EDUR • Educação em Revista.2026;42;49705
DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-469849705
Preprint: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7944

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

ARTIGO

A CONTRIBUIÇÃO DE FORMADORES/AS DA EJA PARA A PERMANÊNCIA DO IDEÁRIO DA EDUCAÇÃO POPULAR

CLARICE WILKEN DE PINHO[1]
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-8028-2639
<clarice_fae@yahoo.com.br>
LEÔNCIO SOARES[1]
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4750-2529
<leonciogsoares@gmail.com>
OSMAR FÁVERO[2]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7749-5887
<ofavero@gmail.com>

[1] Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil.
[2] Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

RESUMO: O artigo analisa a contribuição de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas para a permanência do ideário da Educação Popular na formação inicial e/ou continuada da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Como questão central, procuramos responder quando, onde e como os/as entrevistados/as trabalharam na formação de educadores/as da EJA ao longo de suas trajetórias. Como caminho metodológico, realizamos um levantamento de nomes de referência na história da EJA e selecionamos cinco formadores/as com trajetórias longevas e diversificadas: Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti (MG), Timothy Denis Ireland (PB), Elza Maria Fonseca Falkembach (RS), Edna Castro de Oliveira (ES) e Sérgio Haddad (SP). Como critério de escolha, buscamos contemplar homens e mulheres de diferentes regiões do país, que trabalharam tanto nas universidades como em outros espaços formativos. Optamos por compreender suas trajetórias por meio do relato autobiográfico, uma vez que esta metodologia permite reconstruir as memórias significativas dessas pessoas. Os resultados alcançados revelam de que maneira a formação na EJA deve acontecer, tendo como base quatro princípios: 1. a perspectiva da Educação Popular; 2. o domínio do conteúdo e da metodologia próprios ao campo; 3. a construção de relações humanas fundamentadas no reconhecimento do/a outro/a e 4. a reflexão como processo formativo. Podemos afirmar que os/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas contribuem com a formação de outras pessoas de acordo com as experiências que foram acumulando, tendo a Educação Popular um papel importante em suas reflexões-ações-reflexões ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, formação do educador, educação popular.

THE CONTRIBUTION OF TRAINERS OF YAE TO THE PERMANENCE OF THE IDEAS OF POPULAR EDUCATION

ABSTRACT: This article analyzes the contribution of educators of young and adult learners to the persistence of the Popular Education framework in both initial and continuing training within Youth and Adult Education (YAE). The central question we seek to address is when, where, and how the interviewees engaged in the training of YAE educators throughout their professional trajectories. Methodologically, we conducted a survey of key figures in the history of EJA and selected five trainers with long-standing and diverse careers: Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti (MG), Timothy Denis Ireland (PB), Elza Maria Fonseca Falkembach (RS), Edna Castro de Oliveira (ES), and Sérgio Haddad (SP). The selection criteria aimed to include both men and women from different regions of the country, who worked not only in universities but also in other formative spaces. We chose to reconstruct their trajectories through autobiographical accounts, as this methodology allows for the recovery of significant memories. The findings reveal how training in EJA should occur, based on four principles: (1) the perspective of Popular Education; (2) mastery of content and methodologies specific to the field; (3) the construction of human relationships grounded in the recognition of the other; and (4) reflection as a formative process. We conclude that educators of young and adult learners contribute to the training of others through the experiences they have accumulated, with Popular Education playing a crucial role in their ongoing cycles of reflection–action–reflection throughout life.

Keywords: Youth and Adult Education, teacher training, Popular Education.

EL APORTE DE LOS FORMADORES DE LA EJA A LA PERMANENCIA DE LAS IDEAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

RESUMEN: El artículo analiza el aporte de los/as formadores/as de educadores/as de personas jóvenes y adultas a la permanencia de las ideas de la Educación Popular en la formación inicial y/o continuada de la Educación de Jóvenes y Adultos - EJA. Como pregunta central, buscamos responder cuándo, dónde y cómo trabajaron los/as entrevistados/as en la formación de educadores/as de EJA a lo largo de sus carreras. Como abordaje metodológico, realizamos un levantamiento de nombres de referencia en la historia de la EJA y seleccionamos cinco formadores/as con trayectorias diversas y duraderas: Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti (MG), Timothy Denis Ireland (PB), Elza María Fonseca Falkembach (RS), Edna Castro de Oliveira (ES) y Sérgio Haddad (SP). Como criterio de selección se buscó incluir a hombres y mujeres de diferentes regiones del país, que trabajaron tanto en universidades como en otros espacios de formación. Optamos por comprender sus trayectorias a través de relatos autobiográficos, ya que esta metodología nos permite reconstruir los recuerdos significativos de estas personas. Los resultados alcanzados revelan de qué manera debe llevarse a cabo la formación en la EJA, sobre la base de cuatro principios: 1. la perspectiva de la Educación Popular; 2. el dominio del contenido y la metodología propios del campo; 3. la construcción de relaciones humanas fundamentadas en el reconocimiento del/de la otro/a; y 4. la reflexión como proceso formativo. Podemos afirmar que los/as formadores/as de educadores/as de personas jóvenes y adultas contribuyen a la formación de otras personas según las experiencias que han acumulado, teniendo la Educación Popular un papel importante en sus reflexiones-acciones-reflexiones a lo largo de la vida.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, formación de educadores, educación popular.

INTRODUÇÃO

Compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um trabalho que demanda considerar a diversidade da área, suas características e o contexto cultural dos grupos nela atendidos. Seguir este caminho ajuda a construir uma identidade própria da EJA, um dos requisitos para que se alcance uma educação de qualidade. No Brasil, a EJA se constitui como modalidade da Educação Básica (Brasil, 1996). Ela compreende um público extremamente diverso, constituído por trabalhadores (do campo ou da cidade), indígenas, quilombolas, homens, mulheres, pais ou mães de família, jovens, idosos, enfim, uma massa considerável de excluídos do sistema de ensino, seja por se encontrarem em condições de vida precária, seja por terem tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo não terem tido acesso à escola (Haddad, 1992).

Segundo Silva e Soares (2021, p. 02) a preocupação com o estudo escolar de pessoas jovens, adultas e idosas não é recente e tem ampliado seus contornos nas últimas três décadas: "Nesse período, presencia-se o incremento da temática em estudos e pesquisas que alargam a concepção de escolarização de jovens e adultos como direito e ao longo da vida, em oposição a de ensino supletivo, que havia se estabelecido desde os anos de 1970".

Este artigo tem o objetivo de analisar a contribuição de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas para a permanência do ideário da Educação Popular na formação inicial e/ou continuada de professores/as da EJA. A discussão apresentada está baseada em dados de uma ampla pesquisa, que pretendeu conhecer as trajetórias de formadores/as e contribuir com o debate acerca dos elementos necessários para formar educadores/as, alinhados com uma política de qualidade que atenda às especificidades das pessoas jovens e adultas.

Para atingir tal intento, realizamos um levantamento de nomes de referência na história da EJA e, a partir dele, selecionamos cinco formadores/as com trajetórias longevas e diversificadas, de diferentes regiões do país, que trabalharam em universidades e em outros espaços formativos: Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti (Minas Gerais), Timothy Denis Ireland (Paraíba), Elza Maria Fonseca Falkembach (Rio Grande do Sul), Edna Castro de Oliveira (Espírito Santo) e Sérgio Haddad (São Paulo). As trajetórias de quem contribuiu com a história da EJA estão no centro do debate: as bagagens levadas, suas experiências, aprendizagens e influências trazidas para o trabalho como formadores/as. Trata-se de pessoas que dedicaram e ainda dedicam suas vidas ao trabalho com a EJA, um campo que tem uma história fecunda e raízes fortes. Consideramos necessário, frequentemente, abrir o baú de histórias da EJA para alimentar o nosso esperançar. Ao regar o solo, preparamos o jardim "para a rosa que se abrirá na primavera" (Freire, 2000, p. 5).

Dialogamos com a pesquisa de Vieira (2007, p. 2), que trabalhou com memórias de educadores/as envolvidos/as com os movimentos de educação e cultura popular do final da década de 1950 e do início de 1960, para compreender seu legado através da escuta de pessoas cujos percursos de vida se imbricam à história da EJA:

> O final dos anos 50 e o início dos anos 60 constituem um período fértil e de intensa militância política na educação. Durante esse momento foram desenvolvidas experiências dirigidas a pessoas adultas excluídas da escola, por meio de associações estudantis, agências da Igreja Católica, sindicatos e embriões de movimentos populares. Considerando que o ideário construído em torno da educação popular, gestado nesse período, possui uma influência importante na conformação do campo da educação de jovens e adultos, optamos por entrevistar educadores que tivessem vivenciado essas experiências.

Dentre muitas pessoas que trabalharam neste período histórico de efervescência política e cultural, cinco foram criteriosamente escolhidas pela referida autora: Osmar Fávero e Aída Bezerra, que participaram do Movimento de Educação de Base (MEB) criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961; Vera e Zeca Barreto, que trabalharam, em 1963, em uma experiência de alfabetização de jovens e adultos/as em Vila Helena Maria, Osasco – SP, uma das primeiras a recriar, fora da região Nordeste, o Método Paulo Freire; e, por último, Renato Hilário que, embora não tenha participado dos movimentos de educação e cultura popular durante os anos 1960, participou, na década seguinte de atividades ligadas à Educação Popular. Partindo de suas escolhas, afirma a autora: "Compartilhar suas vivências, rememorando momentos que marcaram sua trajetória matiza o passado com tonalidades diferentes, dando vida a conjunturas e estruturas que de outro modo nos pareceriam distantes" (Vieira, 2016, p. 34).

Além de Vieira, destacamos o trabalho de Soares, que também investigou esse período em seu pós-doutoramento[1], sob a supervisão do professor Osmar Fávero. O autor realizou entrevistas com educadores/as populares que participaram dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960: João Francisco de Souza, Germano Coelho, Paulo Rosas e Silke Weber, que trabalharam no Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife; Vera e Zeca Barreto, da experiência em Vila Helena Maria; Aída Bezerra e Osmar Fávero, do MEB; Vera Brito, do Centro Popular de Cultura (CPC) de Belo Horizonte; Iveline da Costa Lage, da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) e Moacyr de Góes, da experiência "De pé no chão também se aprende a ler", de Natal (Soares, 2019).

A existência de pesquisas que nos antecederam aponta a relevância na continuidade de trazer relatos de vida daqueles/as que tanto contribuíram com o campo da EJA, mostrando que ela tem uma história fecunda e raízes seguras. Continuar esta linha de pensamento contribui para a compreensão dos momentos de rupturas e descontinuidades intencionais no cenário da EJA, buscando inspiração na nossa própria história para o alcance dos inéditos viáveis, conforme sugere Freire (2014, p. 130):

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

Herdamos as histórias dessas pessoas que contribuíram para a consolidação da EJA, representantes de uma geração incomodada, indignada e inquieta com um tipo de educação opressora e autoritária, em busca de uma educação insurgente. No entanto, a presença do legado da Educação Popular na formação do/a educador/a de pessoas jovens e adultas é um tema que ainda precisa ganhar espaço. O presente estudo mostrou-se relevante por evidenciar cinco trajetórias inéditas de pessoas que trabalharam e continuam trabalhando para a permanência deste ideário nos cursos de formação.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Realizamos uma produção de dados de 21 horas e 42 minutos de relatos orais, transcritos e revisados por cada interlocutor/a. Elencamos quatro categorias comuns aos relatos de nossos/as

[1] Como produto do pós-doutorado, foi publicado o livro sobre o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, ocorrido em setembro de 1963, no Recife (Soares, Fávero, 2009). Segundo documentos levantados pelos autores, o evento reuniu 200 delegados representantes de mais de 70 instituições.

entrevistados/as, asseguradas as singularidades de cada trajetória. A primeira categoria é a formação de base: os itinerários na infância e na adolescência como um alicerce para a escolha de determinado caminho. A segunda categoria é a formação profissional: as experiências formativas na graduação e na pós-graduação como uma preparação para o trabalho na EJA. A terceira categoria é o engajamento político: as experiências de militância junto a várias frentes de luta com os/as oprimidos/as e a aproximação da Educação Popular. A quarta categoria é o trabalho como formador/a de educadores/as: as bagagens adquiridas e compartilhadas, como indícios de uma formação necessária para o trabalho na EJA.

O caminho metodológico da pesquisa buscou cercar os variados processos formativos de educadores/as da EJA por meio da representatividade dos/as nossos/as interlocutores/as-formadores/as. Consideramos fundamental contemplar elementos como a diversidade regional, de gênero e étnico-racial e uma variedade de instituições formadoras, dialogando tanto com os movimentos sociais quanto com as universidades, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Seguindo com Arroyo (2006, p. 18) podemos afirmar que a formação do/a educador/a de pessoas jovens e adultas se dá nas diversas esferas das instituições superiores, mas também nos movimentos sociais, nas secretarias estaduais e municipais, nos fóruns de EJA e nos demais encontros da área:

> Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido.

Fávero (2013, p. 51) destaca a gestação da Educação Popular no Brasil entre as iniciativas do final da década de 1950 e início de 1960, mesmo que ainda não intitulada oficialmente "Educação Popular"[2], mas carregada pelos coletivos de educação e cultura popular da época:

> Pode-se afirmar que aquelas propostas significaram um novo entendimento do que, mais tarde, veio a ser chamado de Educação Popular, entendida, desde este primeiro momento, como um processo educativo dialógico que parte das necessidades da população pobre, marginal, para ajudá-la a se preparar para participar da transformação das condições de sua existência, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática.

Após o golpe de 1964, as iniciativas das pessoas silenciadas, torturadas, exiladas (quando não assassinadas) vão sendo pouco a pouco retomadas ou reinventadas, como afirma Haddad (1991, p. 86):

> As novas ideias e diversas práticas estimuladas no período anterior ao golpe, depois de reprimidas, vão gradativamente se recompondo e exercendo influência fora do aparelho do Estado, no campo do movimento social, em espaços de educação popular junto à sociedade civil (...). Renasciam, durante a década de 70, movimentos de educação que reinventavam ações junto aos grupos populares como práticas de organização, mobilização e conscientização na luta por melhores condições de vida.

Segundo Jara (2020, p. 101-102), entre 1969 e 1972, há um projeto de formação e difusão da Educação Popular e, especialmente, do "método de alfabetização de Paulo Freire" por agentes pastorais em vários países da América Latina e do mundo:

> Essa equipe produziu vários documentos de reflexão e estudo, que logo foram convertidos em um livro que contribuiria decisivamente para a conceitualização dessa proposta educativa que já circulava em muitos países: Educação Popular e processo de conscientização. (...) Podemos

[2] Dentre os movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, recuperados e catalogados pelo autor, apenas um se destaca por já carregar o nome da Educação Popular naquela época: a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR).

> afirmar que foi essa equipe incentivada por Carlos Rodrigues Brandão, o principal responsável por passar a denominar a corrente da educação libertadora de Educação Popular.

Seguimos com Jara (2020, p. 21), que define a Educação Popular como um "fenômeno sociocultural (cujos antecedentes remontam ao século XIX e se desenvolvem com particular força a partir da década de setenta do século XX, sob a influência de Paulo Freire)". Tal força se dá, principalmente, através da obra Pedagogia do Oprimido, escrita no exílio no Chile e publicada no Brasil em meados de 1970: "(...) pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada 'com' ele e não 'para' ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade" (Freire, 2014, p. 43, grifos do autor).

Para Peña e Soares (2024), a Educação Popular se distingue como concepção político-pedagógica libertadora que impulsiona e promove práticas educativas decoloniais. Segundo os autores, seu legado marca a diferença no campo da EJA "(...) sendo Freire um de seus grandes inspiradores, defensor da dimensão política da educação, da necessidade do diálogo entre educador e educando, da participação popular e comunitária em função das demandas da população, da educação como prática da liberdade e de seu sistema de alfabetização"[3] (Peña; Soares, 2024, p. 310).

Brandão (2002, p. 135) nos alerta que, com ou sem o seu nome posto por escrito, a Educação Popular é um fundamento de identidade e um tipo de trabalho proposto de maneira explícita por várias organizações não-governamentais, movimentos sociais e, de uma maneira diferenciada, "nos programas de políticas educacionais de vários municípios, e até mesmo em alguns estados da Federação".

A história da Educação Popular no Brasil está interseccionada com o tempo de repressão pela ditadura civil-militar (1964-1985) e, assim, traz elementos para compreendermos como aquelas pessoas, homens e mulheres, protagonistas de processos de mudança social, realizaram ações insurgentes e "souberam criar, recriar, sistematizar e espalhar pelo mundo algo como essa educação de que se fala aqui" (Brandão, 2020, p. 16). O período da ditadura brasileira fortaleceu nessas pessoas uma busca: não se curvar, não aceitar passivamente, buscar alternativas.

A escolha dos/as cinco participantes desta pesquisa contempla o recorte temporal das décadas de 1960/1970 com foco na conclusão de suas graduações e efetivas inserções nos trabalhos e pesquisas na EJA. O período analisado é a turbulenta ditadura militar no Brasil, no qual cada um/a deles/as narrou o caminho de sua luta insurgente, sua insistência por este ideal. A escolha da abordagem autobiográfica justifica-se pelo interesse nas narrativas de pessoas com longa trajetória na EJA, o que, em nossa hipótese, traria contribuições significativas à pesquisa.

Galvão, Neiva e Jinzenji (2018) afirmam que o processo de produção da memória autobiográfica é guiado pelo presente. Em face do lugar que ocupa no momento da narrativa, o/a autor/a do relato seleciona o que compõe a sua história, "de modo que o princípio tenha relação com o que será o fim" (Galvão; Neiva; Jinzenji, 2018, p. 195). Afirmam as autoras:

> Trata-se, portanto, de um duplo processo de mediação, primeiramente operado pelo crivo da memória (considerando-se também, por exemplo, a censura e a autocensura, e o endereçamento) e, em seguida, pelo processo de produção textual (que também é interpelado, entre outros fatores, pelo tipo de relação que se tem com a escrita, e pelas condições de publicação). Nesse tipo de narrativa, o autor busca dar coerência ao que, a princípio, são fatos (re)construídos, simultaneamente, sob a névoa da lembrança e do esquecimento (Galvão; Neiva; Jinzenji, 2018, p. 194).

[3] Tradução nossa.

Conforme sustenta Delory-Momberger (2005, p. 14), o discurso autobiográfico "se enraíza numa atitude mais fundamental do ser humano que consiste em 'configurar narrativamente' a sucessão temporal de sua experiência"[4]. Segundo Pollak (1989, p. 10):

> A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis.

Portanto, evidencia-se na história da EJA um coletivo de homens e mulheres que vêm, durante longa data, lutando por uma educação emancipatória, representados/as neste trabalho por cinco pessoas cujas trajetórias entrecruzam as histórias de tantos/as outros/as formadores/as de educadores/as da EJA:

- Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti se aposentou em 2005 do cargo de professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Nasceu em 1954, na cidade de São João del-Rei, Minas Gerais. Assistente Social de formação com escolhas que seguiram seu curso na área da Educação, graduou-se em 1975 pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Trabalhou por cinco anos e meio como assistente social no curso noturno do Colégio Loyola, em Belo Horizonte. Foi aprovada no concurso para professora da FaE/UFMG, na qual assumiu a recém-criada habilitação de Educação de Adultos, em 1987. Hoje, a chamada Formação Complementar em EJA tem sua história marcada pelas boas pistas deixadas por Maria Amélia, cuja aposentadoria ocorreu após dezoito anos de trabalho na graduação, pós-graduação, extensão e formação continuada, através do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/FaE/UFMG), do qual foi cofundadora. Ela ressalta duas questões que constituem marcas identitárias da EJA:

> A primeira é a origem social dos educandos, ou seja, seu pertencimento às camadas populares; e a segunda referência é a concepção de educação que norteia grande parte dos programas, projetos, ações de EJA, uma concepção que, absorvendo o legado da educação popular, explicita sua intencionalidade: educação - um processo de formação humana que visa contribuir para o processo de mudança social. Aqui se manifesta o caráter emancipatório, libertador, transgressor da educação (Giovanetti, 2006, p. 244).

- Timothy Denis Ireland é inglês e mudou-se para o Brasil em 1979, quando ingressou na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na época chamada de Curso de Mestrado em Educação (CME). Nasceu em 1948, na cidade de Rochford, no condado de Essex, Inglaterra. Graduou-se em 1971 em Letras e Língua Inglesa pela Universidade de Edimburgo, na Escócia. Em Guarabira, no interior da Paraíba, iniciou seu diálogo com o Serviço de Educação Popular (SEDUP) e assessorou o grupo de oposição ao Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário (SINTRICOM) em seus preparativos para as eleições, na busca de um sindicato mais voltado

[4] Tradução nossa, grifos da autora.

aos interesses dos trabalhadores. A vitória nessas eleições desembocou na criação do Projeto Escola Zé Peão (PEZP), uma parceria entre a UFPB e o SINTRICOM que durou de 1990 a 2018. Tratou-se de uma escola para operários da construção civil cujas salas de aula eram os espaços dos próprios canteiros de obra onde a maioria dos trabalhadores moravam durante a semana. Timothy assumiu sua coordenação por longo período, interrompendo-a para ocupar a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, em 2005. Conforme salienta:

> O Brasil possui uma firme base legal para EJA como instrução equivalente com importantes dimensões, inclusive a obrigação dos estados e dos municípios de oferecerem EJA gratuitamente dentro de seus sistemas educativos e de respeitarem as especificidades da modalidade. São instrumentos claramente importantes para a formulação de políticas, mas não são suficientes para garantir a tradução da lei à realidade (Ireland, 2009, p. 52).

- Elza Maria Fonseca Falkembach é mineira da cidade de Três Corações, nascida em 1944. Estudou Ciências Domésticas na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e concluiu o curso em 1966. Seu primeiro trabalho no ensino superior foi na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com um contrato especial no curso de Ciências Domésticas, quando teve seus primeiros contatos com a obra de Paulo Freire. É professora aposentada da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), na qual trabalhou por quarenta e quatro anos. É assessora da Escola Nacional de Formação (ENFOC) da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) – espaço de reflexão sobre a prática sindical rural - e do Programa de Apoio a Sistematização (PAS) do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL). Integra o Café com Paulo Freire de Garopaba/SC e a Rede Nacional dos Cafés com Paulo Freire. No contexto da pandemia, Elza falou sobre as perdas éticas, políticas e pedagógicas que incidem sobre a vida econômica e afetam a vida material, a sobrevivência e o ser humano em si:

> Tempos em que precisamos de história, para sabermos de um passado que nos situe, permita identificações e abra espaço para a possibilidade de acreditarmos que é viável construir futuro. (...) Conscientes disso, há como subsidiar resistências. Cabe, então, à Educação Popular contribuir para aproximar os sujeitos e as forças democráticas que lhes dão lugar para a coesão, num sentido estratégico, mas embasado em princípios éticos[5].

Jara e Falkembach (2013) evidenciam como é importante, na atualidade, nas relações de poder que perpassam as dinâmicas de um capitalismo globalizado,

> (...) refletir sobre algumas características e possibilidades da Educação Popular e de dispositivos que vem construindo para acompanhar, conhecendo, suas práticas e os contextos onde elas se realizam, com vistas a atuar, de forma incisiva, sobre ambos e viabilizar suas expectativas de "movimento", "criação cultural" e "transformação social" (Jara; Falkembach, 2013, p. 151, grifos dos autores).

- Edna Castro de Oliveira nasceu em 1950, na cidade de Santa Maria da Vitória, no sertão baiano. Formou-se em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 1974. Conforme seu relato, sua trajetória formativa não foi uma linha reta, mas foi se tecendo com a maternidade e os cuidados com a família. Aposentou-se recentemente como

[5] Elza, comunicação oral em formato virtual, 09/06/2020, no lançamento do livro "A Educação Popular Latino-Americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos", de Oscar Jara.

professora associada da UFES, cargo que assumiu em 1991. Integrou a linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE/CE/UFES) e compôs a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/CE/UFES), trabalhando em projetos de extensão e na formação inicial e continuada do/a educador/a da EJA. Integra o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo desde sua criação, em 1998. Tem se dedicado por toda a vida a várias frentes de militância, dentre elas as questões étnico-raciais. No prefácio de Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996), ela destaca:

> Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando [...]. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças (Oliveira, 1996, p. 11).

- Sérgio Haddad nasceu em 1949, filho de pai e mãe libaneses que se conheceram na juventude, já no Brasil. Formou-se em Economia e Pedagogia, em 1971. É pesquisador sênior pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, até recentemente, atuou como professor visitante na Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). É professor aposentado da Pós-Graduação da PUC/SP, onde Paulo Freire também trabalhou. Durante o curso de Economia, retornou ao colégio em que estudou para lecionar disciplinas e coordenar um novo projeto educacional para trabalhadores/as da região, no horário noturno: o Ensino Supletivo do Colégio Santa Cruz, atualmente chamado EJA do Colégio Santa Cruz[6], do qual foi diretor por 20 anos. Também atuou como assessor do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), que, em 1994, desdobrou-se em quatro instâncias: Instituto Sócio-Ambiental (ISA); Núcleo de Estudos, Trabalho e Sociedade (NETS); Koinomia e Ação Educativa, na qual Sérgio tomou parte como coordenador e permanece no cargo. A Ação Educativa é um dos mais importantes celeiros de estudos e pesquisas sobre a EJA, Educação Popular, Direitos Humanos, entre outros, sendo o local por onde Sérgio interpela a temática da educação sob diferentes ângulos. Na obra "O Educador: um perfil de Paulo Freire", lançada em 2019, ele nos ajuda a entender a história da EJA no Brasil e seu momento fecundo, na década de 1960:

> Paulo conquistara alta visibilidade a partir de 1963, quando encampou uma experiência de alfabetização em Angicos, no Rio Grande do Norte, trabalho desenvolvido com a equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife [...]. Com o sucesso e a repercussão da iniciativa, Paulo foi convidado pelo Ministério da Educação e Cultura a estender o trabalho para todo o país. Aceitou a proposta e se mudou com a família para Brasília. Em junho de 1963, começou a trabalhar na formação de futuros coordenadores dos núcleos de alfabetização, que seriam implantados em praticamente todas as capitais (Haddad, 2019, p. 17).

[6] Segundo Frochtengarten (2020), a substituição do termo "ensino supletivo" por "EJA" no Colégio Santa Cruz refletia uma mudança de paradigma, a partir da afirmação da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica no Brasil, via Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Diante do interesse dessas cinco pessoas em participar da pesquisa, seguimos no intuito de analisar a contribuição de suas trajetórias como formadores/as para a presença do ideário da Educação Popular nos cursos de formação de educadores/as da EJA.

A INVESTIGAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DOS/AS FORMADORES/AS DA EJA

A análise da formação na infância e na adolescência revelou que nossos/as interlocutores/as tiveram motivações por parte da família, da religião, dos/as professores/as e de amigos/as para a escolha de determinados caminhos, como destaca Maria Amélia em relação à admiração pelo pai: "Essa coerência dele e eu acho que no fundo, no fundo, me tocava muito a humanidade dele" (Maria Amélia, arquivo da pesquisa).

Já Timothy rememora o acolhimento de um frei na casa de seus pais, despertando-o para conhecer outras culturas: "Ele tinha trabalhado na África, contou algumas histórias dele na África, eu não sei, eu acho que foi um pouco um dos germes, uma das sementes" (Timothy, arquivo da pesquisa).

Elza destaca os questionamentos da avó sobre as relações sociais: "O tal do Deus, que ela tinha um certo respeito por Ele, não soube fazer a conta de dividir (...). Fatos que marcaram minha vida e que confluíram para as opções políticas ao longo dela" (Elza, arquivo da pesquisa).

Edna rememora a infância no sertão baiano, onde observava o exemplo do pai lutando pela comunidade: "Na época não se ganhava para ser político, não se tinha remuneração, ele fazia política por vocação, entendo assim, porque trabalhava com essa ideia de bem-estar comum da população. As suas defesas eram sempre de causas coletivas" (Edna, arquivo da pesquisa).

Sérgio relembra os esforços da mãe para conseguir uma bolsa de estudos em uma escola de elite, onde passa a observar as diferenças sociais de perto: "Meu pai faleceu muito cedo, minha mãe conseguiu essa bolsa e eu continuei no Colégio" (Sérgio, arquivo da pesquisa).

Outra influência na formação de base que nos chamou atenção foi a religiosidade advinda da cultura familiar, que contribuiu para as primeiras experiências sociais dessas pessoas. Um dos destaques veio da lembrança de Maria Amélia sobre sua participação no Curso de Juventude Cristã (CJC): "Foi a primeira vez que eu vi a expressão 'concentração de renda' (...). Uma nova fonte de reflexão sobre a vida, de conhecimento, de informação sobre o Brasil, eu crio ao me inserir nesse grupo de jovens" (Maria Amélia, arquivo da pesquisa).

De maneira semelhante, Elza narra sua participação na Juventude Estudantil Católica (JEC), os trabalhos desenvolvidos e seus primeiros enfrentamentos à ordem estabelecida: "Foram fatos que marcaram a minha visão de mundo e a minha presença no mundo. Quer dizer, há possibilidade de contestar, como meu pai, minha avó etc" (Elza, arquivo da pesquisa).

Sérgio aproveitava as oportunidades que chegavam através do Colégio Santa Cruz, uma instituição católica dirigida por padres: "Foi o momento em que eu me engajei em um monte de coisas que a escola oferecia, sempre com uma natureza bastante assistencial e eu fui me formando nesse compromisso com os setores mais pobres da população" (Sérgio, arquivo da pesquisa).

Timothy e Edna experimentaram uma religiosidade conectada com a liderança dos pais na igreja protestante. Timothy afirma: "Quando o seu pai é pastor, as duas coisas são um pouco interligadas, mas eu acho que sofri a influência de certos valores da Igreja" (Timothy, arquivo da pesquisa). Já para Edna, a conexão entre a família e a igreja não se restringiu apenas à figura do pai presbítero, mas ganhou

continuidade quando conheceu o seminarista com quem mais tarde se casaria: "Eu digo que como pastor ele me desencaminhou. Desencaminhou no sentido de que a forma de ler a realidade mudou. O seminário Presbiteriano do Centenário onde estudou tinha uma vertente progressista" (Edna, arquivo da pesquisa).

Tais memórias mostram a gestação de um engajamento político que consideramos fundamental para a iniciação nas mobilizações coletivas, conforme os relatos de envolvimento em demandas da cidade, campanhas natalinas, assistência à população de rua, auxílios à comunidade em geral, fatos que deixaram marcas: "Isso me fez conhecer um outro mundo" (Sérgio, arquivo da pesquisa).

As memórias mais longínquas de nossos/as interlocutores/as, extraídas da infância e da adolescência, apontam para uma relação que, a todo momento, estabelecemos entre o passado, o presente e o futuro. Conforme suas narrativas, as experiências de base foram importantes para as tomadas de decisões futuras, nas quais a opção pelos oprimidos esteve além de "cair na EJA", conforme encontramos na dedicatória de "Pedagogia do Oprimido": "Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (Freire, 2014, p. 05).

Em relação à formação inicial, os cursos escolhidos para graduação e pós-graduação mostraram as inserções dos/as entrevistados/as na temática dos sujeitos jovens e adultos em processos de luta pela emancipação. De modo semelhante aos processos formativos de muitos/as educadores/as da EJA, quatro dos/das cinco formadores/as não tiveram, na grade curricular de sua formação inicial, os elementos teórico-práticos necessários para se inserirem na EJA como profissionais. Com exceção de uma participante (Maria Amélia), que teve alguns diálogos com autores/as ligados/as às especificidades da EJA na graduação, a abertura ao campo para os demais se deu no mestrado e no doutorado.

O mestrado de Maria Amélia foi feito na Universidade Católica de Louvain, na Bélgica. Em busca de uma conexão com sua experiência acumulada como assistente social do curso noturno do Colégio Loyola, ela desejou entender o período histórico de 1974-1979 no Brasil: "Que contexto histórico foi esse que, apesar de tamanha ditadura, tamanha repressão, foi possível existir uma experiência como essa do Loyola, tão participativa, tão questionadora?" (Maria Amélia, arquivo da pesquisa). O doutorado, realizado na mesma universidade, abrangeu uma primeira parte teórica, quando ainda morava na Bélgica, e uma segunda parte empírica, desenvolvida no Brasil, no período pós-ditadura militar, sobre movimento social urbano: "Eu fiz um estudo de caso em uma escola no bairro Lindéia e nove histórias de vida de professores e operários da escola, a trajetória deles ali no bairro, a construção da escola" (Maria Amélia, arquivo da pesquisa).

Em seu mestrado e doutorado, desenvolvidos também na Europa, Timothy iniciou sua pós-graduação na Universidade de Manchester, em um curso de especialização em Educação de Adultos. Em seguida, pesquisou, no mestrado, a obra de Ettore Gelpi: "Foi responsável naquela época pela área de Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, na Unesco em Paris" (Timothy, arquivo da pesquisa). Segundo Timothy, Gelpi e Freire se conheciam e havia uma visão comum no pensamento deles. No doutorado, também na Universidade de Manchester, sob a orientação de Ralph Ruddock, desenvolveu sua tese a partir da experiência acumulada no SEDUP com o grupo Zé Pião[7]: "Eu comecei

[7] De acordo com a revista comemorativa Sintricom 80 anos, o nome "Zé Pião", primeiro atribuído ao projeto, deveu-se ao alto índice de rotatividade dos trabalhadores do setor da construção e do mobiliário, fazendo, assim, uma analogia com o brinquedo popular de madeira que gira quando arremessado ao chão (Revista Sintricom 80 anos, 2014). Em um momento seguinte, o grupo passou a se chamar Zé Peão, que diz respeito aos trabalhadores.

a acompanhar esse grupo de perto, a gente tinha pelo menos uma reunião por semana e depois acompanhava muitas outras atividades etc" (Timothy, arquivo da pesquisa).

Elza fez o mestrado em Sociologia e Economia Rural na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre. Procurou compreender o problema habitacional que enfrenta o operário de origem rural nos meios urbanos. No doutorado, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisou o fenômeno da individuação humana em uma experiência que já havia acompanhado em um coletivo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): "Eu trabalhei justamente com o MST, com o tema da socialização e individuação, tendo por base uma experiência que a gente desenvolveu no assentamento de Júlio de Castilhos" (Elza, arquivo da pesquisa).

Edna desenvolveu o mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a partir da experiência com o grupo de alfabetização de adultos coordenado pelo companheiro Admardo Serafim de Oliveira: "O grupo trabalhou, inicialmente, com dez escolas da Rede Estadual e o meu trabalho era o de acompanhamento da área de Linguagem" (Edna, arquivo da pesquisa). Seu interesse pelos estudos da sociolinguística de Emília Ferreiro originou o projeto da dissertação, no qual sugeriu uma revisão da proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Ele não apenas esteve presente em sua banca, como a convidou, posteriormente, para a escrita do prefácio de "Pedagogia da Autonomia" (Freire, 1996). No doutorado, na Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação do professor Osmar Fávero, Edna desenvolveu o tema da formação dos/as educadores/as sem terra, a partir da experiência com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que coordenou na UFES: "Depois a gente vai para o chamamento do PRONERA, alfabetização de jovens e adultos na demanda de Educação Popular que nós tínhamos aí, claramente posta. Assumimos esse movimento, seguindo na formação" (Edna, arquivo da pesquisa).

Com a experiência acumulada no ensino supletivo do Colégio Santa Cruz, Sérgio desenvolveu o mestrado e o doutorado na Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do professor Celso Beisiegel. Primeiramente com o tema da Educação Popular, no mestrado, em seguida sobre a Educação de Adultos no Brasil entre 1964-1985, no doutorado: "Era um estudo sobre como estava sendo implantado o Ensino Supletivo no Brasil. Eu visitei diversas capitais, aliás, quase todas as capitais, peguei dados e escrevi uma tese muito descritiva" (Sérgio, arquivo da pesquisa).

A inserção dessas cinco pessoas na pós-graduação marcou o início de suas trajetórias de pesquisadores/as da EJA, um campo investigativo em conexão com suas práticas profissionais. Destacando o conceito de práxis em Paulo Freire (1996, p. 43-44), o pensar certo envolve o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática" (Freire, 1996, p. 43-44).

No estudo do engajamento político de nossos/as interlocutores/as, pudemos perceber que, à medida que se aproximaram da militância, ampliaram suas oportunidades de diálogo com os sujeitos em situação de opressão. Assim, somaram suas forças a uma gama de pessoas em movimento que, nas décadas de 1970 e 1980, motivadas pelo desejo de democratização do país, aderiram às lutas pela democratização do direito à educação, conforme destaca Sposito (2000, p. 74):

> Nos rumos das lutas sociais contra a ditadura e na busca de caminhos para a transição, nasce, nesse período, a ideia de participação da sociedade civil, sobretudo dos grupos e movimentos organizados, na formulação, implantação e acompanhamento das políticas públicas, em especial na área social.

A partir das lembranças do engajamento no Curso de Juventude Cristã, Maria Amélia evidencia a forma como aprendeu a dialogicidade de Freire no estágio realizado no Vale do Jequitinhonha, acompanhando Renato Hilário na coordenação dos trabalhos junto à comunidade carente daquela região: "O miúdo é que tinha o cuidado de não explicitar, não citava, deixava quieto, mas o conteúdo estava na cara! (...). Isso tudo é Paulo Freire" (Maria Amélia, arquivo da pesquisa).

Timothy rememora sua iniciação política na Espanha, sob o regime militar de Franco, acompanhando estudantes da universidade inseridas no movimento de resistência. Ele trouxe na bagagem o aprendizado que, mais tarde, o levaria a entrar "de cabeça" no movimento rural de Guarabira: "O sindicato rural realmente se tornou uma resistência, tanto para o que estava acontecendo no campo como para o regime militar" (Timothy, arquivo da pesquisa). Já professor da UFPB, ele passou a assessorar o recém-criado SEDUP, experiência da qual destaca a formação que lhe foi propiciada pelas figuras de Dom Marcelo Carvalheira e da educadora popular Maria Valéria Rezende: "O SEDUP foi criado pensando em oferecer assessoria para o Movimento Sindical Rural, para os Movimentos das Mulheres, para as atividades da Igreja mais de ordem educativa" (Timothy, arquivo da pesquisa).

Já Elza destaca seu engajamento como estudante da Universidade de Viçosa no período pré-ditadura militar: "Eu me integrei num trabalho em que nós tínhamos aliança operária estudante-camponês, que era um trabalho que a gente fazia ali na periferia de Viçosa entre camponeses" (Elza, arquivo da pesquisa). Ela apresenta a Ação Popular como o grupo que fazia parte e que também reunia, naquele momento, integrantes da Juventude Universitária Católica (JUC) e do Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Após o golpe de 1964, ainda na graduação, Elza continuou a atuar nos movimentos, assim como quando trabalhou como professora da UFRRJ e durante o mestrado na UFRGS, até se mudar para Ijuí, no Rio Grande do Sul, onde foi morar com o companheiro, após dura perseguição da ditadura. Dos tempos vividos em Ijuí, ela ressaltou a criação da UNIJUÍ, instituição em que trabalhou por 44 anos: "O que deu origem ao ensino universitário em Ijuí foi o desenvolvimento comunitário, foi essa educação de base que se constituiu pela atuação dos freis capuchinhos" (Elza, arquivo da pesquisa).

Edna destaca a perspectiva da extensão universitária, que sempre a acompanhou no acolhimento das demandas da comunidade: "A demanda dos Movimentos Sociais que chegou para a Universidade era um projeto multidisciplinar, uma demanda para a qual o nosso grupo foi abordado, diante dos resultados que a gente tinha tido do trabalho que vinha fazendo" (Edna, arquivo da pesquisa). A partir de então, continuou à frente da interlocução da UFES com seu entorno através das atividades do NEJA, fosse para a formação do PRONERA ou para as ações do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo. Edna realizou um importante debate a respeito de sua trajetória enquanto mulher-negra-formadora, mostrando as lacunas e dificuldades enfrentadas. Ela afirma que sua presença e de outra colega negra na pós-graduação movimentou o Programa: "Começamos a remexer um pouco essas questões dentro do Centro e dentro do próprio Programa na linha de Diversidade. Essa é um pouco a história que a gente carrega, de marcas que muitas vezes ficam silenciadas" (Edna, arquivo da pesquisa).

Sérgio relembra sua participação em protestos nas ruas de São Paulo durante o primeiro ano de faculdade, em pleno regime militar: "Passar 1968 nas ruas foi um processo, vamos dizer, foi aí que eu ganhei consciência política sobre a ditadura, brigando com os policiais na rua, brigando com o pessoal do Mackenzie" (Sérgio, arquivo da pesquisa). Posteriormente, já coordenador do ensino supletivo do Colégio Santa Cruz, interligou o trabalho com sua atuação no CEDI, levando a experiência de

escolarização para os movimentos sociais: "Foi aí que eu fiz o projeto Seringueiro, fui trabalhar com os seringueiros no Acre, com ribeirinhos no Solimões, na Amazônia, nas periferias de São Paulo, com Movimentos Sociais na Zona Leste de São Paulo" (Sérgio, arquivo da pesquisa).

Os relatos nos permitem dizer que o engajamento político foi um pulsar da vida dentro dessas pessoas, com ritmos percebidos já na infância e na adolescência, depois fortalecidos na juventude, algo que levariam adiante em suas trajetórias de formadores/as, como analisaremos a seguir.

Maria Amélia narra sua iniciação à educação de adultos/as, na adolescência, como voluntária de um projeto vinculado à igreja de São João del-Rei, que representou um marco em sua carreira por ter sido a entrada na área. A constituição de sua identidade como formadora de educadores/as[8], a partir da entrada no concurso para professora da habilitação de Educação de Adultos da FaE/UFMG, em 1987, significou para ela a preparação de uma função: "Serão futuros pedagogos, que serão ou diretores de escola, ou coordenadores, ou professores de jovens e adultos, mas que já estão com essa função de ser educador e eu sou uma formadora desses educadores" (Maria Amélia, arquivo da pesquisa). Sua narrativa explora a identidade de formadora, não apenas nessa disciplina específica, como também na formação continuada em parceria com prefeituras e secretarias estaduais, na pós-graduação, nas pesquisas individuais e em grupos, nos eventos da área, na licenciatura do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF): "Outro passo que expressa nossa concepção da formação, esse tripé do ensino, pesquisa e extensão. O ensino se dava via habilitação, a pesquisa via orientações no mestrado e pesquisas individuais de cada um dos professores, e a extensão via PROEF" (Maria Amélia, arquivo da pesquisa).

Timothy relembra a construção de sua identidade de formador e destaca que não pensava na carreira acadêmica: "No fundo o que eu queria mais era o que na literatura inglesa se chama de 'trabalho de desenvolvimento de comunidades'. Seria um pouco educador popular, ou neste campo menos formal" (Timothy, arquivo da pesquisa). Sua afirmativa esclarece uma concepção de formador interligada entre a universidade e a Educação Popular. Suas frentes de trabalho, mesmo vinculadas à academia, mostraram uma busca sempre ativa de espaços não-formais onde a educação emancipatória pudesse acontecer de forma criativa, rompendo com perspectivas tradicionais de ensino, reinventando, alargando a ideia de educação: "O foco era muito claro para a gente, era um compromisso com as pessoas que precisavam aprender a ler e escrever porque isso era uma ferramenta essencial para a vida cidadã das pessoas, mas, além disso, a possibilidade de abrir os seus horizontes" (Timothy, arquivo da pesquisa).

Ao refletir sobre sua concepção de formadora vinculada à vida no campo e à preocupação com a luta dos/as camponeses/as, Elza expressa um ponto importante de sua constituição identitária. Ela destaca a Educação Permanente (em seguida, chamada Educação Popular), a presença do pensamento de Paulo Freire e a importância da obra "Extensão ou comunicação?" (Freire, 1977) para o contexto rural: "Ali a gente já trabalha com Freire, trabalha com a relação entre o conhecimento do trabalhador e o conhecimento da Universidade, que não levava o conhecimento, mas comunicava, em um processo bem participativo mesmo" (Elza, arquivo da pesquisa).

Edna compartilhou sua perspectiva extensionista ao resgatar sua história na UFES, onde integrou o projeto de extensão "Alfabetização e Formação na prática de Educação de Jovens e Adultos", mesmo antes de vincular-se à instituição. Podemos perceber seu processo identitário de formadora se

[8] Sobre a constituição da identidade docente do/a formador/a de educadores/as que atua na EJA, ver Cunha Júnior; Soares, 2024.

constituindo com as batalhas para garantir o lugar da EJA na instituição. Com a trajetória vinculada ao MST, Edna narrou uma das lutas vencidas: "Ocupamos, literalmente, como o MST ocupa (...) e lá nós estamos até hoje, ninguém tirou a gente de lá. Ali é um espaço de formação, de encontros, de reuniões e as aulas são naquelas duas salas no Centro de Educação" (Edna, arquivo da pesquisa).

Sérgio, por fim, narra a experiência exitosa de inovação na escolarização de pessoas jovens e adultas, que rompeu com propostas tradicionais de ensino supletivo então conhecidas a partir de uma concepção de educação continuada que compartilhou com a equipe de educadores/as do Colégio Santa Cruz. Também relata sua trajetória de formador fora da universidade, para atender a demanda dos movimentos sociais: "Foi esse grupo mesmo que fez o trabalho do Seringueiros, foi esse grupo que desenhou a cartilha com os ribeirinhos, que fazia formação aqui na periferia de São Paulo (...). Com a experiência do Santa Cruz, o grupo entra dentro do CEDI" (Sérgio, arquivo da pesquisa).

A FORMAÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS DA EJA NO OLHAR DOS/AS FORMADORES/AS: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO EIXO

A partir do acompanhamento dos relatos autobiográficos destas cinco pessoas que consideramos chaves neste processo formativo, foi possível observar um acúmulo de conhecimentos que nos levaram à sistematização do que é imprescindível à formação de educadores/as da EJA. Os caminhos trilhados na infância e na adolescência, as experiências formativas na graduação e na pós-graduação, o engajamento político e a aproximação da Educação Popular, somados ao trabalho como formadores/as de educadores/as, permitiram-nos encontrar indícios sobre a formação necessária para o trabalho na EJA.

O quadro 1 foi produzido a partir do questionamento do que consideram necessário para uma formação de qualidade na EJA:

Quadro 1 – Elementos necessários para a formação do/a educador/a da EJA

Interlocutor/a	**Elementos necessários para a formação do/a educador/a da EJA**				
Maria Amélia	Capacidade de criar relações.	Reconhecimento das contradições da estrutura da sociedade.	Desconstrução para a assimilação do novo.	Reflexão; autoconhecimento; ação-reflexão para ir adiante.	Experiência na Educação Popular.
Timothy	Compromisso político.	Domínio do conteúdo da área e entendimento metodológico.	Capacidade de criar relações.	Perspectiva da Educação Popular.	Construção do pensamento autônomo, crítico e criativo.
Elza	Compreensão do contexto	Construção do trabalho crítico	Conhecimento e acolhimento	Processo conscientiza-	Domínio de conteúdo e

	do processo formativo.	e criativo; sistematização de experiências para comunicar.	dos/as educandos/as para identificar contradições e potencializar a educação.	dor; legado/herança da Educação Popular.	metodologia apropriada.
Edna	Consistência teórica; ponto de vista sociológico, filosófico e histórico.	Conhecimento dos/as educandos/as jovens, adultos/as e idosos/as.	Leitura política dos contextos.	Especificidades da EJA.	Base linguística; estudo dos fundamentos da linguagem.
Sérgio	Dialogicidade na proposta freiriana.	Formação na prática em EJA.	Base de formação no campo específico de cada área e leitura e aprofundamento dos/as teóricos/as da EJA.	Compreensão da dinâmica própria dos/as educandos/as para ir na contramão de parâmetros gerais.	Compreensão do momento político.

Fonte: arquivo da pesquisa

No quadro, os tons de rosa destacam a perspectiva da Educação Popular, considerada um tema chave para a busca de dignidade e justiça social. Nesse sentido, formulações como "contradições", "compromisso político", "compreensão do contexto" e "dialogicidade" estão na tonalidade deste debate.

Os tons de amarelo destacam a necessidade do domínio do conteúdo e da metodologia apropriada às especificidades dos/as estudantes jovens, adultos/as e idosos/as.

Os tons de verde destacam a relação humana, o conhecimento do/a outro/a, a construção de vínculos no processo educativo, seja entre formador/a-educador/a ou entre educador/a-educando/a.

Por último, os tons de azul destacam a preocupação com o/a educador/a em formação, levando-o/a a olhar para si e a despertar para a reflexão, a criatividade e a criticidade.

Como podemos perceber, os temas levantados por nossos/as entrevistados/as estão em consonância, ou seja, estão mais próximos do que distantes entre si. Embora tenhamos escutado formulações próprias de cada formador/a para refletir sobre seu trabalho, houve, em geral, um encontro de ideias, o que nos leva a estabelecer características próprias da formação de educadores/as da EJA.

Queremos dizer com isso que, por meio da metodologia de pesquisa autobiográfica, foi possível elencar algumas especificidades da formação de educadores/as da EJA, o que sugere um campo que necessita afirmar sua característica de luta, de história fecunda e de raízes em um legado que precisa estar presente na formação de profissionais da área. Portanto, baseados/as neste levantamento, podemos destacar quatro princípios que necessitam estar presentes na formação de educadores/as da EJA: 1. a perspectiva da Educação Popular; 2. o domínio do conteúdo e da metodologia próprios ao campo; 3. a construção de relações humanas fundamentadas no reconhecimento do/a outro/a e 4. a reflexão como processo formativo.

A perspectiva da Educação Popular é o princípio que ganha destaque por sua frequência, já que é manifesto por nove vezes. Podemos entender este dado em estreita ligação às trajetórias de nossos/as interlocutores/as, que participaram, ao longo da vida, de experiências concretas de Educação Popular. Dada a intensidade com que abordam essas vivências, podemos analisar os tons de rosa também pela ótica qualitativa: a busca pela dignidade e por justiça social presente em suas formulações.

Situar a Educação Popular nesse âmbito histórico, fecundo e diversificado, ajuda-nos a entender os sentidos atribuídos por nossos/as interlocutores/as a este elemento básico à formação do/a educador/a da EJA:

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

A compreensão da perspectiva da Educação Popular presente nas trajetórias dos/as nossos/as formadores/as e em suas formulações sobre os elementos necessários para a formação de educadores/as da EJA é relevante pois, segundo Jara (2020, p. 26), "a maioria dos produtores do pensamento da Educação Popular são, precisamente, seus praticantes".

O segundo princípio – o domínio do conteúdo e da metodologia próprios ao campo – aponta uma preocupação dos/as formadores/as com o que Freire desenvolveu em "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa". O autor considera que uma das tarefas primordiais do/a educador/a é "trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis" (Freire, 1996, p. 11, grifos do autor). Em outras palavras, ele se refere à competência técnico-científica aliada à amorosidade nas relações educativas como forma de criar possibilidades para a produção do conhecimento com autonomia e criticidade: "Curiosidade epistemológica, metodicamente 'rigorizando-se' na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão" (Freire, 1996, p. 34, grifos do autor).

Quanto ao terceiro princípio – a construção de relações humanas fundamentadas no reconhecimento do/a outro/a, observamos nossos/as interlocutores/as dialogando mais uma vez com Freire (1996, p. 25), que afirma: "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

No que diz respeito a essa relação indispensável à prática educativa, nossos/as formadores/as atribuem importância à conectividade com o/a outro/a, assim como Jara (2020, p. 25) afirmou:

> Esse modelo [referindo-se ao novo paradigma educacional da Educação Popular] se sustenta, principalmente, em uma filosofia da práxis educativa entendida como processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico criador e transformador que se constrói socialmente nas relações com outros seres humanos e com o mundo.

No último princípio – a reflexão como processo formativo – verificamos a atenção dos/as formadores/as quanto à necessidade de que os/as educadores/as olhem para si mesmos/as e, assim, desenvolvam autoconhecimento e autocrítica na busca pelo trabalho autônomo e criativo.

Na obra "Ação cultural para a liberdade e outros escritos", Freire (1982, p. 139) considera o esforço de conscientização um exercício necessário à ação transformadora da realidade: "Não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação". Segundo ele,"a unidade entre prática e teoria, ação e reflexão, subjetividade e objetividade, vai sendo compreendida, em termos corretos, na análise daquelas relações antes mencionadas" (Freire, 1982, p. 49). Dessa maneira, a partir das práticas refletidas, o/a educador/a e o/a educando/a constroem uma nova realidade, uma sociedade com justiça e dignidade, não mais contra, mas a favor das classes oprimidas.

Podemos considerar, por fim, que os quatro princípios sistematizados estão interligados entre si, uma vez que a perspectiva da Educação Popular como processo de luta pela ascensão das camadas populares envolve o respeito aos sujeitos por meio do domínio do conteúdo e da metodologia pertinentes, das relações estabelecidas e da autocrítica para seguir adiante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o passado pode alimentar o presente? Ou, conforme Soares (2003, p. 126), um passado pode nos fazer conhecer experiências que "oxigenam e questionam as formas tradicionais dos sistemas regulares de ensino". Foi a partir desta concepção que abrimos o baú de histórias da Educação de Jovens e Adultos com as memórias de uma geração que iniciou o trabalho de formação de educadores/as nas décadas de 1970 e 1980. Por meio de perguntas sobre quando, onde e como, foi possível compreender de que maneira esta formação deve acontecer para chegarmos a uma proposta de educação que se coloca como atitude de superação das desigualdades e participação efetiva dos sujeitos envolvidos.

A análise das respostas dos/as cinco formadores/as escolhidos/as para esta pesquisa nos levou a elencar algumas especificidades da formação de educadores/as da EJA, sistematizadas em princípios que, para eles/as, necessitam estar presentes nos processos formativos.

A escuta dos relatos dessas cinco pessoas tomadas como referência na formação de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil contribuiu para o entendimento de que seu vínculo com a Educação Popular ao longo da história (seja em formação, seja em frentes de trabalho), favoreceu a aproximação destes princípios na preparação de profissionais para o trabalho na EJA.

Podemos considerar que a inserção do ideário da Educação Popular nas variadas frentes de formação de educadores/as da EJA é fruto do trabalho de um grupo de pessoas - aqui representadas por nossos/as interlocutores/as - que seguiram suas experiências na área, tornando-se propagadores/as destes princípios. São herdeiros/as que se alimentaram nesta fonte. Portanto, aqueles/as que se formaram na experiência da Educação Popular propõem uma formação fundamentada em seu ideário, contribuindo para sua permanência na formação de educadores/as da EJA, de maneira que este legado garanta a qualidade de uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre a educação que se atreveu a ser "popular". Sobre a educação que se atreveu a ser "do oprimido". In: JARA, Oscar. *A educação popular latino-americana:* histórias e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020, p. 11-16.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza; SOARES, Leôncio. Elementos constitutivos da identidade docente do formador de formadores para a educação de jovens e adultos. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, [S. l.], v. 33, p. 553–573, jan./dez. 2024. <https://doi.org/10.29286/rep.v33ijan/dez.16138>

DELORY-MOMBERGER, C. *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Economica Anthropos, 2005.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos. In: STREEECK, Danilo Romeu; ESTEBAM, Maria Teresa (Orgs.). *Educação popular:* lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 49-63.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FROCHTENGARTEN, Fernando. A EJA do Colégio Santa Cruz. In: PERELMUTTER, Daisy; FROCHTENGARTEN, Fernando; JOIA, Orlando (Edits.). *Memórias da EJA do Colégio Santa Cruz*: uma história narrada por professores e estudantes. São Paulo: Colégio Santa Cruz, 2020, p. 15-21. Disponível em: <https://santacruz.g12.br/wp-content/uploads/2021/12/livro_eja_dupla.pdf>. Acesso em: 29 set. 2026.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; NEIVA, Larissa Maria de Resende; JINZENJI, Mônica Yumi. O lugar dos pertencimentos do escritor-adulto na reconstrução das memórias de infância. *Pro-Posicoes*, Campinas, v. 29, p. 192-213, 2018. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0064>

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 243-254.

HADDAD, Sérgio. *Estado e Educação de Adultos (1964-1985).* 1991. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. *Em Aberto,* Brasília, v. 11, n. 56, p. 2-13, 1992. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2166>. Acesso em: 16 set. 2026.

HADDAD, Sérgio. *O educador:* um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

IRELAND, Timothy Denis. Parcerias para políticas de aprendizagem ao longo da vida: uma perspectiva brasileira. *Convergência*. Brasília: UNESCO; Ação Educativa; DVV International, 2009.

JARA, Oscar. *A educação popular latino-americana*: histórias e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.

JARA, Oscar; FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Educação Popular e sistematização de experiências. In: STREEECK, Danilo Romeu; ESTEBAM, Maria Teresa (Orgs.). *Educação popular:* lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 151-166.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PEÑA, Maria Victoria González; SOARES, Leôncio. Educación popular y formación de educadores de jóvenes y adultos: desafíos emancipadores. *FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 33, n. 76, p. 309-327, out./dez. 2024. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n76.p309-327>

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 16 set. 2026.

REVISTA SINTRICOM 80 ANOS. João Pessoa, PB: SINTRICOM-JP, 2014.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e227768, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147227768>

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. *In:* SOARES, Leôncio (Org.). *Aprendendo com a diferença*: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 121-141.

SOARES, Leôncio. *Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (Orgs.). *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 73-94, 2000.
Disponível em:
<http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_06_MARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf>. Acesso em: 16 set. 2026.

VIEIRA, Maria Clarisse. Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. In: 30ª *Reunião Anual da ANPED*, 2007, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED, 2007, p. 01-16. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT18-3265--Int.pdf>. Acesso em: 16 set. 2026.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Memórias-testemunhos de educadores:* contribuições da Educação Popular a Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: CRV, 2016.

Submetido: 17/12/2024
Preprint: 01/02/2024
Aprovado: 26/09/2026
Editor de seção: Juliana do Reis

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS
Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 – Autora da Pesquisa, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.
Autor 2 – Orientador da Pesquisa, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.
Autor 3 – Co-Orientador da Pesquisa, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE
Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.