreiras à sinergia entre a concepção pedagógica da Educação Popular e as escolas públicas. Segundo os educadores participantes da pesquisa há muitas situações-limites (obstáculos) no cotidiano da escola que dificultam a realização da educação na escola: a) a burocracia no cotidiano escolar é um problema que engessa a prática pedagógica da Educação Popular que é uma prática que exige uma educação mais próxima da realidade e que produza rupturas com a educação bancária; b) a precarização da atividade docente materializada na piora nas condições de trabalho tem sobrecarregado os professores e a desvalorização do profissional de educação faz com que os professores trabalhem por mais horas para que possam sobreviver; c) o "bolsonarismo" como uma representação de idéias conservadoras com discurso associado a defesa da família tradicional, pátria, negacionismo da ciência, valores do neofascismo e o fundamentalismo religioso tem sido uma barreira na discussão de temas fundamentais à formação humana; d) o novo ensino médio foi consenso em todas as falas como um agravante do impeditivo da Educação Popular na escola pública, e) Há uma atuação solitária, individual por parte desses educadores e, muitas das vezes, não recebem apoio institucional, mas se articulam de acordo com as aberturas; f) a investigação constatou que a atuação desses educadores, nas escolas, acontece de forma individual e como extensão da sua atividade militante-educativo-pedagógica nos pré-comunitários; g) a falta de formação na graduação sobre espaços formativos com perspectivas em uma educação crítica-transformadora como a Educação Popular.

Quanto às possibilidades de sinergia entre a concepção pedagógica da Educação Popular e as escolas públicas, as narrativas dos educadores evidenciaram que as estratégias de ensino-aprendizagem -utilizadas em suas práticas no cotidiano escolar - advém das experiências pedagógicas na Educação Popular e especificamente nos prés-comunitários. A formação política realizada na Educação Popular contribui com um cenário de formação continuada para esses educadores que atualizam as suas ferramentas pedagógicas e as levam para as salas de aulas.

A prática pedagógica dos educadores com dupla inserção se desenvolve na escola embasada na convicção político-epistemológica da Educação Popular como estratégia de construção cotidiana de uma educação antirracista, antisexista,

anticapitalista, anticapacitista, se opondo à educação bancária, conteudista, acrítica, conservadora e, que conforme narrado, tem que partir da realidade concreta dos educandos. Nesse contexto, a EP é realizada levando em consideração as especificidades do território, onde a escola está localizada.

A narrativa das experiências educativas dos educadores possibilitou identificar algumas contribuições da pedagogia criticizadora da Educação Popular para os estudantes da escola pública. É preciso ressaltar o esforço teórico-metodológico dos educadores na criação de atividades pedagógicas para ampliar a leitura crítica dos estudantes sobre si e sobre a sua realidade. As atividades são desenvolvidas no formato disciplinar, interdisciplinar e em projetos e que são elaboradas a partir do acervo de experiências dos próprios educadores nas aulas dos pré-vestibulares comunitários. Assim, os educadores consideram a realidade dos estudantes e as experiências na EP como elemento definidor das estratégias de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, não existe receita ou fórmula definida que possa ser utilizada em todos os cenários, mas é preciso a compreensão de que na EP a conscientização e criticidade são ao mesmo tempo objetivo formativo e metodologia, e deve ser construída de acordo com cada realidade. A ruptura com a dimensão eurocêntrica na relação com o saber evidenciando outras cosmovisões e possibilidades de interpretação do mundo, para além do “currículo eurocêntrico", ou seja, dos conhecimentos universais. Os participantes da pesquisa retomam o sonho de Paulo Freire e de sua “insistência para que a escola pública se tornasse popular e mais democrática, isto é, menos autoritária e elitista” (Freire, 1997, p. 47). Esse processo de reinvenção da EP é consequência das experiências vividas/concretas no cotidiano escolar de cada educador, e que tem a marca dos princípios da concepção pedagógica da Educação Popular. Experiências que exigem problematização das situações-limites e requer desses educadores a *curiosidade epistemológica*, pois é a partir dessa perspectiva, segundo Freire (2022, p. 46), que eles são capazes “de constatar, de avaliar, de comparar, de decidir, de optar e, finalmente, de agir” na realidade com as classes populares. Dessa forma, constroem o *inédito viável* de uma educação crítica-transformadora na sociedade, nunca de forma vanguardistas, mas de forma horizontal e mobilizando o protagonismo de seus estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens
Manoel de Barros

Os educadores durante as conversas, conforme já descrito nos trechos das narrativas, sintetizaram assertivamente um dos principais pilares da EP: **"**a Educação Popular é zeladora de direitos". Independente do ambiente onde ela acontece, seu fim é a defesa de direitos no horizonte de uma sociedade mais solidária e justa. Logo, segue sendo atualizada nas lutas históricas no caminho para o fim das realidades opressoras e de todo projeto de poder antipopular. Os educadores compartilharam suas experiências que revelam a pedagogia do *inédito viável* na reinvenção da Educação Popular, no cotidiano escolar como dispositivo de defesa de direitos e de enfrentamento aos projetos de poder das desigualdades. Os *inéditos viáveis* narrados confirmam que a intencionalidade política crítica-transformadora da EP move a insubmissão pedagógica desses educadores, deve ser aplicada nos espaços formais de educação, nas escolas públicas, nas universidades e todo espaço de *educação formal*. Logo, a EP de base latinoamericana e freireana, realizada nos espaços *não formais* de educação, quando associada à escola contribui na mobilização e defesa de um modelo de democracia alinhado aos interesses das classes populares, e como tal, não pode reproduzir o discurso fatalista neoliberal de fracasso da escola pública.

Desse modo, todo o percurso até aqui realizado para responder a questão de pesquisa "em que medida é possível fazer Educação Popular na escola pública?", revelou experiências de *inéditos viáveis* nas vivências dos participantes da pesquisa, nas escolas onde trabalham a sinergia e o enlace entre EP e as Escolas Públicas. Todavia, a articulação entre esses espaços formativos acontece em um cenário mais de insurgência por parte dos educadores do que um projeto político-pedagógico institucionalizado nas escolas. Dito de outra forma, a articulação acontece devido ao protagonismo dos participantes da investigação e, às vezes, com o apoio e parceria de professores do campo progressista, mas que não se identificam como educadores populares. A sinergia entre a Educação Popular que é realizada na *educação não formal* e a escola pública se dá estritamente a partir do protagonismo dos participantes da pesquisa. As narrativas verbalizadas pelos educadores,

categorizadas nesta investigação como educadores de dupla inserção, revelaram que a vivência de uma prática em Educação Popular é geradora de saberes-conhecimentos que ampliam as possibilidades da sinergia entre EP e a escola pública. Diante dos resultados desta investigação é possível afirmar que estes educadores produzem cotidianamente um acervo político-epistemológico que realiza o *inédito viável* de fortalecer a escola pública em seu compromisso de transformação social e espaço de formação humana e intelectual quando articulada com a Educação Popular.

De posse desse acervo de ferramentas político-pedagógicas, esses educadores conseguem avançar para além da fronteira da situação-limite, e, que segundo seus relatos, ora superaram os obstáculos (situações-limites) através de intervenções (atos-limites), ora são cerceados pelas situações-limites devido a uma série de fatores presentes no cotidiano escolar, sejam de ordem material e/ou subjetivas. Compreendem que esse enfrentamento deve ser dialético e coletivo para que seja tecido uma grande rede de educadores que possam acessar essa proposta transformadora.

Nesse sentido, retomo o problema de pesquisa na formulação “em que medida é possível realizar Educação Popular na Escola Pública” para afirmar que os participantes da pesquisa conseguem fazer EP nas escolas onde atuam. Todavia, não acontece de forma institucional, mas de forma individual, às vezes com a parceria e apoio de professores do campo progressista, que não são educadores populares. O *inédito viável* criado por estes educadores, não deve ser compreendido nesse contexto como uma ação deslocada da coletividade, um “tampa buraco”, ou uma medida paliativa que não resolve a totalidade do problema, mas deve ser entendida como parte de uma mobilização que se insere o projeto coletivo da EP que ecoa através do tempo e dos espaços, com os movimentos populares e sociais na busca de um “mundo onde caibam muitos mundos”, como dizem os zapatistas.

O objetivo geral desta pesquisa buscou investigar/identificar quais os limites e possibilidades da Educação Popular na escola pública a partir/com das/as experiências de educadores com dupla inserção nesses espaços formativos. As narrativas dos educadores permitiu acessar uma parte das experiências de seus contextos escolares. Cada relato elencou cenários comuns a todos os participantes da pesquisa, tais como: o novo ensino médio (NEM), a gestão da secretaria de

educação, o projeto “Escola sem Partido”, a precarização da atividade docente na educação básica, o governo (2019-2022) de caráter fascista que dificultou a abordagem criticizadora e libertadora em sala de aula. A ação-reflexão dos educadores está justamente na rejeição do discurso fatalista e reprodutivista que joga a escola em um lugar de mera reprodução das estruturas sociais, desconsiderando as sinergias entre a pedagogia criticizadora irradiada por educadores comprometidos com a transformação da sociedade. Não podemos romantizar o *inédito viável*, nem tampouco a obra de Freire que é uma ferramenta de análise da realidade e de mobilização com as classes populares. Todas as intervenções realizadas por estes educadores advém de um processo de formação humana e política que é oriunda de suas vivências nos movimentos sociais e populares, já que não tiveram acesso a esta dimensão durante suas formações acadêmicas, nem tampouco, nas formações permanentes para professores que se limitam à abordagem de uma atualização curricular para o exercício da atividade docente.

Considero como principal achado da pesquisa a produção político-epistemológica realizada pelos participantes da investigação. Um acervo de práticas, conhecimentos e aprendizagens que tem como ponto de partida a realidade e o contexto sociocultural dos estudantes da rede estadual pública de ensino. Os educadores com dupla inserção conseguem construir, na escola pública, uma proposta pedagógica que atualiza a longa tradição da EP na América Latina com base na produção de saberes, conhecimentos e metodologias que são frutos de suas vivências. É preciso dizer que esses educadores não romantizam as dificuldades e desafios que enfrentam em seus cotidianos escolares, como por exemplo a precarização da atividade docente com o agravamento das condições de trabalho no cotidiano escolar. São professores da rede pública de ensino que sofrem com o projeto de desmonte da educação pública. Todavia, são motivados e mobilizados pelo sonho e utopia da EP colaborando na construção de um mundo mais humano e sem desigualdades.

Outro achado da pesquisa, é que mediante as narrativas é possível compreender que o *inédito viável* não é um “jeitinho”, um “improviso” para contornar as situações-limites (os desafios) do cotidiano. É a mobilização da dimensão político-pedagógica do campo das práticas da Educação Popular, cristalizada no

interior dos movimentos sociais e populares, da história dos povos e culturas Essa *Pedagogia do Inédito Viável* que é tecida nas experiências desses educadores é um instrumento legítimo de luta, capaz de orientar outros educadores, potencializando o papel político e social da escola pública.

Pode-se considerar como achado da pesquisa, também, que esses educadores estão em formação permanente, pois a sua auto-avaliação crítica sobre a própria prática faz com que estejam sempre em processo de formação. É um processo retroalimentador, já que o esforço para superar as situações-limites do cotidiano escolar contribui para tecer novas práticas e reflexões a partir das práticas.

Considerando as contribuições deste estudo para o campo da educação e as implicações práticas deste trabalho para a sociedade a partir dos *inéditos viáveis* vivenciados pelos educadores, elenco algumas possibilidades de intervenções e enfrentamento, a serem implementados na promoção da sinergia entre EP e escola pública, com base na concepção pedagógica da EP e no horizonte de uma dimensão ampliada de educação.

Tendo em vista o que foi exposto aponta-se alguns horizontes para orientar a promoção da sinergia entre Educação Popular e escola pública:

- A importância de mais estudos sobre os aspectos políticos e pedagógicos da ação-reflexão dos educadores com dupla inserção: educadores com atuação na Educação Popular e em contextos escolares.
- A valorização do protagonismo da ação-reflexão dos educadores que atuam na Educação Popular e na escola pública, ou seja, na *educação não formal* e *formal*. Esse movimento rompe com a dicotomização e animosidade presente na literatura acadêmica e no campo da educação entre essas modalidades. Essa perspectiva valoriza e dá ênfase à sinergia/articulação/enlace entre o *formal não-formal,* que de acordo com Libâneo (2010, p 89): “na verdade é preciso ver as modalidades em sua interpenetração”. Neste estudo utilizo o termo sinergia em vez de interpenetração;
- Utilização da intencionalidade política como característica imprescindível para definir os ambientes formativos e suas experiências educativas. Ou seja, qual a fundamentação ideológica dessa educação, se é inclusiva, plural, horizontal e democrática;
- Mais abordagens e discussões teóricas sobre a perspectiva de uma dimensão

ampliada de educação a fim de se valorizar as contribuições políticas e pedagógicas dos diferentes ambientes formativos, a partir da intencionalidade política transformadora;

- Trazer para o cerne da discussão sobre espaços formativos a perspectiva da intencionalidade política como caráter definidor da sinergia entre os espaços formativos, e não simplesmente a caracterização das modalidades *formal* e *não-formal*;
- A importância das contribuições e do protagonismo de Paulo Freire na promoção da sinergia entre espaços formativos. É preciso mais estudos que aprofundem essa perspectiva da sinergia/articulação/interpenetração/entrecruzamento entre o *formal* e *não-formal* com referências em Paulo Freire, sobretudo no entendimento da atuação dos movimentos sociais na defesa da escola pública como espaço de formação intelectual e humana das classes populares;
- A recuperação das experiências e práticas da Educação Popular tecidas na educação *não formal*, no trabalho de base dos movimentos sociais e populares que reinventam e recriam o acervo político-pedagógico como Pedagogia contra hegemônica frente a agenda de poder presente em outras concepções educativas dominantes;.
- A *Pedagogia do Inédito Viável* como proposta de retomada da utopia, do sonho da escola cidadã, de uma educação emancipadora segundos os valores e princípios da Educação Popular na escola pública.

Em consonância com o exposto acima elenco algumas estratégias para potencializar as articulações entre a educação *formal e não formal*:

- A defesa da EP como política pública educacional, inclusive com maior espaço no futuro Plano Nacional de Educação (PNE) para além de uma simples sugestão de estratégia como foi proposto na Meta 7 do PNE 2014-2024. Uma maior divulgação e ênfase da Educação Popular no PNE como proposta educativa a ser implementada pelos estados no objetivo de alcançar uma política educacional de Estado. Esse princípio reforça o papel político e social da escola como lugar de legitimação da democracia e direitos, como centro de irradiação de formação, de participação popular visando criar condições para uma “nova cultura política” e, consequentemente, uma nova

cultura democrática. Uma escola que para além do compromisso com a formação humana e intelectual, desenvolve deliberadamente a consciência política da população para a defesa da democracia.

- Valorização e promoção das experiências dos educadores com dupla inserção para potencializar e divulgar o acervo de experiências dos educadores com dupla inserção, as vivências da *Pedagogia do Inédito Viável.*
- Produção de materiais didáticos respeitando as especificidades regionais, de cada contexto territorial, articulando os saberes populares, o conhecimento científico e as experiências dos educadores populares com dupla inserção em diferentes contextos sociais e culturais. Os materiais devem ser elaborados por educadores com experiência na Educação Popular e no cotidiano escolar em parceria com os cursos de pedagogia e licenciaturas das universidades públicas. O financiamento deve ser público com um recurso específico para promover a produção de materiais didáticos oriundos da articulação entre ensino superior e educação básica, favorecendo assim a aproximação, valorização e fortalecimento entre a escola pública e a universidade pública. A democratização do acesso ao ensino superior deve acontecer pela escola pública. É preciso enfrentar as corporações, institutos e fundações empresariais que estão produzindo material didático para a escola pública.
- Disputa da elaboração dos Projetos-Político-Pedagógicos nas Escolas Públicas com referência aos princípios e metodologia da Educação Popular.
- A presença da Educação Popular de base latinoamericana e freireana como parte da formação dos professores, no currículo dos cursos de Pedagogia e licenciaturas para aprofundar os fundamentos filosóficos do legado de Paulo Freire.
- A reaproximação dos movimentos sociais e populares, de todos os que militam embasados na intencionalidade política crítica-transformadora com a pauta da defesa da escola pública. A defesa do Sistema Único de Saúde (SUS) , formulado no provérbio “Viva o SUS”, serve de exemplo para que se alcance em nível nacional a defesa da escola pública, no ainda não verbalizado “Viva a escola pública”. Os estudos e práticas de Educação Popular em Saúde tem tornado-se uma realidade, já não podemos dizer o mesmo na escola pública.

- Todas as estratégias acima são totalmente impossíveis de serem realizadas sem a valorização de todos aqueles que estão no cotidiano escolar na educação básica, e aqui especificamente os professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Políticas públicas de permanência dos estudantes para que concluam o ensino médio, para que não seja preciso a conciliação entre um trabalho remunerado e a presença na escola.

Reafirmo que a Educação Popular é zeladora de direitos e seu sentido está na busca de condições dignas de vida para as camadas populares. Entendo que um dos principais compromissos dos espaços de EP é defender a escola pública para que nossos jovens das periferias urbanas e favelas do Rio de Janeiro tenham um espaço de excelência em educação. Os movimentos sociais disputam o projeto de sociedade apontando para o Estado qual o modelo de sociedade deve ser construído. Tal modo de pensar, deve nos conduzir a retomar o sonho da escola cidadã de Paulo Freire. Em uma das conversas durante a pesquisa ouvi de um dos educadores com dupla inserção que “um pré-comunitário de Educação Popular tem que defender a escola pública ao ponto de não precisar mais de pré-comunitário, pois os prés-vestibulares só existem porque tem um projeto planejado de destruição da escola pública”. A EP é uma forma de disputa contra-hegemônica em defesa da educação pública, identificando e denunciando os interessados que defendem a construção do discurso e narrativa de fracasso da escola pública.

Sob esse prisma, esta investigação foi realizada na perspectiva da defesa de uma dimensão ampliada de educação para que as experiências em Educação Popular realizadas nos espaços *não formais* de educação se enlacem com a escola pública. Por hora, essa sinergia acontece somente no protagonismo individual dos educadores com dupla inserção, que estão nos dois espaços formativos. Acontece nos *inéditos viáveis* cotidianos que aproximam o sonho da realidade, ainda mesmo que uma realidade parcial, mas que não sucumbem a nenhum discurso fatalista e conformista em prejuízo da educação libertadora da EP.

Nas periferias urbanas e favelas do Rio de Janeiro é possível perceber as contribuições dos pré-vestibulares comunitários na democratização e universalização do ensino superior, todavia a maior contribuição desses espaços *não formais* de educação emerge das novas estratégias educativo-pedagógicas para a formação crítica-transformadora dos estudantes das classes populares. Logo, o

papel dos movimentos sociais e populares é demandar para o Estado qual a política pública deve ser implementada para a afirmação de direitos a ser disponibilizada para as classes populares. Principalmente na defesa da escola pública como o espaço de democratização ao ensino superior, inclusive com a bandeira pelo fim do vestibular como forma de acesso às universidades. Os movimentos sociais apontam para o Estado como ele deve agir para aprimorar o papel político e social da escola pública como espaço de formação intelectual e humana, do conhecimento crítico para os estudantes da rede pública estadual de ensino. Reafirmo a concepção política, pedagógica e ética da Educação Popular como meio e forma de disputa de hegemonia política, ideológica e promoção de uma "nova cultura política" (Gohn, 2010), um novo comportamento que seja capaz de mobilizar um projeto de sociedade popular e democrático. Tal pensamento acentua a relevância da sinergia entre EP - de posse com todo o seu acervo de saberes-conhecimentos - com a escola pública, espaço formativo de uma grande parcela dos estudantes oriundos das periferias urbanas e favelas do Rio de Janeiro.

Na condição de educador popular e professor da rede estadual de ensino, um educador também com dupla inserção, me somo aos participantes desta investigação nas mobilizações necessárias de um mundo mais humano e justo. Compartilho das mesmas intenções materializadas nos "atos de desobediência", na *justa raiva* e na construção diária dos *inéditos viáveis* para tornar presente a pedagogia crítica-transformadora da EP na Escola. O professor e/ou educador popular é um garantidor de direitos e como tal exerce protagonismo fundamental na defesa da escola pública como espaço de formação humana e intelectual dos jovens das periferias urbanas e favelas do Rio de Janeiro.

Cabe destacar, que o Brasil com a recente (re)eleição e posse do Presidente Luiz Inácio "Lula" da Silva, no ano de 2023, retoma as possibilidades históricas para um "novo tempo, apesar dos perigos da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver"[38]. A extrema direita e o fascismo permanecem semeando o ódio na sociedade brasileira e o campo da educação segue sendo disputado por parlamentares da extrema-direita, pelas corporações, fundações e institutos empresariais, por algumas ONGs que se utilizam da narrativa do fracasso da escola pública e que contribuem com a ausência das

[38] Trecho da música "Novo Tempo" de Ivan Lins

políticas públicas do Estado. Além disso, cabe ressaltar as tentativas de retomada do “Escola sem Partido”, da sabotagem do movimento pela revogação do novo ensino médio e do movimento nacional pela implementação do pagamento do piso nacional, pautas essas que devem unir a escola pública e a Educação Popular realizada nos espaços de *educação não formal*.

Por fim, diante dos resultados apresentados pela nossa investigação, os educadores com dupla inserção atualizam através de suas vivências e experiências o acervo das práticas pedagógicas e do acumulado histórico da Educação Popular construídos no cotidiano escolar e dos pré-vestibulares comunitários. Enfrentam muitos desafios para fazer EP na escola pública, pois a articulação entre esses espaços formativos acontecem estritamente por ação própria. A superação das diversas dificuldades, já elencadas no texto, seguem a orientação do próprio Paulo Freire que pediu para ser reinventado. Essa reinvenção acontece quando os obstáculos no cotidiano da escola são vencidos mediante a construção de *inéditos viáveis* que ousam possibilitar a sinergia entre a EP e escola pública. Esse esforço para promover a concepção pedagógica da Educação Popular advém do compromisso ético-político de cada participante desta investigação que fortalece a perspectiva de uma dimensão ampliada entre a *educação formal* e *não formal*. Os educadores populares que atuam em contextos escolares possibilitam identificar e valorizar, nos espaços formativos, a intencionalidade política crítica-transformadora. As contribuições da Educação Popular em sinergia com a Escola Pública - concretizada na ação-reflexão dos educadores com dupla inserção - são fundamentais para a formação de uma "nova cultura política” que é determinante para a construção de um projeto democrático popular, cidadão e de uma sociedade pautada por justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABYA YALA. In: **Enciclopédia Latinoamericana**. São Paulo: Carlos Walter Porto-Gonçalves, Boitempo , 2020. Disponível em: https://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala. Acesso em: 05 de Julho de 2022.

AFONSO, A. J. (2001). Os lugares da educação. **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 29-38.

ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. ST 4 Bem Viver:(de) colonização como processo de resistência das comunidades indígenas. **Anais ENANPUR**, v. 17, n. 1, 2017.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal , v. 2, 1985.

ALVES, Alda Judith. A" revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de pesquisa**, n. 81, p. 53-60, 1992.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e democracia: do risco de desarticulação a uma recomposição crítica. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 50, n. 177, p. 759-773, jul./set. 2020. https://doi.org/10.1590/198053147147

BAUDELOT, Christian & ESTABLET, Roger. **L´École Capitaliste en France.** Paris: François Maspero, 1971.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL/SGPR, 2014. **Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas. Brasília**, BRASIL/SGPR, 2014

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**.

CATINI, Carolina. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021

CATINI, Carolina.Fernando Cássio (org). Educação e empreendedorismo da barbárie. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo**, p. 33-39, 2019.

CARA, Daniel. Renato Nunes (org). Contra a barbárie, o direito à educação. **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo**, p. 25-32, 2019.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo. Renato Nunes (org). A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**, p. 41-46, 2019
.
CENDALES, Lola. **Educação não-formal e educação popular- Para uma pedagogia do diálogo cultural**. Edições Loyola, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia, Brasil, 2011.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo Editorial**, 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. **O Diálogo entre a Ciência e o Mundo – Uma Agenda para Jovens Pesquisadores e Pesquisadoras.** Texto apresentado no 11º Seminário de Iniciação Científica e Prêmio UFF Vasconcelos Torres de Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, nov/2001. Em 2002 este texto passa também a integrar a coletânea Caminhos Investigativos II, publicada pela DP&A.

DEROSSI, Caio Corrêa; GOMES, Ana Paula Machado; FERREIRA, Karen Laissa Marcílio. A “pesquisa narrativa” em teses e dissertações: mirada panorâmica sobre as produções. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 6, n. 1, p. 123-137, 2021.

DE SOUZA, Anderson Rodrigues; DE SÁ CARVALHO, Jaciara. “situação-limite”,“ato-limite” e “inédito viável”: Categorias atuais para problematizar a “percepção” da realidade. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 4, 2018.

DE SOUZA, Francisco Overlande Manço; REGO, Noélia Rodrigues Pereira; DA SILVA, Humberto Salustriano. Experiências e reflexões sobre a prática docente Anti/Contra/Decolonial no ensino da História na escola pública e suas relações com o Museu da Maré como uma ferramenta pedagógica da Educação Popular. **Intellèctus** , v. 20, n. 1, pág. 185-206, 2021.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 3, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:saberes necessários à prática educativa.** 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo.**Pedagogia da esperança:um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. **Carta-prefácio de Balduino A. Andreola**.São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.17ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE. Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: **Autores Associados**. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria prática em educação popular**. 1989.

FREIRE, Paulo. 1991. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **Política e educação : ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

FREIRE, Nita. Inédito viável. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire. 2**. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 223 - 226.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**.11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ**, p. 15-32, 2018.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant**, p. 1-11, 2005.

GADOTTI, Moacir; ESCOLA, A. o Professor e a paixão de ensinar Paulo Freire. **São Paulo: Publisher Brasil**, 2007.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. **IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico**. Brasília, v.18, n.1, dez, p. 10-32, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Estado e educação popular-Desafios de uma política nacional**. 2016.

GALLARDO, Benjamín Berlanga. Re-autoría de sí. Acerca de la narración como saber emancipador. **Investigar desde el Sur**, p. 135-20620.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 4, n. 1, p. 53-77, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, v. 21, p. 439-455, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e América Latina educação**.São Paulo: Cortez, 2009

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**.São Paulo: Cortez, 2009

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011

GOHN, Maria da Glória. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL :DIREITOS E APRENDIZAGENS DOS CIDADÃOS (ÃS) EM TEMPOS DO CORONAVÍRUS **Revista Humanidades e Inovação,** v.7, n.7.7 - 2020

GONZALEZ, Wania Regina Coutinho; DE ÁVILA, Elaine Rodrigues. A atuação do educador social em organizações do terceiro setor. **EccoS–Revista Científica**, n. 48, p. 133-153, 2019.

GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Juventudes e interpenetração de espaços formativos. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 9, n. 2, 2018.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016.

GUTIERREZ, Gustavo. Teologia da libertação. **Perspectivas.** Petrópolis: Vozes, 1975.

HADDAD, Sérgio et al. **Grundtvig e Freire: escolas populares na Dinamarca e no Brasil.** 2020.

JARA, Oscar. Paradigma e métodos de produção de conhecimento na educação popular freireana: a contribuição da sistematização de experiências. **Educação Popular**, p. 18, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010, 208 p.

MARCOS, Subcomandante Insurgente. **Nem o centro e nem a periferia: sobre cores, calendários e geografias**. Deriva, 2008.

MEJÍA, Marco Raúl . **Educação e pedagogias críticas a partir do Sul: cartografias da educação popular.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 315p

MEJÍA, Marco Raúl. Paradojas de las educaciones populares y sus actores en tiempos de gobiernos progresistas y coronavirus. **Cadernos CIMEAC**, v. 10, n. 3, p. 62-93, 2020.

MEJÍA, Marco Raúl. Investigar desde el Sur. **Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes**. Bogotá D.C, Colombia. Ediciones desde abajo. 2022

NARITA, Felipe Ziotti; KATO, Danilo Seithi. Construção democrática e educação popular: para um esquema interpretativo da América Latina. **Cadernos CIMEAC**, v. 10, n. 3, p. 29-61, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Epistemologías do Sul e cotidiano escolar: desaprendizagem, desobediência e emancipação social.** *Desidades* [online]. 2020, n.28, pp. 51-67. ISSN 2318-9282.

OLIVEIRA, JDFAC; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. **Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 3, 2012

ORTEGA VALENCIA, Piedad; TORRES CARRILLO, Alfonso. Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. **Revista colombiana de educación**, n. 61, p. 333-357, 2011.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2015

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 8, p. 261-266, 2008.

PALHARES, José Augusto. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. **Revista Portuguesa de educação** , v. 2, pág. 53-84, 2009.

PALUDO, Conceição. Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire. **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Brasília: Liber Livro Editora**, p. 39-55, 2010

PEREIRA, Elder Bruno Fernandes; EUGENIO, Benedito Gonçalves. Narrativas de formação: potencialidades e possibilidades para a pesquisa em educação. **e-Mosaicos**, v. 8, n. 18, p. 31-46, 2019.

PICHONELI, Matheus. Homeschooling e a domesticação do aluno.Fernando Cássio (org). **Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo** , p. 99 -105, 2019.

PUIGGRÓS, A. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana**. Buenos Aires: Colihue, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. **Colección Sur Sur, CLACSO**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina, setembro 2005

REGO, Noélia Rodrigues Pereira. **Subalternizadxs-Mambembes-Insurgentes Práticas-Investigativas-Transformadoras e a Educação Popular como perspectivas de Trans-form-AÇÃO.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2019

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não**, p. 163-180, 2018.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias** / João Guimarães Rosa - 1ª ed. - São Paulo : Global , 2019

SALUSTRIANO DA SILVA, H. **A Experiência de Jovens Estudantes do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) – Rio de Janeiro. Trajetórias Escolares, Segregação Urbana e Educação Decolonial.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 3, p. 170-176, 2021.

SECRETARIA GERAL da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Secretaria-Geral, 2014.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. Editora Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro**. Estação Brasil, 2019

SPOSITO, M. P. (2003). Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista usp**, (57), 210-226.

STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa em educação popular e a educação básica. **Práxis Educativa**, v. 8, n. 1, p. 111-132, 2013.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação:(des) encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 300-310, 2010.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e movimentos sociais contemporâneos. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 24, n. 43, p. 49-61, 2015.

TORRES, Alfonso. **Educación popular: trayectoria y actualidad**. Universidad Bolivariana de Venezuela, 2011.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. **Educação Formal e Não formal: Pontos e contrapontos**. Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2008.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Educação Popular: uma história, um que-fazer. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 02, p. 135-146, 2009.

ZAGO, Nadir (2008). Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1: 149-174.

ANEXO I - PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO *ONLINE*

1) Endereço de e-mail
2) Nome completo
3) Contato telefônico
4) Formação acadêmica
5) É professxr de qual unidade escolar na rede estadual de ensino no Rio de Janeiro?
6) É docente de qual disciplina?
7) Quanto tempo de experiência como docente na rede estadual de ensino?
8) É educadxr em qual Pré-Comunitário? Qual a localidade?
9) É educadxr de qual disciplina?
10) Quanto tempo de atuação na educação popular?
11) O que é Educação popular para você?
12) Posso contar com a sua participação na segunda fase desta investigação, narrando as suas experiências enquanto educador com dupla inserção/atuação na educação popular e na educação básica (rede estadual de ensino)?

ANEXO II - PERGUNTAS GERADORAS UTILIZADAS NAS CONVERSAS

1 - Em que medida é possível realizar Educação Popular na Escola Pública?

2 - Quais os obstáculos que você enfrenta para fazer Educação Popular na Escola Pública?

3 - Quais as soluções-invenções que você tem usado para fazer Educação Popular no cotidiano da Escola Pública?