

ARTIGO

FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NÃO FORMAL: A EXPERIÊNCIA NOS CURSINHOS POPULARES¹

HADASSA MONTEIRO DE ALBUQUERQUE LUCENA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7705-7951>

hadassa12albuquerque@gmail.com

¹ Universidade do Minho. Braga, Portugal.

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito de doutorado em Ciências da Educação. O objetivo foi analisar a relação entre a educação não formal realizada em contexto de ensino superior e a formação de professores. Esta investigação é de caráter qualitativo; para a coleta de dados, realizaram-se 21 entrevistas, cujos dados foram tratados conforme a análise temática de conteúdo. A pesquisa possibilitou estudar as práticas educativas e formativas desenvolvidas em dois cursinhos populares, que têm por objetivo a preparação de grupos de pessoas provenientes de classes econômica e socialmente desfavorecidas para a realização da prova do Enem, sendo estes cursinhos o Rede Emancipa e Conexões de Saberes. Tendo em vista as funções que a educação não formal pode desempenhar, nomeadamente no que se refere à complementação da educação formal e não formal, os resultados indicam que as práticas educativas analisadas são importantes para a formação dos alunos de licenciaturas, uma vez que possibilitam a aprendizagem de conhecimentos teóricos e práticos. Estas experiências estudadas aproximam-se da corrente da educação popular, pois a práxis docente ocorre de acordo com uma vertente crítica, além disso são importantes ferramentas que visam à democratização do ensino superior no Brasil.

Palavras-chave: educação popular, democratização da educação, ensino superior, formação docente, educação não formal.

TEACHER TRAINING IN NON-FORMAL CONTEXT: THE EXPERIENCE IN POPULAR PRE-UNIVERSITY COURSES

ABSTRACT: This article presents the research results developed within the scope of a doctorate in Educational Sciences. The aim was to analyze the relationship between non-formal education which takes place in the context of higher education and teacher training. This investigation has qualitative nature, data collection consisted of conducting 21 interviews, whose data were treated according to thematic content analysis. The research made it possible to study the educational and training practices developed in two popular pre-university courses, which aim to prepare groups of people from economically and

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

socially disadvantaged classes to take the Enem test. These courses are Rede Emancipa and Conexões de Saberes. Considering the functions that non-formal education can play, namely with regard to complementing formal and non-formal education, the results indicate that the analyzed educational practices are essential for the training of degree students since they enable the learning of theoretical and practical knowledge. These experiences studied are close to popular education, as the teaching practice takes place in accordance with a critical view, in addition, they are essential tools that aim at the democratization of higher education in Brazil.

Keywords: popular education, democratization of education, university education, teacher training, non formal education.

FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTO NO FORMAL: LA EXPERIENCIA EN CURSOS POPULARES

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el contexto de un doctorado en Ciencias de la Educación. El objetivo fue analizar la relación entre la educación no formal realizada en el contexto de la educación superior y la formación docente. Esta investigación es de carácter cualitativo, la recolección de datos consistió en la realización de 21 entrevistas, cuyos datos fueron tratados según los análisis de contenido temático. La investigación permitió estudiar las prácticas educativas y formativas desarrolladas en dos cursos pré-universitários populares, que tienen como objetivo preparar grupos de personas de clases económica y socialmente desfavorecidas para realizar la prueba ENEM. Estos cursos són Rede Emancipa y Conexões de Saberes. Considerando las funciones que puede desempeñar la educación no formal, es decir, en lo que respecta a complementar la educación formal y no formal, los resultados indican que las prácticas educativas analizadas son importantes para la formación de los estudiantes de grado, ya que permiten el aprendizaje de conocimientos teóricos y prácticos. Estas experiencias estudiadas se acercan a la educación popular, ya que la praxis docente se da según un aspecto crítico, además son importantes herramientas que apuntan a la democratización de la educación superior en Brasil.

Palabras clave: educación popular, democratización de la educación, enseñanza superior, formación docente, educación no formal.

INTRODUÇÃO

Nas culturas ocidentais, o papel da educação é, entre outros, transmitir o conhecimento científico acumulado pela humanidade. Além disso, alguns países estabelecem objetivos específicos para seu sistema educacional. No Brasil, que legisla apenas no que concerne à educação escolar, a lei “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º). Já em Portugal, por exemplo, o sistema educativo integra instituições públicas, particulares e cooperativas, e define como finalidade “favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (PORTUGAL, 2005, Art. 1º).

Estes exemplos nos mostram que os sistemas educativos preveem que a educação deve preparar para a cidadania, para a vida em sociedade e, explicitamente, ou não, também para o trabalho. Mas quando não prepara ou a preparação é insuficiente para esses aspectos da vida em sociedade? E, quando prepara, qual é a ideologia que orienta tais práticas educativas? Os estudantes, futuros

profissionais, são ensinados a questionar a sociedade ou a se conformar com a sua configuração atual? Concordamos com Suanno (2021, p. 88) quando afirma que “Enquanto educadores, temos o compromisso e a responsabilidade de que nossas práticas pedagógicas sejam voltadas para a justiça social, com claro objetivo de contribuir na construção da paz, da dignidade humana que tem na justiça social, também, seus objetivos”.

A educação, vista como um processo amplo, que ocorre ao longo da vida (CANÁRIO, 2001), que acontece em ambientes não formais, como nos movimentos sociais, sindicatos, associações, onde os indivíduos aprendem sobre cidadania e direitos (GOHN, 2006), é, muitas vezes, o lugar onde irão aprender a olhar e a criticar a sociedade tendo outras bases teóricas para isto, como as da corrente da educação popular.

A tipologia educação formal, não formal e informal surge mediante a necessidade de caracterizar as diferentes modalidades educativas. Esta conceituação é geralmente estabelecida em comparação/negação de caracterizações particulares da educação escolar, em que o escolar corresponde à educação formal e os processos educativos ocorridos fora do ambiente escolar dizem respeito à educação não formal e informal. Paulston (1972), como também posteriormente Bekerman e Silberman-Keller (2013), ilustram a relação entre educação formal, não formal e informal como sendo a primeira central e, estas duas últimas, periféricas.

Assim, Trilla, Gros, López e Martín (1993) identificaram relações, como a de complementaridade, que a educação não formal estabelece com os outros tipos de educação, e em especial com a educação formal. Esta relação de complementaridade possui funções de acordo com o conteúdo, ou seja, mediante o que embasa a prática educativa. Algumas experiências, apesar de terem uma função prevalecente, apresentam também outros objetivos.

Os cursinhos pré-universitários Rede Emancipa e o Conexões de Saberes, que têm como objetivo a democratização do ensino superior no país, com base na prática que visa promover a justiça social, são ao mesmo tempo espaço de formação de professores e de aprendizagem de conhecimentos científicos por parte dos participantes, apresentando funções convergentes de práticas educativas não formais.

OS CURSINHOS POPULARES E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior é firmado como um direito que deve ser garantido de maneira pública em compromissos internacionais, como na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris, em 1998; em acordos regionais, como o pactuado por dirigentes de universidades ibero-americanas, no Acordo de Santiago, em 1999.

Contudo, como mostram os dados estatísticos, o acesso ao ensino superior, público e gratuito, em países como o Brasil, ainda é excludente. Como afirmam Pereira, Raizer e Meirelles (2010, p. 87) “a conquista por uma vaga numa instituição de ensino superior (IES) pública – federal ou estadual – fica praticamente inalcançável para aqueles que não tiveram acesso aos recursos educacionais, familiares, afetivos e emocionais suficientes para vencer a disputa”.

Dessa forma, grupos chamados “minoritários”, como o indígena e o afrodescendente — este último compõe mais da metade da população brasileira (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2015), ocupam a menor parcela das vagas em instituições

públicas de ensino superior, devido ao percurso educacional trilhado que não os favorece na disputa nos exames que selecionam os que ingressam em tais instituições.

Como medidas para intervir e garantir a democratização do ensino superior, foram criadas algumas políticas públicas, tais como o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, sancionado pela Lei 10.260, de 12 de julho de 2001, e o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que desde 2004 oferece bolsas de estudo em instituições particulares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Outra importante medida para efetivamente democratizar o acesso ao ensino superior público foi a aprovação da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, durante o mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, a qual estabelece a reserva de pelo menos 50% das vagas por curso e turno para alunos que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas. Destas vagas, a metade deve ser destinada a alunos que possuam renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos.

Apesar de tais medidas, o acesso ao ensino superior pelas classes populares ainda se dá, de forma significativa, através de instituições privadas. Em 2020, o censo da educação superior no país, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, informou que houve um grande aumento de instituições privadas no país. Das 2.608 instituições que ofertam cursos de nível superior, apenas 302 são públicas; deste modo, de cada 4 estudantes, 3 estão matriculados em instituições particulares. Os dados ainda demonstram que o ensino a distância é a principal forma de curso, pois das 16.425.302 vagas ofertadas, 10.395.600 correspondem à modalidade a distância (CENSO[...], 2020).

Ainda a respeito do ensino superior no Brasil, é importante observar uma inversão de acesso à educação pública, quando comparada às trajetórias escolares dos estudantes. Os alunos que cursaram as melhores escolas de educação básica, geralmente particulares, são os que ocupam as vagas dos cursos mais concorridos e de prestígio social — medicina, direito e engenharia, sobretudo nas universidades públicas. Em contrapartida, os alunos de família menos abastadas e com nível cultural menor ocupam as vagas, geralmente, em instituições particulares, com os conceitos mais baixos nas avaliações.

Os cursinhos preparatórios para o exame de ingresso ao ensino superior surgem justamente em um momento paradoxal de alargamento de acesso à educação básica: quando o número de concluintes do ensino médio passa a ser maior que as vagas ofertadas nas universidades, por volta da década de 1920. Assim, para melhor preparar os estudantes que irão realizar o exame, foram criados os “cursinhos” (SALATA, 2018).

De acordo com Whitaker (2010), os cursinhos comunitários passaram a ser exigidos pela sociedade como uma forma de garantir a entrada de jovens das camadas populares na universidade, o que, de acordo com a autora, demonstra uma apropriação das classes menos favorecidas aos costumes das elites, assim como aconteceu com a festa anual denominada Carnaval, e acontece com as tendências da moda nos dias atuais. Essa exigência é fruto das lutas por democratização do ensino superior e das ações afirmativas criadas pelos governos a partir do fim do século XX.

Deste modo, desde que surgiram, os cursinhos populares foram organizados por grupos e atores sociais com diferentes concepções pedagógicas e orientações políticas, mas que buscam um objetivo em comum: aprovar estudantes em exames de ingresso ao ensino superior. De acordo com Pereira, Raizer e Meirelles (2010), a maioria destes cursinhos são organizados por estudantes de ensino superior, alguns dos quais politizam a sua ação, ou seja, veem os cursinhos como essenciais na militância pela democratização, enquanto outros desejam apenas obter experiência de sala de aula.

Contudo, apesar de alguns dos professores de tais cursinhos não politizarem a própria prática e negarem a orientação de origem de tais cursinhos populares, Whitaker (2010, p. 290) defende que estas iniciativas têm uma função que lhes é peculiar “neutralizar as barreiras que o sistema capitalista proclama ter destruído, com a estratificação formada por classes ‘abertas’, mas que ao mesmo tempo reconstruiu a partir da formação de instâncias acessíveis apenas aos que já ocupam as melhores posições na pirâmide social”.

Ao se constatar a eficácia da preparação para os exames vestibulares, garantida pelos cursinhos, as classes populares, por meio de organizações como os movimentos sociais, passam a se apropriar dessa prática como uma maneira de promover justiça social. Nesse contexto, são fundados os cursinhos pré-universitários Rede Emancipa e Conexões de Saberes, espaços de educação não formal. A Rede Emancipa se propõe a ser um movimento social brasileiro de educação popular. O foco de suas ações é a democratização do ensino superior por meio de cursinhos populares voltados a oferecer uma educação de qualidade para as populações marginalizadas socialmente. No entanto, não restringe a entrada de participantes, incluindo todos que desejam integrarem-se, independentemente da classe social. A Rede Emancipa se originou no estado brasileiro de São Paulo, por meio de um rompimento de alguns dos realizadores de outro cursinho pré-universitário, o cursinho da Poli (grêmio politécnico da USP). Este último, por sua vez, foi fundado na década de 1980 pelo movimento estudantil de alunos de engenharia da Universidade de São Paulo – USP, sendo um dos pioneiros no estado (MENDES, 2011).

Hoje, o cursinho da Rede Emancipa funciona de maneira totalmente gratuita e sem restringir a entrada de participantes. Todos os professores, coordenadores e outros colaboradores atuam de forma voluntária. Em julho de 2021, por meio do *site* da organização, era possível encontrar as referências das unidades onde o cursinho atua, estando presente em 8 estados brasileiros, sendo estes: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo. Em alguns destes estados, possui mais de uma unidade.

O Conexões de Saberes, por sua vez, surgiu no Rio de Janeiro, quando jovens de origem popular, que ingressaram na universidade pública, passaram a dar aulas gratuitas para a sua comunidade de origem, a Favela da Maré. Como passou a ter um grande número de aprovações nos vestibulares, por meio do trabalho realizado, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal Fluminense formalizaram uma proposta de educação não formal junto ao Ministério da Educação, no início dos anos 2000, criando o cursinho pré-universitário “Acesso e Permanência de Jovens de Origem Popular na Universidade”. Assim, o Conexões de Saberes — uma parceria entre as universidades públicas, o Observatório de Favelas e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD — passou a ser implementado em 37 universidades brasileiras (OBSERVATÓRIO DE FAVELAS, 2021).

Hoje, a unidade do cursinho, que é desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, é um pré-universitário vinculado ao Programa de Educação Tutorial – PET, e é denominado “Projeto PET/Conexões de Saberes. Acesso e permanência de jovens de origem popular à universidade: diálogos universidade – comunidade”, ligado ao Centro de Educação, do Campus I da UFPB, situada em João Pessoa, no estado brasileiro da Paraíba.

Tanto o cursinho da Rede Emancipa como o do Conexões de Saberes são espaços de educação não formal. Tais espaços são institucionalizados em contexto brasileiro como sendo lugares legítimos de educação não formal, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, art.1º), desde o fim do século XX, reconhece que 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”.

Em ambas as experiências de educação não formal, os professores — que prestam serviço totalmente voluntário ou que recebem ajuda de custo — vivenciam uma experiência de aprendizagem de competências e habilidades para exercer a profissão docente, tais como planejamento pedagógico e ministração de aulas, e, para os estudantes cursistas, é proporcionado um ambiente de aprendizagem de conteúdos escolares, necessários à disputa de vagas em universidades públicas, que lhes foram ofertados de maneira insuficiente nos percursos escolares. Porém, como veremos, a educação que acontece nesses espaços não segue a lógica de mercantilização da educação, com a memorização acrítica de conteúdos, como a que ocorre em outros cursinhos, mas a aprendizagem acontece de forma dialógica e com a finalidade de emancipação.

METODOLOGIA

De acordo com o percurso metodológico adotado, podemos considerar a presente pesquisa como de caráter qualitativo. Deste modo, houve a preocupação em compreender o fenômeno social estudado juntamente com o seu universo de significados, e foi considerado, no método de pesquisa, as percepções dos sujeitos entrevistados, opiniões e interpretações acerca do objeto investigado, ou seja, as experiências humanas.

De acordo com Godoy (1995, p.58), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”.

Deste modo, foram realizadas 21 entrevistas semiestruturadas por meio de videoconferências, pois foram obtidas no primeiro semestre de 2021, período de restrição social devido à pandemia causada pela covid-19 e consequentes medidas sanitárias de isolamento.

No que se refere ao tratamento dos dados, as entrevistas tiveram o áudio gravado, com a autorização dos participantes, e foram posteriormente transcritas. Os dados foram analisados conforme a técnica de análise temática de conteúdo, de acordo com a qual:

Tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significados isoláveis.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido. (BARDIN, 1977, p. 105).

Como mencionado anteriormente, para além de perguntar o que as pessoas pensam sobre o que aprenderam na vivência da experiência educativa, também nos preocupamos em perceber o percurso de vida destas e a relação dessa história de vida com a construção desses saberes, pois o "objeto de estudo qualitativo sempre é visto na sua historicidade, no que diz respeito ao processo desenvolvimental do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou", de acordo com Günther (2006, p. 202).

Para esta pesquisa, foram entrevistados professores voluntários ou bolsistas, discentes de cursos de licenciatura e que atuaram nos dois cursinhos pré-universitários abordados nesse estudo, bem

como os coordenadores e alguns cursistas que vivenciaram tais práticas educativas.

Optamos por denominá-los de acordo com a função que desempenham no cursinho pré-universitário estudado. Ao lado do nome, encontra-se a sigla dos dois cursinhos, sendo “RE” para designar Rede Emancipa e “CS” para se referir ao “Conexões de Saberes”. A idade informada corresponde a que possuíam no momento da entrevista. O estado indicado refere-se ao lugar onde os entrevistados atuaram na experiência de educação não formal estudada e não ao local de nascimento ou localidade onde os sujeitos vivem.

A tabela 1 reúne as principais informações de caracterização dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos entrevistados

Sujeitos Entrevistados	Idade	Formação	Cursinho pré-universitário	Estado
Professor Coordenador 01 - RE	49	Graduação e Doutorado em Ciências da Comunicação	Emancipa	RN
Professor Voluntário 01 - RE	35	Graduação em Física	Emancipa	RN
Professor Voluntário 02 - RE	21	Graduação em Física	Emancipa	RN
Professor Voluntário 03 - RE	22	Graduação em Ciências Sociais	Emancipa	RN
Professor Voluntário 04 - RE	24	Graduação em Filosofia	Emancipa	RN
Professora Voluntária 05 -RE	25	Graduação em Ciências Sociais	Emancipa	RN
Coordenadora 02 -RE	32	Graduanda em Comunicação Social	Emancipa	RN
Cursista 01 - RE	30	Ensino médio	Emancipa	RN
Cursista 02 - RE	32	Ensino médio	Emancipa	RN
Cursista 03 - RE	36	Ensino médio	Emancipa	RN
Professor e Coordenador 03 - RE	26	Licenciatura em Química	Emancipa	RN
Ex-cursista e Professora Voluntária 06 - RE	21	Graduanda em História	Emancipa	RN
Professora e coordenadora 04 - RE	37	Graduação em Biologia e Doutorado em Educação	Emancipa	RJ
Professora e Coordenadora 05 - RE	32		Emancipa	RJ
Professora coordenadora 02 - CS	52	Graduação em História e Doutorado em Educação	Conexões de Saberes	PB
Professor Bolsista 01 - CS		Graduando em Letras	Conexões de Saberes	PB
Professor Bolsista 02 - CS	24	Graduando em Geografia	Conexões de Saberes	PB
Professor Bolsista 03 - CS	25	Graduando em Biologia	Conexões de Saberes	PB
Cursista 04 - CS	24	Ensino médio	Conexões de Saberes	PB
Cursista 05 - CS	24	Ensino médio	Conexões de Saberes	PB
Professora Bolsista 04 - CS	30	Graduação em Letras e Mestrado em Direitos Humanos	Conexões de Saberes	PB

Fonte: Dados do autor

Notamos que, apesar de cada história de vida seguir um percurso particular, os contextos sociais dos quais os indivíduos derivam propiciam-lhes experiências semelhantes, principalmente nos temas que se relacionam a esse estudo, como os problemas educacionais vividos na escola pública e as dificuldades de ingresso ao ensino superior.

A FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO REFLEXIVA

Os cursinhos pré-universitários estudados foram organizados como cursos de extensão universitária. Assim, de um lado, os sujeitos da ação educativa foram o público externo à universidade, e, por outro, os estudantes de licenciaturas que atuaram como professores que ministraram as aulas. Deste modo, para o primeiro público, a experiência educativa proporcionou a construção de conhecimentos científicos referentes ao currículo da educação básica, mas não só.

Para os alunos de cursos de graduação destinados à formação de professores, as maiores aprendizagens decorrentes da experiência de educação não formal, relatadas por estes sujeitos entrevistados, referem-se à formação profissional docente. Contudo, como veremos adiante, esta prática não segue a lógica mercadológica vigente dos cursinhos pré-universitários cuja educação praticada consiste em métodos para a memorização de conteúdos para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, mas é, antes de tudo, uma concepção pedagógica como prática social de acordo com elementos constitutivos da educação popular. A educação popular aqui é referida como uma corrente educativa que faz parte do pensamento crítico ocidental e latino-americano, que concebe a dimensão pedagógica como sendo um campo de dispositivos de saber e poder, levando os indivíduos a questionarem e resistirem às realidades injustas, por meio de uma prática permanente de leituras críticas desde os contextos locais, nacionais e continentais (CARRILLO, 2013).

A formação de sujeitos reflexivos, capazes de intervir nas situações de desigualdade e injustiça social, de acordo com Manfredi (2013), pressupõe um processo educativo que a autora associa a algumas proposições freirianas, tais como:

- uma visão epistemológica da construção do conhecimento a partir de uma perspectiva dialética;
- a visão da educação como um ato de construção coletiva através do diálogo, troca entre educador e educando e entre educandos;
- a valorização do diálogo e da sistematização conjunta de saberes como instrumento heurístico para aprofundar a compreensão da realidade e apropriar-se de instrumentos para fazer leituras mais críticas das realidades vividas e vislumbrar, a partir desse processo de reflexão histórico-social, ações para intervir e transformar o vivido em direção ao projetado (MANFREDI, 2013, p. 82).

Assim, como iremos perceber, há vários aspectos teóricos e práticos das ações educativas estudadas que as relacionam com esta corrente pedagógica específica. Nossas análises levam em consideração as descrições, percepções e reflexões dos sujeitos sobre a prática educativa que vivenciaram e está organizada de modo a apresentar como os indivíduos se envolvem nas experiências educativas, a constituição destes como sujeitos sociopolíticos, a adoção da concepção de educação popular como opção teórico-metodológica, as aproximações entre a educação não formal e os elementos da educação popular e, por fim, as nossas reflexões sobre as funções que a educação não formal exerce nos casos estudados.

Assim, inicialmente, apresentaremos os princípios que regem a formação pedagógica; em seguida, serão apresentados aspectos da prática docente na perspectiva de docentes e discente e, por fim, as competências profissionais desenvolvidas.

A educação popular como opção teórico-metodológica na formação de professores em contexto não formal

Na experiência educativa que vivenciaram, os entrevistados relataram como se deu o processo de formação docente no âmbito da educação não formal, para que a prática educativa fosse realmente transformadora. Assim, para estes atores sociais, o trabalho educativo não é pautado na desmarginalização ou no desenvolvimento da comunidade, mas os professores se percebem no papel de educadores em um processo de transformação da condição de injustiça social que mantém os papéis de opressores e oprimidos (CARRILO, 2013).

Os professores destacaram a importância de elementos da teoria e prática do educador Paulo Freire, não porque seja o único que refletiu sobre aspectos teóricos e metodológicos, e principalmente emancipadores de uma concepção de educação popular, mas porque, sendo ele um teórico que conheceu os desafios do contexto social brasileiro, desenvolveu teoria e práticas de uma educação libertadora, com e para jovens e adultos, sobretudo em ambientes não formais de educação.

Os aspectos citados pelos educadores ilustram que a educação que se propõe a transformar a sociedade, e não a apenas reproduzir as relações de poder, necessita de fato do tripé que envolve os elementos transformar, formar e agir (FORTUNA, 2015). Contudo, é interessante perceber que as opções teórico-metodológicas da educação popular, como base para a prática educativa, não estão dadas a priori, mas foram sendo concebidas durante a reflexão. De acordo com a Professora Coordenadora 02 – CS, apesar de o público envolvido no processo educativo ser jovem e adulto, e apesar também de abordarem a concepção de educação popular embasada em Paulo Freire nos grupos de estudo e formação dos educadores, a percepção de que realmente essa seria a concepção de educação a ser realizada só surgiu com o passar dos anos:

[...] o projeto trabalha uma grande proposta de formação de professores. Não é qualquer professor, é formação de professores para a educação de jovens e adultos. A nossa escolha dessa modalidade de ensino, ela não foi desde o começo... Compreender que o nosso campo de atuação era a educação de jovens e adultos, aquilo ficou muito caracterizado, muito explícito pra a gente. Compreender que nós partíamos de uma educação dialógica, que eram as ideias freirianas que nos davam a condição de fazer aquilo que a gente acreditava para o acesso e a permanência de jovens de origem popular à universidade. (Professora Coordenadora 02 – CS, 2021).

Deste modo, percebendo que o público-alvo da ação era constituído de jovens e adultos, e tendo claro os objetivos da educação que queriam alcançar, chegou-se à conclusão de que a educação a ser realizada seguiria os princípios e métodos da educação popular. Assim, ao se trabalhar com este público e nesta perspectiva, alguns elementos são princípios na prática educativa. O primeiro deles é o diálogo, que é a base para uma:

visão antropológica fecunda, que produz um pensamento radicalmente humanista e libertador. Ao colocar o diálogo como condição primeira da libertação dos oprimidos, Freire fundamenta o projeto de transformação social em bases renovadas que convergem para a humanização sociocultural da humanidade em seu todo (ZITKOSKI, 2003, p. 10).

Para Freire (1987), o diálogo deve estar presente na prática pedagógica, pois ele é inerente à própria condição humana. De acordo com Pires (2002, p.39), “o ‘eu’ não existe individualmente, senão como abertura para o outro”. É também através do diálogo que se estabelece uma relação de respeito entre educador e educando, prática a partir da qual é possível reconhecer e valorizar os saberes que os educandos possuem, derivados de seus próprios contextos sociais, saberes esses que devem fazer parte

do processo de ensino-aprendizagem. Para Freire (1987, p. 51), “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”; sendo assim, toda prática educativa que não se baseia em uma relação de dominação, de imposição, deve ter como elemento fundante o diálogo. Com isto, não queremos dizer que por meio do diálogo há um consenso permanente de ideias, mas é através dele que se encara a diferença. Assim, por meio das percepções do outro, conhecemos o mundo externo e nos constituímos enquanto ser social:

Ao produzirmos discursos, não somos a fonte deles, porém intermediários que dialogam e polemizam com os outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. Como já foi dito, a relação dialógica é polêmica, não há passividade. Nela, o discurso é um jogo, é movimento, tentativa de transformação e mesmo subversão dos sentidos. O sentido de um discurso jamais é o último: a interpretação é infinita. O que faz evoluir um diálogo entre enunciados é essa possibilidade sem fim de sentidos esquecidos que voltam à memória, provocando neles a renovação dentro de outros contextos. (PIRES, 2002, p. 42).

Um outro importante princípio para a formação de professores é a compreensão da educação como um movimento coletivo de transformação da realidade desigual:

Envolvendo aqueles que chegam como professores e com os estudantes, existe um propósito de pensar as desigualdades da sociedade através da pauta da educação, porque é a pauta que mobiliza essas pessoas, porque são professores e querem dar aula, porque são professores que querem ensino superior, eles estão conectados com a demanda da necessidade educacional da pauta educacional. E através dessa pauta, a gente vai pensar como a sociedade está estruturada e buscar a sua... o estranhamento dessa ordem, a indignação em relação a essa ordem e principalmente a capacidade de estabelecer relações de confiança e que eles possam acreditar que podem, que através da organização coletiva a gente pode pautar a transformação social. (Professora e Coordenadora 05 – RE, 2021).

Nesse processo de formação de professores de educação popular, é importante, inicialmente, conhecer as bases teóricas que fundamentam a prática educativa. Isto passa por reconhecer que existem diferentes classes sociais, ou, como definiu Freire (1987), os opressores e os oprimidos, e que este espaço, a universidade, é um lugar de direito para se estar, e ambiente de transformações sociais e culturais.

O processo educativo que visa à transformação social e envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica é um processo individual, mas que se relaciona à organização coletiva. Individual, pois compreende a transformação da subjetividade de cada sujeito inserido no processo educativo, mas a transformação social, a emancipação dos sujeitos, é algo que deve ser construída coletivamente. Assim, para a Professora e Coordenadora 05 – RE, esse processo se inicia na experiência educativa do cursinho pré-universitário, mas não se conclui nele:

A palavra do Emancipa não é à toa. É muito o que é o processo, o que é o emancipar, assim. E essa emancipação não é pelo prisma individual, é pelo prisma da coletividade. Então... e da luta social. Porque é isso, o Emancipa faz o movimento para a luta, a gente orienta... tem o aspecto de estar nas manifestações, fazer luta concreta, participar dos processos, se solidarizar, enfim, tem muito que é um ensinamento de atuar na realidade...
...a organização coletiva e a capacidade de construir luta concreta e intervenção na realidade mesmo. (Professora e Coordenadora 05 – RE, 2021).

Para Freire (1987), esse processo que é, no âmbito individual, reflexivo e envolve, de igual modo, a ação coletiva:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p. 33).

A educação que se propõe a ser emancipadora passa pelo processo de planejar uma educação que permita com que os alunos reflitam sobre o mundo. Assim, é um processo que se inicia pelo próprio modo de pensar o currículo e as metodologias na sala de aula:

Porque a gente precisa pensar num currículo que seja... porque assim, esse caso, é do ponto de vista meritocrático, mas tem coisas que são até inconscientes, “eu dar a mesma aula que eu daria num cursinho privado”, na melhor das intenções. “Porque é a única experiência de cursinho que eu tenho é essa, então eu dou essa aula”. Só que essa aula está estruturada numa concepção curricular que eu consigo fragmentar as aulas em assuntos do vestibular que eu vou usar pra passar, então, a gente precisa pensar no currículo de uma maneira diferente, precisa pensar no tempo de uma maneira diferente, no tempo das pessoas que estão ali, de uma maneira diferente. Então isso também é concepção de uma educação popular. E isso é o mais difícil, eu acho, de fazer, pensar é fácil, falar é fácil (risos) (Professora e Coordenadora 04 – RE, 2021).

Além disso, a partir dos relatos, é possível perceber que a formação de professores se deu em um processo dialógico com os demais professores. Assim, como afirmou Nóvoa (2019, p. 6), tornar-se professor “obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”:

[...] Então, assim, com base nessa experiência da organização, da formulação dos passos, dos seus princípios, e também teve um momento de observar os colegas, então eu observava a aula de outros colegas professores...

Então pensar a aula coletivamente desde... assim, como a gente iria dividir o conteúdo, quem iria dar aula do quê, o que a gente achava que era importante, ouvir os estudantes... e acho que foi dessa forma, eu acho. (Professora e Coordenadora 05 – RE, 2021).

É interessante perceber que o contexto educativo e de aprendizagem não envolve apenas a relação dialógica professor-aluno, mas também professor-professor, sendo esta uma decisão política que se baseia na cooperação no contexto do processo formativo, o que, de acordo com Thurler e Perrenoud (2006), não é predominante na profissionalização dos professores.

Deste modo, segundo Thurler e Perrenoud (2006), se o individualismo é predominante na profissionalização do professor, as representações de cooperação devem fazer parte da formação inicial destes profissionais de acordo com dois eixos. O primeiro está relacionado à compreensão de que o individualismo não é uma questão de caráter, mas é produto de uma cultura comum enraizada na profissão docente. O segundo eixo consiste em “trabalhar sua relação pessoal com a cooperação, sua visão própria da profissão, sua relação com o poder, com os outros, com o controle, com a competição

e a solidariedade” (THURLER & PERRENOUD, 2006, p. 368).

Tendo a cooperação como princípio, a Professora e Coordenadora 04 – RE, que atuou na mesma unidade que a Professora e Coordenadora 05 – RE, descreve como aprendeu com a prática educativa, a maneira como estimulava que os professores aprendessem uns com os outros e, além disto, as repercussões que esses aprendizados tiveram em sua própria trajetória acadêmica e profissional:

[...] eu falo que tem vários níveis de aprendizado. Do ponto de vista do conviver com a diversidade, do ponto de vista do aprender a ser professora, a ensinar, de aprender a pensar em educação também, porque o processo de ser coordenadora era muito mais do ponto de vista de tentar dar uma dinâmica comum às várias aulas. Então eu assistia muita aula, fazia muita sugestão, recomendava as pessoas a assistirem aula uns dos outros, fazer experimentações didáticas, dar aula em dupla, dar uma aula diferente, então isso também foi a oportunidade de aprender várias possibilidades diferentes, de como ensinar, de como coordenar, que aí me fez pensar muito sobre formação docente (Professora e Coordenadora 04 – RE, 2021).

Posto isto, verifica-se no exemplo do relato da Professora e Coordenadora 04 – RE o que Thurler e Perrenoud (2006) já observaram. A cooperação não representa uma visão idealizada da relação entre professores, mas como um elemento que é essencial no processo de formação de competências e habilidades profissionais, pois ela implica a superação de problemas de comunicação, conflitos de poder e interesses, fundamentais na prática de uma educação transformadora.

A práxis pedagógica nos cursinhos pré-universitários populares com vistas à transformação social

O conceito de práxis está presente na teoria de Karl Marx (1845) e é retomado também por Paulo Freire (1981). Para o primeiro autor, a teoria só adquire sentido a partir do momento que auxilia os homens na compreensão da realidade, orientando, portanto, a prática. Assim mesmo, a teoria deveria ultrapassar o pensamento especulativo, estabelecendo um diálogo com os diferentes contextos e momentos históricos, pois é nesse encontro entre a teoria e a prática que “o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento” (MARX, 1845, p. 1). A respeito da práxis, Pereira, Rocha e Chaves (2016, pp. 32-33) acrescentam:

O seu teor crítico advém, mormente, da possibilidade processual de superação do senso comum, uma vez que permite um novo enunciado que muito mais diz sobre a participação dos homens na vida e no mundo dos homens. Isso faz com que tanto a concepção tradicional de teoria quanto a de prática sejam densamente desacomodadas. A prática deixa de ser restringida ao agir embrionário do empírico, da ordem meramente do cotidiano, da contingência em que era compreendida a concepção tradicional de teoria. A prática dos homens passa a ser sua produção material de existência, logo, da mesma forma, de seu pensamento e compreende o homem como sujeito histórico. (PEREIRA, ROCHA; CHAVES, 2016, pp. 32-33).

Assim, é necessário que o ser humano conheça a sua própria história, a maneira como ela se constituiu, as dinâmicas e as contradições nesse processo, para que possa estar no mundo. Deste modo, a compreensão de práxis significa que o ser humano é produto das circunstâncias, da educação, mas também essas circunstâncias são modificadas pela ação humana (MARX, 1845).

Para Paulo Freire (1981), a práxis é um movimento dialético que envolve ação-reflexão, teoria-prática, e que deve fazer parte da prática profissional do educador comprometido com a

transformação social, pois, “como seres que, transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história” (FREIRE, 1981, p.17).

Este movimento de transformação social não deve estar desconectado do desenvolvimento intelectual, ou seja, da construção de conhecimento e tampouco das relações humanas. Para que os educadores possam exercer tal prática pedagógica, é necessário que a atuação esteja fundamentada na teoria e, de igual modo, que a teorização pedagógica esteja próxima da realidade.

Embora pareça óbvio que a educação deva ter uma relação entre a teoria e a prática, relação evidenciada por teóricos das Ciências da Educação, este continua ainda sendo um desafio na formação de professores, que, de acordo com Nóvoa (2019), tem aspectos coletivos, mas também individuais. Os aspectos comuns a todos os graduandos estão presentes nas políticas de formação universitária, que preveem um currículo com conhecimentos e habilidades que devem ser aprendidas em espaços como as universidades. Os aspectos individuais se referem à maneira como cada professor constrói a sua identidade individual, de acordo com seus percursos particulares. Tendo em vista que a formação do professor não se dá apenas na sala de aula, nem se restringe a ela, mas é um processo que acontece no decorrer da vida, alguns elementos que fazem parte de uma práxis educativa comprometida com a transformação social foram refletidos e praticados por professores no contexto de sua formação nas experiências estudadas.

Assim como na formação de professores, o diálogo foi um importante princípio na prática educativa em sala de aula, visto como um elemento de humanização e que permite que educadores e educandos aprendam uns com os outros:

É entender a educação como um processo de pessoas para pessoas, nessa perspectiva dialógica, democrática, solidária, de enfrentar muito e discutir muito essa questão da hierarquização que é muito forte na universidade e que eu nunca me percebi dessa forma e cada vez menos, não é?! Fico muito triste porque é o comportamento recorrente de professores universitários. (Professora Coordenadora 02 – CS, 2021).

[...] eu gosto muito de ouvi-los, muito, isso me ensina bastante, ouvi-los.

Racismo ambiental, por exemplo, era um tema, é um tema novo de certa forma, mas era algo que eu nunca tinha parado, nunca tinha parado pra pensar sobre racismo ambiental. E depois a gente vê que racismo ambiental ele está bem ali próximo da gente, da nossa vivência, é... não minha, em si, mas de pessoas próximas a mim ou que convivem na minha rotina. Então é um projeto que me ensina até hoje. (Professor Bolsista 03 – CS, 2021).

É através de uma relação dialógica que é possível relacionar os conteúdos estudados com o contexto dos educandos, possibilitando que possam analisar a realidade, seus próprios contextos de forma crítica:

Trazer textos que nos ajudem a pensar, a refletir sobre esse lugar em que eles estão inseridos, não é?! Por exemplo, uma das obras mais interessantes de se trabalhar são as obras de Lima Barreto, por exemplo. Aqueles romances sociais que colocam em pauta essa sociedade que de certa maneira se manteve apagada pela elite da sociedade. (Professor Bolsista 01 – CS, 2021).

Primeiro que, a coisa que eu acho mais importante, pra mim, pelo menos, foi uma visão crítica acerca de tudo. Porque assim, por exemplo, a aula de História não era aula de história tradicional, que a gente via na escola, que você senta e escuta, era algo mais participativo. Ele saber ouvir da gente, ele contestava como que a História era contada, sabe... (Cursista 04 – CS, 2021).

A Coordenadora 02 – RE relata estratégias metodológicas que foram utilizadas para que os cursistas desenvolvessem habilidades de discussão, mas uma que favorecesse também o desenvolvimento do senso crítico a respeito de problemas políticos e sociais do cotidiano:

A gente espera, primeiramente, que os nossos alunos se tornem sujeitos críticos, não é?!... Eu acompanhei um pouco desse processo e era incrível. Estou falando de alunos que nunca abriam a boca na sala de aula, e que, de repente, a partir das discussões, dos Círculos, dos espaços, da gente incentivar, estavam ali, debatendo com pessoas... (Coordenadora 02 – RE, 2021).

Além da aprendizagem dos conteúdos para realizarem a prova do Enem, o Professor Bolsista 01 – CS relata quais os aspectos da experiência educativa que contribuem para a formação de sujeitos sociopolíticos:

[...] são pessoas muito humildes que, às vezes, vêm com nenhuma formação cidadã, acha que está sempre naquele lugar de oprimido e tal. Então o cursinho busca muito... é tanto que o cursinho não é formado apenas por aulas das disciplinas para o Enem, mas tem toda uma formação pedagógica, cidadã, política, que o cursinho busca abarcar com esse pessoal. Então assim, geralmente entre as intercalações das aulas, nas sextas-feiras, tem a formação política e cidadã. São palestras de profissionais da área, que a professora geralmente cria, e aí, leva esses cursistas para os auditórios da universidade e tem todo esse engajamento da questão política e cidadã, e claro, da perspectiva crítica dos próprios educandos (Professor Bolsista 01 – CS, 2021).

Além de o conteúdo ser abordado de forma política e crítica, outras posturas são adotadas no âmbito político, que estão relacionadas com a própria concepção de educação. Entre elas está a democratização do espaço, ou seja, do poder de decisão:

E eu acho que o fato de eles não estarem alienados, de eles poderem... Pra o estudante, você é convidado a participar das reuniões de coordenação, você é convidado para pensar a dinâmica do espaço, pra agir sobre ele. Então, se você estiver insatisfeito com algo, você tem a chance de poder pautar essa transformação, ideias novas, coisas que você queira que aconteçam. E aí eu acho que poderia levantar isso também (Professora e Coordenadora 05 – RE, 2021).

Assim, para que a prática educativa seja libertadora, há alguns importantes princípios que a diferenciam de outras práticas que não servem a essa libertação. Essas práticas não libertadoras estão presentes em grande parte dos sistemas educativos, que não promovem a problematização e a reflexão a respeito da sociedade, mas conduzem o processo educativo de forma homogênea e padronizada. Contrária a essa homogeneização das práticas educativas que uniformizam as experiências de vida, está uma prática educativa que concebe a educação como um processo que é contínuo, em um espaço educativo que é democratizado, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 44). Deste modo, tal prática acontece mediante uma educação que é crítica, dialógica, por meio de relações horizontalizadas e solidárias.

O saber fazer na práxis pedagógica

Além dos aspectos já mencionados, os sujeitos que participaram na pesquisa e que atuaram

enquanto professores nos dois cursinhos pré-universitários ainda relataram outros saberes adquiridos na experiência educativa referentes à profissão docente. Estes saberes também podem ser interpretados por nós como competências para o exercício pedagógico. Deste modo, referem-se à capacidade que os indivíduos possuem, mediante formação acadêmica, para exercer determinada atividade (COSTA, 2019).

Alguns teóricos, então, analisam quais são as competências norteadoras da formação contínua dos professores que devem estar presentes no constante processo de formação, desde que saem da universidade e se estendem por todo o período de prática profissional. De acordo com Perrenoud (2000), essas competências devem ser:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão de aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 1).

Como podemos perceber, o autor julga importante que os professores estejam em constante processo de formação, no que se refere aos conhecimentos técnicos e científicos, como também de habilidades interpessoais. Além disso, a ética deve permear todo o percurso de formação e atuação dos professores.

Mediante os dados das entrevistas realizadas com os professores em contexto de formação nas experiências estudadas, é possível agrupar alguns desses saberes nos quais se baseiam as competências desenvolvidas:

E eu aprendi justamente isso, a ser professor... Desde essa questão de ter uma formação mais humanizada, e humanizadora, até questões práticas mesmo, técnicas, de saber lidar com a turma, saber fazer um plano de aula que sirva ao objetivo que eu estou querendo, sabe?!... (Professor Bolsista 03 – CS, 2021).

Além dos saberes práticos, que se referem ao ser professor, o Professor Voluntário 02 – RE ainda acrescenta um maior aprendizado dos conteúdos de sua área de formação, devido aos desafios do cotidiano em sala de aula:

de eu melhorar minha oralidade, minha postura lá na frente, de eu saber me portar, de eu saber me comunicar com os alunos, de ter aquele controle da sala, não é?! Porque você não pode ficar alheio, como se eu tivesse aqui, falando com você de frente pra uma câmera... então foi algo muito importante para mim (Professor Voluntário 02 – RE, 2021).

Quando questionado sobre o que aprendeu na experiência educativa não formal, o Professor Voluntário 02 – RE destaca que, através da vivência no projeto da Rede Emancipa, foi possível experimentar a prática inclusiva envolvendo alunos com necessidades especiais:

[...] uma das experiências que eu tive que eu gostei, achei muito massa, porque eu tive uma aluna surda, é... Por exemplo, porque antes eu fazia um estilo de aula, só que é um tanto difícil pra intérprete pegar lá o que eu tô falando, sei lá, energia cinética, energia mecânica, e passar isso para aquela aluna, não é?! E, então, é... a partir disso aí, eu fui pesquisando coisas que poderia fazer, formas de eu puder ajudar a intérprete, a facilitar o trabalho dela, de passar o que eu estava

falando para essa aluna surda, é... os *slides*, que eram bem limpos, os meus, eu comecei a acrescentar coisas que poderiam ajudar a facilitar as coisas para ela e tal... (Professor Voluntário 02 – RE, 2021).

Ainda referente ao aprendizado da prática docente, também foi relatado como um conhecimento adquirido, o reconhecimento do contexto de origem dos educandos e a capacidade de lidar com uma sala de aula com um forte componente de heterogeneidade:

Posso dizer que foi uma escola muito boa, uma escola que eu peguei muitas coisas assim e vi que... tive contato com muita gente, tive contato com vários alunos, várias realidades, com situações bem diferentes, de que eu nunca tinha passado, é... (Professor Voluntário 01 – RE, 2021).

Aprendi, nessa questão de formação, a ter paciência, a ter esse cuidado, transformar o conteúdo em algo entendível para pessoas de várias idades, porque uma coisa é a gente chegar num aluno de ensino médio, que está vivendo a mesma fase que você e usar uma série de exemplos ou de colocações, e palavras, e jargões, de medos, movimento corporal, enfim, o que for, pra fazer eles entenderem. E outra coisa é ensinar, sei lá, pra uma senhora de 60 anos de idade que decidiu voltar a estudar depois de 30, 40 anos. (Professor Voluntário 03 – RE, 2021).

O Professor Voluntário 04 – RE, que ministrava a disciplina de Filosofia, também compartilhou como, em sua prática docente, aprendeu a contextualizar os conteúdos que seriam abordados em sala de aula e como os alunos reagem a esta prática:

[...] a ética e o saber viver, falei muito de estoicismo pra eles, esses mais novos, já com os mais velhos foi sobre o que Paulo Freire fala, enraizar as pessoas no meio sociocultural delas. A condição de trabalho no Brasil, a condição da classe trabalhadora, sobre os direitos trabalhistas, sobre como o Estado pode manter um direito democrático, por exemplo, a situação política no geral, ah, foi muita conversa sobre isso aí, eu gostei, foi uma das melhores partes, conversar com o pessoal mais velho sobre isso. (Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

O Professor Bolsista 01 – CS e o Professor Voluntário 03 – RE relatam que, na experiência educativa não formal, foi possível construir uma autoimagem docente, ou seja, reconhecerem-se enquanto professores:

Acho que a primeira coisa foi que eu aprendi que sim, que eu era capaz de dar uma aula. Segundo que eu aprendi que a sala de aula é uma coisa surpreendente e nunca é a mesma coisa, não é?! Porque a cada vez que você entra tem sempre uma novidade, tem sempre um desafio, é... com o cursinho, além dessa certeza que... acabou essa dúvida se eu era capaz mesmo de dar uma aula. (Professor Bolsista 01 – CS, 2021).

Porque eu comecei a me ver como uma pessoa que realmente fosse digno de dar aulas, sabe?! Por eu estar ali. Porque eu não queria ser só uma pessoa com um diploma de licenciatura que dá aula de qualquer jeito, que finge que dá aulas, que os alunos fingem que aprendem. Então eu realmente vi que sabia que eu estava no caminho certo (Professor Voluntário 03 – RE, 2021).

Assim, além de a experiência educativa favorecer a reflexão sobre uma postura profissional frente a situações de injustiça social e formas de intervir nesta realidade, os professores ainda puderam experimentar a aprendizagem de outros elementos, especificamente mais práticos, que envolvem a prática

profissional docente.

Incidência de funções e a transformação social da educação não formal nas práticas da Rede Emancipa e da Conexões de Saberes

Por meio dos depoimentos, podemos perceber que vários saberes foram construídos na prática da atividade educativa. Utilizamos o termo construção, pois, de acordo com os relatos, tanto os coordenadores, como os professores/estudantes de cursos de graduação, como os cursistas dos cursinhos pré-universitários foram desenvolvendo aprendizagens na prática educativa.

Iremos nos ater a algumas considerações a respeito das aprendizagens, que se referem principalmente àquelas construídas pelos professores em formação e pelos cursistas. No que toca aos professores em formação, os saberes desenvolvidos fundamentam competências que são importantes para a prática docente, mas que, como podemos observar pela natureza dos elementos citados, são competências que não seguem a lógica mercadológica da sociedade capitalista.

O próprio conceito de competência já carrega consigo essa apropriação da educação pelos interesses econômicos, pois está associado à noção de saberes tácitos e sociais (DREWINSKI, 2009), que permitem que os indivíduos estejam mais empregáveis. A formação por meio de competências também está presente no currículo de formação de professores e, além disso, a melhoria nos padrões da educação passou a ser associada — mais fortemente desde o início do século XXI no Brasil — à formação dos professores, marcando um novo paradigma educacional na formação desses profissionais (DIAS & LOPES, 2003).

Portanto, a formação inicial dos professores passa a ser guiada pelo desenvolvimento de competências em três domínios: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL, 2019). Esses três grupos de competências referem-se à capacidade que o professor deve ter para dominar os conhecimentos científicos e saber como ensiná-los aos alunos, planejar a atividade pedagógica de forma que resulte em aprendizagem e estar comprometido com o próprio desenvolvimento profissional, atuando de forma engajada junto à escola e à comunidade.

Logo, de acordo com o Conselho Nacional de Educação, esse conjunto de competências está articulado com uma agenda global:

Os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 1).

O documento do Conselho Nacional de Educação (2019, p.11) ainda enfatiza que as competências dos professores devem articular aprendizagem, conteúdo e ensino no que se refere ao conhecimento sobre os alunos e seus contextos socioculturais, saberes específicos relacionados ao currículo vigente e “conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais”.

Dito isto, concordamos com Dias e Lopes (2003) quando afirmam que a formação dos

professores no Brasil segue um modelo profissionalizante da formação dos professores, de acordo com a tendência de globalização da economia e mundialização da cultura, estabelecendo uma estreita relação entre educação e mercado, e que não contempla uma formação intelectual e política destes em relação às necessidades locais, pois são implementados no país modelos internacionais para a formação do magistério nacional.

Deste modo, as políticas para a formação de professores seguem um novo paradigma para a educação que, de acordo com Ball (2001), iniciou-se na década de 1970 cuja concepção de sociedade mundialmente competitiva orientava para um modelo de educação local, porém deslocado das concepções políticas específicas de cada Estado-Nação no que se referia aos campos social, econômico e educativo.

Por isso, associada a estas iniciativas de profissionalização dos professores está também a constatação da ineficácia do papel da escola em cumprir a sua função de democratização dos saberes acadêmicos e consequente culpabilização dos profissionais da educação pela ineficácia desta instituição (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009), deixando de lado questões macroestruturais, tais como a concentração de renda e as desigualdades sociais, que estão fortemente associadas à qualidade da educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Essas questões são percebidas por meio de

vínculos familiares fragilizados, a pobreza material, a “ruralização”, as violências difusas, o uso de drogas, as humilhações e os maus-tratos, o trabalho infantil, a formação pré-escolar inexistente ou deficitária, a evasão escolar, o alto índice de analfabetismo funcional, as reincidentes repetências, para citar apenas alguns (FUHRMANN; PAULO, 2014, p. 552).

Tendo em consideração a tendência de formação de professores com base nas competências orientadas pelo condicionamento da educação à economia, na prática de educação não formal estudada o que se observa é uma tendência contra-hegemônica no que se refere à formação de professores e mesmo dos estudantes.

Apesar de que uma parte significativa das competências construídas — tais como prática diária do “ser professor”; conteúdos da área específica de formação; trabalho com alunos com necessidades especiais; capacidade de comunicação; construção de autoimagem docente —, serem importantes a nível de currículo e experiências pessoais para colocar os sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, se referem ao saber fazer pedagógico, uma outra parte se refere, sobretudo, a uma atuação profissional pautada em princípios de uma educação que visa à transformação social.

Da mesma forma, se analisarmos os elementos que os cursistas relatam terem aprendido, além dos conteúdos científicos/escolares necessários à aprovação no Enem, há muitos outros que são essenciais para que desenvolvam a autonomia, estabeleçam uma nova maneira de estar na sociedade, analisando o contexto social de forma crítica e mobilizando conhecimentos que são essenciais à prática política e cidadã.

Portanto, o currículo dos cursinhos é elaborado com base nos campos de conhecimento do currículo escolar e cujo domínio será requerido na prova do Enem. Estes campos cobrem quatro áreas, quais sejam: ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e códigos, matemática e as tecnologias que estão a elas relacionadas. Contudo, além de proporcionar a aprendizagem do currículo científico, à experiência educativa desenvolvida é inerente um processo de conscientização, pois implica em um percurso “transformador, que vislumbra, de um lado, mudanças estruturais que venham a promover os direitos de uma cidadania plena, isto é, a justiça social, a igualdade, a liberdade, fraternidade, solidariedade,

etc.” (GOHN, 2013, p. 8). Além disso, as sociedades contemporâneas têm posto à prova estes saberes escolares devido à própria necessidade de se olhar com criticidade o momento presente (PALHARES, 2014).

Este processo transformador acontece porque, na prática educativa desenvolvida, os professores abordam os conteúdos de forma contextualizada à realidade dos sujeitos, de maneira que eles possam estudar os conteúdos fazendo uma relação com o que observam a sua volta, estabelecendo, assim, um sentido tanto para o que aprendem na sala de aula como também para o que observam fora dela. A educação não formal desenvolvida permite que os sujeitos construam os conhecimentos que foram trabalhados de forma insuficiente na escola, mas de maneira crítica, estabelecendo, então, funções que se complementam. São percebidas interrelações entre funções da educação formal que visam formar para o trabalho e também complementar a educação formal.

As funções da educação não formal às quais nos referimos neste estudo foram estabelecidas com base no que foi formulado por Trilla (1998). De acordo com o autor, nenhuma instituição é suficiente para proporcionar a formação integral dos indivíduos, existindo então uma relação de complementariedade entre educação formal, não formal e informal.

Deste modo, há cinco modos de relações funcionais entre os tipos de educação, sendo eles: suplência; substituição; reforço e colaboração; interferência e; complementariedade. Este último modo, tem ênfases que podem estar na educação formal (substituição, compensação e reforço); trabalho (formação ocupacional); ócio e formação cultural desinteressada (atividades realizadas em clubes, conferências, atividades físicas, teatros e outras atividades artísticas) e aspectos da vida social e cotidiana (formação de pais, voluntariado, acampamentos, igrejas, entre outras atividades) (TRILLA, 1998). Além destas, acrescentamos a função de transformação social, que é descrita por Freire (1987), por meio de um processo educativo que é humanizador e visa à emancipação dos sujeitos que dele participam.

Sendo assim, a análise das aprendizagens desenvolvidas nas práticas educativas estudadas nos permitem estabelecer as funções que a educação não formal exerce nas experiências que serviram de objeto de estudo:

Figura 1 – Funções da educação não formal identificadas nas experiências educativas da Rede Emancipa e do Conexões de Saberes



Fonte: Dados do autor

Logo, na perspectiva dos estudantes de graduação que são professores em processo de formação, as aprendizagens conquistadas se referem à formação para o trabalho, pois os saberes construídos possibilitam o desenvolvimento de uma série de competências que serão úteis à atuação profissional e às escolhas profissionais que poderão realizar.

Esta compreensão a respeito dos cursinhos pré-universitários como espaços de formação profissional foi construída por nós por meio do que o próprio Ministério da Educação estabelece a respeito dos programas tutoriais — como é o caso do Conexões de Saberes, sendo um contexto de atuação profissional pautado pela cidadania e função social da educação superior (MEC nº 976, 2010, art. 2º).

No que se refere à Rede Emancipa, que não está configurada enquanto PET, mas como um movimento social de educação complementar à escolarização dos sujeitos de classes populares, é um espaço em que também ocorre formação de professores.

Portanto, se levarmos em consideração a função que a prática educativa não formal exerce, tendo em vista os saberes que os cursistas adquirem, teremos a função relacionada à educação formal, pois estes constroem uma série de conhecimentos referentes aos conteúdos científicos que serão necessários à aprovação em uma universidade. Contudo, as funções que a educação não formal institui nas práticas estudadas são permeadas por uma lógica de transformação social, pois pressupõe que tanto professores em formação quanto cursistas construam saberes de modo que os mobilize no sentido de transformar a realidade na qual estão inseridos, ou seja, possibilita que tenham um olhar na perspectiva da coletividade. Assim, esses conhecimentos construídos viabilizam uma leitura crítica do mundo, se reconheçam como sujeitos de direitos e deveres e que esses princípios rejam a prática profissional e a vida de modo geral.

A atualidade do pensamento freiriano e o da educação popular, assim como importantes princípios que devem guiar os processos formativos de profissionais da educação, ocorre porque, como afirma Gohn (2013), a lógica pedagógica atual, fortemente influenciada pelo neoliberalismo, é oposta ao pensamento democrático e de liberdade, pois o ser humano é visto como um simples agente econômico em contexto de relações estabelecidas pela competitividade e não pela solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursinhos pré-vestibulares têm uma grande eficácia em aprovação, sendo, por muito tempo, um privilégio de classe. Contudo, o tipo de aprendizagem adotado nesses espaços centra-se na memorização de conteúdos e no emprego de estratégias para admissão na prova de seleção das instituições.

Este estudo destacou aspectos da percepção dos professores em processo de formação e dos cursistas sobre a prática educativa vivenciada por eles em cursinhos populares preparatórios para o Enem.

Para os professores participantes dos cursinhos populares estudados, dar sentido à prática através do embasamento teórico é fator de grande importância em seus processos formativos. Através da integração da epistemologia e da práxis pedagógica, conseguem conferir um propósito mais amplo à prática educativa. Isso vai além da transmissão de conteúdos escolares, permitindo que se posicionem no processo educacional ao vislumbrar uma efetiva possibilidade de transformação. Desta forma, a condição humana, vista na perspectiva do processo educativo, é percebida como sendo possibilidade de

intervenção (FORTUNA, 2015).

Realizar uma educação que seja dialógica e que objetive a emancipação dos sujeitos que a vivenciam implica relacionar os conteúdos a serem trabalhados em sala com os contextos sociais, culturais e políticos, compreendendo o ser humano como um ser “ativo, social e histórico” (POLI, 2008). Esta concepção de homem permeia todo o processo de uma educação crítica, pois os conteúdos do processo escolar a serem estudados não devem estar desconexos de uma percepção da sociedade como sendo construída e construidora do ser humano, sendo este, portanto, um fenômeno complexo. Estudar conteúdos acadêmicos e escolares, tendo por base uma relação com a interpretação da sociedade é, também, um processo que exige a compreensão e interligação com o processo histórico dessa sociedade.

Além disso, a partir dos relatos, compreendemos que o processo formativo vivenciado pelos professores lhes possibilitou a aquisição de competências que são essenciais para o exercício da profissão e que se referem a habilidades práticas do dia a dia, tais como ter domínio da turma, no que se refere à atenção e disciplina, um maior conhecimento sobre os conteúdos a serem ministrados, elaborar um plano de aula que atenda aos objetivos de aprendizagem propostos, a adaptação do plano de aula para alunos com necessidades especiais e públicos de diferentes idades, classes sociais, posicionamentos políticos e, além disso, aspectos mais subjetivos como os desafios e frustrações da prática docente.

Porém, além do desenvolvimento de competências, há aprendizagens que se referem à práxis educativa comprometida com a transformação social. Estes conhecimentos são também um compromisso do educador com o seu posicionamento político no modo de fazer educação. De acordo com os relatos, podemos perceber que a educação por eles refletida e praticada tem a ver com conduzir à aprendizagem de conteúdos de forma crítica, sem hierarquizar a relação professor-aluno e nem os tipos de conhecimentos desses dois grupos. Além disso, a aprendizagem é dialógica. Todas elas, sejam referentes às competências dos professores ou à práxis pedagógica, acontecem em um ambiente de cooperação e solidariedade entre os profissionais.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, 2001. Disponível em: <<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>>. Acesso em: 12/02/2020.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.
- BEKERMAN, Zvi; SILBERMAN-KELLER, Diana. Non-formal Pedagogy: Epistemology, Rhetoric and Practice. *Education and Society*, v.22, n.11, p.45–63, 2013. <<https://doi.org/10.7459/es/22.1.04>>.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- CANÁRIO, Rui. A ‘aprendizagem ao longo da vida’. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicol. Educ. (Online)*, v.10/11, p.29–52, 2001. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/41384>>. Acesso em: 12/03/2021.

CARRILLO, Afonso. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo.; ESTEBAN, Maria. (Orgs.). *Educação Popular*. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 15-32.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR MOSTRA AUMENTO NO ENSINO A DISTÂNCIA. *Portal do Governo Federal*. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia#:~:text=A%20cada%20quatro%20estudantes%20de,108%2C%20est%3%A1%20na%20rede%20privada>>. Acesso em: 17/06/2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da educação Básica (BNC-Formação). Brasil, 2019.

COSTA, Tiago. *Competências profissionais dos professores para o século XXI: entre as representações teóricas e as considerações de alunos e docentes*. Dissertação (Mestrado em Ensino). Porto: Universidade do Porto, 2019.

DIAS, Rosanne; LOPES, Alice. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, v. 24, n.85, p. 1155-1177, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 13/03/2021.

DOURADO, Luiz; OLIVEIRA, João. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14/03/2021.

DREWINSKI, Jane. *Empreendedorismo: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil*. Tese (Doutorado em Educação). Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2009.

FORTUNA, Volnei. A Relação Teoria e Prática na Educação em Freire. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v.1, n.2, p.64-72, 2015. <<https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v1n2p64-72>>.

FREIRE, Paulo. *A ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª ed., v.. 148. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. <<https://doi.org/10.16309/j.cnki.issn.1007-1776.2003.03.004>>.

FUHRMANN, Nadia; PAULO, Fernanda. A formação de educadores na educação não formal pública. *Educ. Soc.*, v.35, n.127, p. 551-566, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/gRpPHLfyXJW77zhD96t9xqm/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em:

25/03/2021.

GODOY, Arilda. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. <<https://doi.org/10.1590/s0034-75901995000300004>>.

GOHN, Maria. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, v.14, n.50, p. 27-38, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05/06/2020.

GOHN, Maria. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria (Orgs.). *Educação Popular. Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 33-48.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psic.: Teor. e Pesq.*, v.22, n. 2, p. 201-210, 2006. <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira*. IBGE: Rio de Janeiro, 2015.

MANFREDI, Silvia. A matriz freiriana de educação problematizadora recriada nas práticas de educação sindical. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria (Orgs.). *Educação Popular. Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 77-95.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. 1845. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 20/10/2022.

MENDES, Maíra. *Inclusão Ou Emancipação? Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasil: 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. *Programa Universidade para Todos*. N.d. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17/06/2021

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. *Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010*. Resolve sobre o Programa de Educação Tutorial PET. Brasil: 2010.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n.3, p. 1-15, 2019. <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>>.

OBSERVATÓRIO DE FAVELAS. *Conexões de Saberes*. 2021. Disponível em: <<https://of.org.br/categoria/areas-de-atuacao/educacao/conexoes-de-saberes/>> Acesso em: 29/09/2021.

PALHARES, José. Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Investigar em Educação - IIª Série*, n. 1, p.51–73, 2014.

PAULSTON, Rolland. *Non-formal education: An annotated international bibliography*. New York: Praeger, 1972.

PEREIRA, Dirlei; ROCHA, Sheila; CHAVES, Priscila. O Conceito de Práxis e a Formação Docente como Ciência da Educação. *Revista de Ciências Humanas*, n.17, v.29, p.31–46, 2016. <<https://doi.org/10.31512/rch.v17i29.2307>>.

PEREIRA, Thiago; RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. *Revista Espaço Pedagógico*, n.17, v.1, p.86–96, 2010. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/alternativa/images/A_luta_pela_democratiza%C3%A7%C3%A3o_do_acesso_ao_Thiago_Ingrassia.pdf>. Acesso em: 01/02/2022.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para uma nova profissão*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIRES, Vera. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Revista Do Instituto de Letras Da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul*, v. 16, p.32–33, 2002. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1144068/mod_resource/content/1/Dialogismo em Bakhtin.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1144068/mod_resource/content/1/Dialogismo%20em%20Bakhtin.pdf)>. Acesso em: 5/10/2021.

POLI, Solange. *Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Educação) São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo – USP, 2008.

PORTUGAL. *Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto*. Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005.

PUENTES, Roberto; AQUINO, Orlando; NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, n. 34, p. 169-184, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/W8zSkmsQGRnYTvPJhXCR5Hc/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Segundo%20a%20autora%2C%20s%C3%A3o%20tr%C3%AAs,que%20n%C3%A3o%20sabe%20e%3B%203>>. Acesso em: 03/01/2022.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas. Redução das desigualdades de acesso? *Tempo Social, Revista de Sociologia Da USP*, v.30, n.2, 2018. < <https://doi.org/10.11606/0103->

2070.ts.2018.125482>.

SUANNO, João. Educação como prática social com justiça social : um olhar criativo , complexo e transdisciplinar. *Polyphonia*, 31/1, 2021. <<https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>>.

THURLER, Monica; PERRENOUD, Philippe. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n. 118, 2006. <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200005>>.

TRILLA, Jaume. Educación no formal y planificación. In: TRILLA, Jaume; GROS, Begoña; LÓPEZ, Fernando; MARTÍN, María Jesús. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, 3ª ed. Barcelona: Ariel, 1998.

TRILLA, Jaume; GROS, Begoña; LÓPEZ, Fernando; Martín, María. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, 1ª ed. Barcelona: Ariel, 1993.

WHITAKER, Dulce. Da ‘invenção’ do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. *Rev. Bras. Orientac. Prof*, n.11, v.2, p.289–297, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>> Acesso em: 25/01/2022.

ZITKOSKI, Jaime. Educação Popular e Emancipação Social: Convergências nas propostas de Freire e Habermas. In: *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambú, 2003.

Submetido: 26/10/2023

Aprovado: 05/03/2024

Preprint: 02/01/2023

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

A autora declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.