

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA EJA: LIMITES E POSSIBILIDADES

THE PRESENCE OF POPULAR EDUCATION IN THE YOUNG ADULTS EDUCATION: LIMITS AND POSSIBILITIES

Juliana Flores e Flores¹

Licenciada em Pedagogia (UERGS)

julianafloresflores@gmail.com

Sita Mara Lopes Sant'Anna²

Doutora em Educação (UFRGS)

sita-santanna@uergs.edu.br

RESUMO

Este artigo objetiva refletir se a Educação Popular – EP faz-se presente numa prática escolar desenvolvida na disciplina de Estágio Curricular III, como obrigatória, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Município de São Francisco de Paula, no Rio Grande do Sul. A questão que mobiliza essa reflexão visa saber se é possível localizar aspectos ou características da Educação Popular presentes em uma prática escolarizada na EJA. Do ponto de vista metodológico, é importante salientar que a prática pedagógica desenvolvida foi orientada por referenciais da EJA e que, somente após o desenvolvimento dessa docência, aprofundou-se levantamento bibliográfico sobre a Educação Popular, a partir dos estudos de Vale (2001), Barbosa (2012) e Gadotti (1984). Como resultados, destaca-se uma relação muito próxima entre EP e a EJA, demonstrando ser possível a Educação Popular na escola pública, mesmo em situação “diferenciada” de estágio curricular.

Palavras-chave: Educação Popular. Educação de Jovens e Adultos. Modalidade EJA.

ABSTRACT

This article aims to reflect if the Popular Education - PE is present in a school practice developed in the discipline of Curricular Stage III, as mandatory, in the form of Youth and Adult Education - YAE, in the Municipality of São Francisco de Paula, in Rio Grande do Sul. The question that mobilizes this reflection is whether it is possible to locate aspects or characteristics of Popular Education - present in a school practice at YAE. From a methodological point of view, it is important to point out that the pedagogical practice developed was guided by references from the YAE and that only after the development of teaching, a bibliographical survey on Popular Education was deepened, from the studies of Vale (2001), Barbosa (2012) and Gadotti (1984). As results, a very close relationship between PE and YAE is highlighted, demonstrating that Public Education is possible in the public school, even in a "differentiated" situation of curricular internship.

Keywords: Popular Education. Youth and Adult Education. YAE modality.

¹Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade em São Francisco de Paula.

² Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade em Porto Alegre e São Francisco de Paula. Líder do grupo de pesquisa do CNPq intitulado “Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da EJA”.

1 INTRODUÇÃO

Analisar a prática pedagógica no âmbito da Educação de Jovens e Adultos implica em considerá-la na escola como uma modalidade da Educação Básica, conforme está explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996). Essa distinção é consequência das especificidades que abrangem esta modalidade desde a organização curricular da EJA até as formas como as práticas pedagógicas deveriam ser desenvolvidas. São essas especificidades que dão os contornos singulares à EJA.

Olhando um pouco para a história da EJA, é possível observar que ela permaneceu quase sempre cercada por processos de políticas públicas descontínuas, mediante campanhas, projetos e programas que, geralmente, ocupavam-se da alfabetização. É somente através da aprovação da atual LDBEN, que a EJA se insere, desde o Projeto Político Pedagógico, na escola.

No Rio Grande do Sul, a EJA passa a funcionar, a partir de 31 de dezembro de 2001, conforme apresenta Sant'Anna (2009), informando que a Resolução n° 250, do Conselho Estadual de Educação normatizou, em 1999, o funcionamento da EJA, que realmente inicia, a partir de 2002, em perspectivas e práticas que se institucionalizam nas escolas. Em São Francisco de Paula, no Rio Grande do Sul, a EJA é oferecida pela rede estadual desde 2002, mas, como oferta da rede municipal, tem início somente em 2015, conforme normativa de junho de 2008, expressa pela Resolução n° 006, do Conselho Municipal de Educação-CME.

Diante desse contexto, que demonstra o quanto a EJA é recente como oferta municipal, entendeu-se ser importante efetivar o Estágio curricular obrigatório de EJA na única oferta dessa modalidade, em anos iniciais, na sede do município. Após a prática desse estágio, buscou-se saber se, realmente, é possível efetivar uma prática de Educação Popular – EP, na escola pública, localizando seus princípios e características na prática pedagógica já desenvolvida. Para tanto, como metodologia, propôs-se, em perspectiva de pesquisa qualitativa, o levantamento bibliográfico sobre a temática da Educação Popular, seguido de narrativa sobre a prática desenvolvida, em processo de análise e reflexão. Embora o foco desse trabalho não seja o de produzir uma narrativa autobiográfica, como propõe Nóvoa (1992, p. 16), esse ato de “narrar, descrever e refletir sobre a prática” constitui um movimento especial na formação profissional de qualquer professor.

Desse modo, espera-se contribuir com estudos que tenham por interesse equacionar a formação inicial, tendo por foco a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular, que

estão intimamente próximas nas abordagens que envolvem princípios e concepções, principalmente, em espaços não escolares de EJA. Problematizar essa proximidade referente ao espaço escolar passa a ser o desafio proposto por esta pesquisa.

2 Alguns marcos para a Educação Popular no Brasil

Falar sobre a educação no Brasil é, sem dúvida, mencionar aspectos de uma história que oscila entre políticas públicas que nem sempre atendem aos direitos humanos essenciais. Sabe-se, de outrora, que as primeiras instruções que os índios receberam foram através de padres jesuítas, na intenção de colonizá-los e escravizá-los. Essa instrução, no que tange ao ensino das primeiras letras, referia-se a algumas crianças indígenas, preferencialmente, aos filhos de caciques e pajés, conforme apontam Piletti e Piletti (2001) e Paiva (2003). Aos índios adultos, as instruções relacionavam-se ao plantio, aos cantos religiosos e alguns ofícios, relacionados à agricultura, ao manejo de animais e à produção de instrumentos musicais.

Segundo Barbosa (2012), com o advento das Missões e reduções, que organizavam modelo produtivo prodigioso, os jesuítas foram obtendo muitas conquistas, e o poder político e econômico da Companhia de Jesus alcançou um patamar em que, do ponto de vista político, social e econômico, ameaçava o Estado Português. Foi por conta desses fatores, então, que, por Decreto³ exarado pelo Marquês de Pombal, de Portugal, extinguiu o poder da ordem dos jesuítas no Brasil.

Em 1759, foram instaladas as Aulas Régias⁴, no entanto, houve uma lacuna na educação, para a maioria da população, durante treze anos – indo desde a vigência dessas aulas, até 1772 – quando finalmente foi implantado o ensino público e laico, através da conhecida Reforma Pombalina⁵(SECO e AMARAL, 2012). Mesmo diante dessas definições, a igreja e o povo continuavam a apoiar a educação jesuíta, realizando aulas em casas, povoados, igrejas, pois a população reconhecia os jesuítas como seus genuínos educadores (BARBOSA, 2012).

3Em 03 de setembro de 1759, pelo rei Dom José I, que proclamou a “Lei de Extermínio, Proscrição e Expulsão dos seus Reinos e Domínios Ultramarinos dos Regulares da Companhia de Jesus”.

4 Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias e, ao mesmo tempo, criava as Aulas Régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. 5A Reforma Pombalina foi uma medida que ocorreu em meados do século XVII, quando o rei de Portugal, Dom José I, nomeou para primeiro ministro Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, que então ficou encarregado de recuperar a economia, assim, concentrando o poder real, e modernizando a cultura de Portugal. Pombal implementou diversas reformas para tornar Portugal uma metrópole capitalista. Entre outros feitos, em 1759, o estado assumiu a educação de Portugal e do Brasil (GHIRALDELLI JR., p.14, 2001).

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2001, p. 17), em 1827, o Método Lancaster⁶ consistia em um aluno treinado para ensinar pequenos grupos de alunos – dez, especificamente – sempre sob a rígida supervisão de um inspetor.

No período Republicano, a partir de 1889, foi implementada a escola seriada, a valorização do estudo, os conteúdos modernizados, a diferenciação no modo de lecionar e nos métodos escolares. Ainda assim, as escolas eram muito disputadas pelas elites, sendo que a maioria da população era excluída, de modo que, em 1890, a taxa de analfabetismo da população brasileira chegou a 67,2% (BARBOSA, 2012).

A partir desse momento, muitas reflexões acerca da educação pública efervesceram e, com elas, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, que defendia uma educação laica, obrigatória, pública, gratuita, sem quaisquer discriminações e baseada em características regionais.

Em 1934, surge o 1º capítulo constitucional referente à educação. Logo após, em 1937, com o Estado Novo, Getúlio Vargas criou um sistema educacional para instruir o cidadão para o trabalho, enquanto as classes média e alta tinham direito ao ensino superior. As mulheres eram matriculadas em escolas específicas para elas, onde aprendiam os afazeres domésticos e, dentre eles, como cuidar dos filhos.

Durante os anos 50, o país, frente às perspectivas de um rápido desenvolvimento, propõe múltiplas campanhas de alfabetização. A esse respeito, Sant’Anna (2008) afirma que esse período se caracterizou pelo foco na “inserção do povo na construção nacional”, com vistas na industrialização e na erradicação do analfabetismo.

É nesse contexto que a Educação Popular aponta, sob as concepções de Paulo Freire, que em 1958, durante o Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, apresenta uma educação comunitária e conscientizadora, ao mesmo tempo em que, do outro lado, pairavam políticas da educação profissionalizante, voltada ao desenvolvimento econômico.

De acordo com Barbosa (2012), em 1964, com o golpe militar, diversas reformas governamentais foram se instituindo e os problemas educacionais foram se acumulando em altos níveis de repetência, evasão escolar, falta de recursos materiais, humanos, além da má remuneração de professores. Foi nesse contexto, que foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que tinha por proposição acabar ou, ao menos, amenizar o considerado “problema” do analfabetismo brasileiro.

6 Não se pode deixar de mencionar que Dom Pedro I, através da Lei de 15 de outubro de 1827, instituiu linhas gerais das Diretrizes do Ensino Geral e o Ensino Mútuo, que corresponde à aplicação do Método Lancaster no Brasil.

A partir de todos os movimentos do regime militar, a Educação Popular foi vista como uma educação não formal, uma alternativa à escola formal, que era autoritária, conservadora e fundamentada apenas em afirmar o regime capitalista, enquanto que a Educação Popular era vista somente como voltada aos movimentos sociais, mas que permeava e crescia, mobilizando a sociedade civil a lutar contra o regime autoritário, ocasionando o enfraquecimento dessa política.

Segundo Vale (2001, p. 28), foi em um período de grande movimentação política e manifestações populares evidenciadas pelos trabalhadores que surgiram mais movimentos de Educação de Jovens e Adultos e, também, a Educação Popular. Em 1980, em meio ao processo de redemocratização do país, Paulo Freire retorna, após dezesseis anos de exílio e assume, em 1989, a Secretaria de Educação de São Paulo, construindo, mediante escuta das demandas populares, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA.

Paulo Freire (1983) acreditava que o povo só deixaria de ser oprimido se tivesse a oportunidade para refletir sobre si próprio, sobre o meio em que vive, sobre o que acontece ao seu redor, e buscar alternativas, para que, igualmente, tivesse condições de deixar de ser, simplesmente, o objeto da história para, finalmente tornar-se sujeito da história.

A falta de recursos financeiros, de escolas em boas condições e de acesso para todos foi o que motivou o surgimento desses movimentos. Assim, qualquer espaço, como acampamento, à sombra de uma árvore, cobertura de palhas, chão de terra batida, garagem, constituíam-se em locais destinados à aprendizagem. A partir dessa prática, surgiam bibliotecas diversas e itinerantes, praças de cultura, círculos de cultura, formação de professores, círculos de leituras e muitas outras experiências instituídas em Educação Popular. A construção de praças de esportes, o direito ao acesso a estruturas formais e populares de educação atual, a educação indígena, quilombola, a EJA escolarizada, entre outros tantos movimentos de luta e de conquistas, revela a força de uma organização político-popular e o constante estado de vigilância que precisa permanecer para que não se reprimam ou reduzam direitos fundamentais.

3 Educação Popular na escola pública: é possível?

Parte-se da obra “Educação Popular na Escola Pública”, de Ana Maria do Vale, para a compreensão do conceito e princípios presentes na EP. Para Vale (2001, p. 20), Educação Popular é o fruto dos movimentos organizados da sociedade civil, dos esforços e das lutas de resistência empreendidas pelas camadas populares frente às imposições sociais que lhe são postas. E, para isso, é preciso que o educador se atente para os princípios de uma Educação

Popular. Conforme a autora diz, é necessário que o educador já tenha clareza e convicção política. Segundo Vale (2001, p. 68), “essas são condições essenciais a uma práxis revolucionária”, em que o educador não limitará a sua prática “questionando-se sobre que tipo de educação quer construir ou a que tipo de sociedade quer alcançar”.

Outro princípio fundamental para a autora é o conhecimento do saber. Para ela, é importante que o educador progressista se qualifique e se muna de conhecimentos, enfim, que seja competente, pois esse conhecimento será usado como instrumento; caso contrário, sem competência, sua prática seria limitada, e se resumiria a uma educação da tradição. Mas, por outro lado, se ele não souber utilizar esse instrumento apropriadamente, esse saber, acabará por desperdiçar o conhecimento que possui.

De acordo com Vale (2001, p. 69), citando Januzzi (1987), a produção do novo conhecimento pela escola pública deve ser motivada pelo educador, cujo papel:

[...] é o de sistematizar aquilo que o povo traz assistematicamente. Essa sistematização implica uma ação efetiva do educador no sentido de colocar o que a ciência sabe, e o que a ciência tem de novo para aqueles conhecimentos populares. O ponto de partida tem que ser o ponto de vista do educando, porque senão, como você vai ajudá-lo a ultrapassar? Agora o ponto de chegada é o ponto da ciência. (JANUZZI, 1987 apud VALE, 2001, p. 69).

Sob essa ótica, não se está dizendo que o conhecimento do ponto de chegada é o saber absoluto da ciência, como em todo o percurso percorrido. O saber “final” nunca deverá ser visto como algo que está “encerrado”, ele pode e deve ser inacabado, explorado. Pode-se dizer que o saber é impossível de se adquirir em sua totalidade.

Para Vale, é relevante afirmar que a educação e a cultura são as maiores responsáveis pelas mudanças sociais. Deste modo, segundo Gadotti, (1984, p. 63), a educação não é extremamente responsável pela mudança social, mas, sem ela, a mudança não se efetivará e nem se consolidará. Nessa relação, Vale (2001 p. 71) aponta que:

[...] essa relação dialética do homem com a realidade é que vai possibilitar a gestação de uma educação que, em sendo transitória, busca incessantemente um novo saber, uma nova qualidade de aprender, fundamentada na criticidade, na problematização, no questionamento, nas condições essenciais a uma ação educativa transformadora. (VALE, 2001, p.71).

E continua defendendo a Educação Popular, como uma saída para a educação precária e deficiente que se introduz nas escolas públicas brasileiras. A autora aponta para uma grande preocupação com a maneira com que a escola ensina e garante que a escola deve ensinar, sim, pois é isso que todos que estão inseridos nela esperam: conteúdos competentes e professores bem preparados, mas, no entanto, há de se observar, atentamente, o teor político que encerra os conteúdos. Se o professor apenas transferir os conteúdos que lhe foram dados para esse

fim, estará desarmando e oprimindo essas pessoas, e as privará de conhecer a elas mesmas como sujeitos da sociedade. Não há dúvidas de que o conhecimento formal é importante, mas não se deve esquecer de que os alunos da rede pública são, em sua maioria, pertencentes a grupos populares, e que a educação popular deve abranger a cultura, a visão de mundo, os interesses e as necessidades desta população. Por outro lado, se o educador apenas partir para a visão política, acaba por prejudicar a luta e a sobrevivência dos movimentos populares (VALE, 2001).

A autora acredita na inserção da Educação Popular na escola pública e não está sozinha nesta convicção. Unida a teóricos como Paulo Freire (1983), entre outros, reafirma sua convicção. Ela reconhece que é uma proposta audaciosa para as condições reais da escola, mas está convencida de que “os próprios desafios impostos são o estopim para seguir adiante e conquistarmos a escola pública que desejamos e queremos” (VALE, 2001, p. 60 - 61).

4 Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos, a EJA⁷, como é mais conhecida, é uma modalidade da Educação Básica, como aponta a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394 (BRASIL, 1996) que abrange a formação, tanto de jovens como de adultos, que não tiveram o acesso ou a possibilidade de concluir o ensino fundamental ou médio. A educação é um direito de todos, como preconiza a Constituição Federal (BRASIL, 1988), fazendo, assim, com que a EJA tenha por objetivo principal oportunizar e inserir os cidadãos na sociedade, garantindo a eles o direito à educação e à escolarização.

Com o passar do tempo, o processo de discussões e reflexões sobre a prática pedagógica na EJA ganhou amplitude. Tais discussões baseiam-se no fato de que os estudantes têm o direito de aprender nas diferentes áreas de conhecimento que compreendem o currículo e no fato de que os educadores devem conhecer as especificidades da modalidade. Buscou-se construir uma proposta curricular que atendesse às finalidades e às necessidades da EJA, indo ao encontro, sempre, do que é de interesse dos estudantes, a partir de suas realidades e necessidades.

Segundo Sant’Anna e Stramare (2001), quando se pensa no adulto, com responsabilidades de adulto, com suas referências e suas especificidades, busca-se compreendê-lo, nas diferentes condições concretas de vida, em suas representações, enfim, em tudo o que o cerca, dentro e fora do ambiente escolar. Estes jovens e adultos são pessoas que tiveram pouco ou nenhum contato com a escola, mas que sabem o que acontece nesse

⁷Em diferenciação ao Ensino Supletivo, proposto pela Lei 5692 (BRASIL, 1971).

espaço, e como se dá a relação entre professor e aluno, mesmo que a visão de escola que conhecem não esteja adequada para si. Essa forma de perceber o espaço escolar requer dos professores da EJA certa flexibilidade, no que tange ao processo pedagógico – que precisa ir se adequando e modificando, aos poucos, essas imagens de escola trazidas pelos estudantes. Ao mesmo tempo, ao conversar com esses jovens e adultos que retornam aos estudos muitos anos após a idade considerada por lei, como apropriada, é muito presente a fala de exclusão e abandono (SANTOS, 2013, p. 2). Essas falas, que aparentemente representam histórias individuais, trazem em si aspectos da realidade social, política e econômica desigual em que vivemos e necessitam constituir os conteúdos vivos, a serem refletidos na EJA.

O estudante de EJA tem todo o direito de voltar a estudar no tempo que quiser, porém, nos dias atuais, a Educação de Jovens e Adultos ainda é vista com certo preconceito e questiona-se o porquê de se voltar a estudar, se a idade já, muitas vezes, está avançada. Teixeira (2011, p. 7), em sua pesquisa intitulada “O que leva jovens e adultos a buscar a EJA?”, constatou que em torno de 64% dos estudantes que voltam a estudar, o fazem, justamente pelo fato de estarem insatisfeitos com seu trabalho e remuneração, ou seja, esses jovens e adultos possuem pretensões de mudar de emprego.

A partir dos estudos de Campos et. al. (2015), compreende-se que o papel do professor, com base nos estudantes da EJA de anos iniciais, é o de, primeiramente, levantar os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências, o que trazem de bagagem para a sala de aula. Nessa relação, será estabelecida a confiança entre educador e educandos, para que, assim, haja cumplicidade e o reconhecimento de que a EJA é um espaço de aprendizagem, e, também, de socialização e encontro.

Segundo Rodrigues (2014), o currículo desta modalidade necessita pautar-se pela escuta das realidades dos educandos, construindo suas trajetórias a partir dessas relações que se estabelecem, com processos de avaliação que considerem essa escuta. Conforme Saul, esse tipo de avaliação pautada na escuta, compreende a avaliação emancipatória que consiste:

[...] em um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade específica, buscando transformá-la, assegurada em uma vertente político-pedagógica, onde o interesse é primordial é emancipador, libertador visando provocar crítica e fazer com que os indivíduos inseridos na ação educacional identifiquem e escrevam sua própria história (SAUL, 1996, p. 61).

Assim, estar à frente como educadores na EJA, em anos iniciais, requer muito mais do que simplesmente o repasse de conteúdos; é preciso garantir que esse jovem ou adulto se torne, a partir de sua trajetória, desejos, potenciais, habilidades e competências potencializadas na escola, um protagonista. Para que isso aconteça, a EJA precisa ser um

espaço de exercício crítico e participativo. Nesse contexto, o que importa é que os estudantes sejam cidadãos de direitos com a garantia de uma educação prazerosa e de qualidade, que respeite suas singularidades e culturas. Nessa perspectiva, a Educação Popular tem muito a contribuir.

5 Aproximações entre a prática de estágio e a Educação Popular

Diante dos estudos, é possível perceber que os processos históricos, do ponto de vista das políticas públicas, de forma intencional, distanciaram as perspectivas da Educação Popular da rotina das escolas públicas. Mas esses limites vão de encontro ao que Paludo (2001) diz sobre os desdobramentos da Educação Popular, acerca da natureza das “organizações” e dos diferentes espaços e tempos em que elas ocorrem.

Mesmo diante desse contexto, essa mesma história remonta trajetórias de algumas experiências da Educação Popular no Brasil, algumas pioneiras, como os já mencionados Movimentos de Cultura Popular, nos anos 60, e, entre os consistentes movimentos considerados mais recentes⁸ destacam-se- o MOVA-SP, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo e, no Rio Grande do Sul, em 1999, o MOVA-RS.

Tendo por referência o levantamento bibliográfico efetuado sobre a Educação Popular, organizou-se um quadro síntese com as percepções a respeito de alguns princípios e características da Educação Popular, a saber:

Quadro 1 - Síntese - Princípios e Características da Educação Popular
PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DO FAZER PEDAGÓGICO
DA EDUCAÇÃO POPULAR

Clareza e convicção política;	Problematização;	Conhecimento do saber;
Qualificação e conhecimentos;	Visão do teor político que encerra os conteúdos;	
Criticidade;	Visão de mundo; Interpretação;	Compreensão da cultura;
Interesses e as necessidades desta população;	Sistematização do saber popular;	
Conhecimento de si mesmo;	Escuta das realidades;	Conhecimento extraescolar;
Escrita e leitura de memórias;	Exercício da memória cultural, social e política;	
Opinião embasada;	Fusão do conteúdo formal e não-formal;	Questionamento.

Fonte: Autoras.

⁸Estes movimentos buscavam a ação conjunta entre as secretarias de educação e os movimentos populares que desenvolviam ou pretendiam trabalhar com a alfabetização ou a pós-alfabetização, no contexto não escolar.

Partindo do ponto de vista dos princípios e das características da Educação Popular, chama-se a atenção agora à prática de estágio curricular, a qual é uma exigência para a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia, que foi realizada no município de São Francisco de Paula, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, numa turma da EJA - Anos Iniciais, no turno da noite. Essa prática de docência ocorreu entre os dias 14/05/17 a 03/07/17, em dias alternados, perfazendo um total de 28 horas⁹.

Essa prática de estágio orientada foi pautada pelos princípios que envolviam o direito de estar na EJA, o diálogo, a escuta das realidades, a construção coletiva, o trabalho, o desenvolvimento de trabalhos em grupos, a oralidade, os processos de autoria¹⁰, a autonomia intelectual e diversidades culturais e sociais, conforme referenciais de estudos e orientação. Com base nesses princípios, desenvolveu-se a prática de docência brevemente relatada a seguir.

O projeto de estágio intitulado “Processos de Autoria e Práticas Interdisciplinares: O Almanaque da EJA - da Escola Municipal de Ensino Fundamental [...]” se consolidou ao longo dos encontros, já que se aprendeu, por conta dos componentes curriculares cursados ao longo do curso¹¹, que a abordagem docente na EJA ocorre de forma diferenciada dos demais estágios. Dessa forma, organizou-se, um a um, em intervalo entre as aulas, cada plano, sempre a partir de processo reflexivo sobre o planejamento, as abordagens, as escutas diárias e a avaliação, do momento anterior. Ao total, ocorreram sete encontros com os estudantes em oficinas, a partir do que propõem Vieira & Volquind (1997). Para as autoras, a aula oficina para ser vista com seriedade precisa criar ambientes para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos. Só dessa forma, as aulas serão gratificantes e inovadoras para os educandos.

O grupo de estudantes era composto por nove alunos “assíduos” de um total de dezenove alunos matriculados, já que, após o acontecimento de um tornado na cidade, a escola teve uma mudança provisória de local, o que contribuiu para que a turma diminuísse, consideravelmente. Os educandos tinham idades que variavam entre dezoito a cinquenta e dois anos. A turma possuía uma diversidade de ocupações: dois alunos eram funcionários da

9O estágio compreende 40 horas, envolvendo a prática pedagógica, com 28 horas/aula de docência, em sala de aula. As demais horas computam instâncias de gestão, envolvendo entrevistas com gestores, atividades de planejamento e avaliação constante. Essa prática foi desenvolvida por duas duplas.

10Por autoria se compreende diferentes ações envolvendo oralidade, corporeidade, leitura, produção de textos e ensino de Gramáticas na escola, conforme aponta Sant’ Anna (2011). Os processos de autoria envolvem os estudantes para que assumam esse lugar de produção.

11 Sendo os respectivos componentes curriculares, referentes à EJA: Ciências Naturais: EJA, Ciências Sociais: EJA, Matemática: EJA, Língua Portuguesa: EJA, Educação Física: EJA e Alfabetização e Letramento II: EJA. Além disso, Psicologia EJA e Educação de Jovens e Adultos. Todas essas disciplinas são obrigatórias do Curso.

prefeitura, um era funcionário de um mercado, outro era funcionário de uma serraria, outra era proprietária de um trailer de lanches, duas trabalhavam na fábrica, um era caminhoneiro e uma estava desempregada. Dos nove alunos, apenas duas eram de outra localidade sem ser do município: uma, do estado de Santa Catarina, e, a outra, do estado do Paraná.

Os encontros tiveram por objetivos gerais desde conhecer os estudantes, construir o conceito de almanaque, levantar demandas referentes à leitura, à escrita, à educação matemática e às demais áreas de conhecimento; produzir resgate de histórias de vida, de memórias individuais e coletivas, de forma reflexiva e crítica das realidades, em amplo processo de escuta de todos os envolvidos. O professor regente da turma também teve importante papel no estágio, explicitando necessidades diárias e acompanhando todo o processo, culminando no processo de autoria mais relevante para eles, que gerou a construção do almanaque da turma de EJA. A avaliação do estágio foi considerada positiva, por parte de todos. Nas aulas, essa avaliação foi realizada ao longo das atividades e em momentos distintos e ao final dos encontros, de forma oral e também, mediante sinalização em *emoticons*. Nesses, os estudantes assinalavam como se sentiam, ao término da aula de cada noite.

No primeiro encontro, foram explicitados os objetivos das atividades previstas e, em seguida, desenvolveu-se uma dinâmica de apresentação. No terceiro momento, ouviu-se, por três vezes, a música “Almanaque” de Chico Buarque de Hollanda, lançada em 1981. Após a primeira audição, perguntou-se do que se tratava a referida música. Em seguida, pediu-se que destacassem palavras ou expressões que se repetissem. Os estudantes analisaram a composição e perceberam as expressões “engraçadas” que o autor utilizou, como: “Quem penava no sol a vida inteira como é que a moleira não rachou”, “Quem tava no volante do planeta, que o meu continente capotou”, entre outras. Questionou-se, nesse momento, sobre as expressões e, através de dinâmica produzida por questionamentos, os estudantes construíram o conceito de almanaque, coletivamente. A seguir, possibilitou-se a aproximação do conceito de almanaque construído, com o conceito de almanaque dicionarizado, para que percebessem que aquele conceito já havia sido construído com eles, antes de terem o conceito escrito no quadro negro. Em seguida, sugeriu-se a confecção de um cartaz, visando desencadear desde o primeiro dia, o processo de autoria. Chamada de “Quem sou eu?”, essa dinâmica de produção do cartaz deveria conter quatro características do estudante. Esse cartaz estava dividido em três partes, contendo “características”, “o que eu gosto” e “o que não gosto”. Para a construção das duas primeiras partes, sugeriu-se usar figuras e recortes de revistas e jornais e, para a última, pediu-se que escrevessem do que não gostavam. A dinâmica teve continuidade na aula seguinte.

No segundo encontro, houve o trabalho com os cartazes confeccionados na aula anterior. O resultado da divisão das palavras em grupos “o que gosto” e “o que não gosto” originou a organização das palavras em quatro grupos: “comida, atividades, família e carros”.

No terceiro encontro, foi feita uma breve retomada da aula anterior e se efetivou, em diálogo com os estudantes, ajustes de categorias, visando ampliá-las ainda mais. Desse processo, “carro” passou a configurar-se como “Automóvel” e “comida”, “Alimentação”. Assim, os conteúdos formais foram sendo introduzidos. Começou-se a atividade pelo grupo dos alimentos, mediante diálogo sobre o Pinhão, produção importante no município, refletindo sobre aspectos históricos, como “quem foram as primeiras pessoas a fazer uso do pinhão como alimento”. Também foram trabalhados aspectos geográficos – observando-se a modificação da floresta de *Araucaria angustifolia*, com o decorrer dos anos –, sociológicos – chamando a atenção para o comportamento humano, que contribuiu relevantemente para esta paisagem geográfica –, além de abordar as questões políticas, pois se discutiu sobre a orientação do município e a sua proibição em relação à colheita, em período específico do desenvolvimento do pinhão e, também, o uso diversificado do pinhão na culinária regional.

A fim de ampliar a abordagem, o lanche da noite foi “Buraco Quente de Pinhão¹²”, uma iguaria da cultura local. A receita, também veiculada nessa noite, repercutiu para além dos muros da escola. Num terceiro momento, trabalhou-se o grupo dos automóveis. Nessa perspectiva, foram feitas questões relativas a possíveis curiosidades a respeito da temática, incluindo informações sobre o Locomóvel, uma espécie de locomotiva a vapor, que teria sido o primeiro gerador de energia do Rio Grande do Sul e de São Francisco de Paula, e que hoje em dia está em estado de abandono. Refletiu-se sobre a importância e, ao mesmo tempo, a falta de cuidados com o patrimônio da cidade. No grupo dos automóveis, conheceu-se, também, a história do Museu do Automóvel de São Francisco de Paula.

No quarto encontro, além de trabalhar o terceiro grupo de palavras, “família”, também se refletiu sobre aspectos sócio-históricos, socializando informações e incentivando o diálogo entre os estudantes e as trocas de conhecimentos, a partir das suas próprias memórias. Para tanto, abrangeram-se aspectos da emancipação de São Francisco de Paula. Trabalhou-se com a “Lenda da Vara dos Porcos¹³”, quando os alunos vivenciaram a oportunidade de conhecer outras versões, já que havia aspectos diferentes em alguns relatos. Por fim, a professora

¹²Culinária presente no sul do país. Compreende um cozido composto, principalmente por carne de gado, linguiça, pinhão e condimentos.

¹³Trata-se de uma lenda popular que conta que há muitos anos um padre estava na antiga igreja, pregando ao povo quando uma vara de queixadas (porcos selvagens) passou enlouquecida diante do lugar, atraindo a atenção dos ouvintes e deixando o padre só. Neste momento, o padre, furioso, disse que enquanto o povo desse mais atenção a um bando de porcos que às palavras de Deus, a cidade nunca encontraria progresso (DIAS, 2008).

apresentou a revista “Ronda”, datada de 1988, que trazia inúmeras curiosidades, proporcionando aos alunos socializar as suas recordações. Na sequência, resgataram-se fotos antigas que foram trazidas pelos alunos, como solicitado no encontro anterior. Todos os estudantes, enquanto falavam, demonstravam ter uma ligação emocional e orgulho em relação às fotografias. Nesse encontro, as abordagens linguísticas se fizeram presentes na prática de oralidade, através de falas, resgatando as memórias das famílias, e também nas reflexões referentes à história de São Francisco de Paula, seus monumentos, curiosidades, memória, informações e histórias.

No quinto encontro, utilizou-se o projetor multimídia, em aula expositivo-dialogada sobre as primeiras famílias e, a partir delas, passou-se a fazer breves abordagens sobre a história de São Francisco de Paula. Apresentaram-se, também, fotos dos monumentos e curiosidades em relação ao nome do município, num exercício de reflexão e resgate de memória dos alunos. Também, neste encontro, trabalhou-se com a pesquisa realizada por eles sobre o próprio sobrenome de família. Cada aluno escreveu um resumo com o resultado da pesquisa no caderno.

No sexto encontro, efetivou-se uma breve retomada da lista de palavras elencadas por eles, que denominaram como “atividades”, escrevendo-as no quadro negro, perguntando se havia semelhança entre elas. Os alunos perceberam que a terminologia era a mesma (Dormir, Caminhar, Trabalhar e Estudar). Nessa atividade, eles perceberam que já sabiam usar a classe gramatical denominada “verbo”, mas não lembravam para quê ela servia. Logo, escreveram no quadro os conceitos de verbo, verbo no infinitivo e de concordância verbal. Em seguida, foi realizado o mesmo exercício em relação a pronomes, apresentando-se exemplos simples, para que fosse observado que os pronomes são usados o tempo todo, e passou-se o conceito de pronomes no quadro, para que copiassem.

De posse dessas informações, devolveram-se os textos que produziram no segundo encontro e solicitou-se que os alunos refletissem sobre as suas produções, com base nos conceitos e conteúdos trabalhados. Durante a análise dos textos, verificou-se, também, a ocorrência de algumas falhas ortográficas, o que fez com que se planejasse, de modo individual, algum tipo de intervenção¹⁴. Logo após, sugeriu-se que os alunos transcrevessem os textos no caderno, com as devidas revisões. Como abordagem explícita de vivência de educação matemática, optou-se pelo desenvolvimento de um jogo matemático chamado

14 Alguns alunos cometiam falhas de trocas de letras, como “ss” por “s” ou “ç”; outros trocavam “lh” por “lia”, como em “ilia”, “olio” ao invés de “olho” ou “ilha”; outros, ainda, cometiam falhas de concordância nominal ou verbal. Para cada caso, uma intervenção foi pensada e desenvolvida de modo que cada um refletisse, pensasse sobre língua, na condição em que cada um se encontrava, como nos informa Possenti (2012).

“Divisão em Linhas¹⁵”. Como a turma era pequena, dividiu-se a mesma em dois grupos de quatro alunos, que jogaram em duplas. É importante salientar que os alunos, segundo o professor regente, tinham muita dificuldade com a operação de divisão, o que influenciou para a escolha deste jogo. Porém, através do jogo, os estudantes demonstraram que sabiam fazer divisões, e num tempo relativamente curto, todos se surpreenderam com suas próprias “aprendizagens”. Foi desenvolvida uma dinâmica de avaliação final, em que os estudantes ficaram em pé, com os braços entrelaçados e cada um disse uma palavra a respeito da aula. Desse momento, surgiram palavras como: “muito boa, gratidão, realização, felicidade, entendimento, valores, felicidade e agradecimento”.

Em encontro final do estágio, ao chegar à sala de aula, fez-se uma breve retomada de toda a trajetória, lembrando os principais aspectos dos conteúdos vistos nos encontros. Explicitou-se a dinâmica do trabalho da noite e passou-se a montagem do almanaque. Mostrou-se um exemplar pronto aos estudantes. Com as páginas em branco, página a página, os recortes, as figuras e os textos referentes a todas as produções das aulas-oficinas foram sendo coladas nas páginas. Foi assim que cada um dos estudantes montou o seu almanaque, percebendo que, ao longo das aulas, participou, ativamente, dessa construção. Assim que finalizou a montagem, ocorreu a sessão de autógrafos. Essa noite festiva encerrou com um coquetel, que finalizou o ciclo do processo de autoria, materializado na produção do almanaque.

Diante dessa experiência, passou-se a levantar quais princípios estiveram presentes na prática de estágio desenvolvida. A partir de então, levantou-se os princípios presentes nessa prática, com a formulação de um quadro. Sob o olhar desta pesquisa e a partir dos estudos de Vale (2001), que indaga se é possível incluir a Educação Popular na escola Pública, passa-se a refletir se os princípios e as práticas da EJA e da EP se aproximam. Assim, passa-se a produzir um quadro comparativo entre princípios e características da EP e princípios e características da EJA, localizados na prática de estágio.

15Esse jogo consiste no seguinte: Cada jogador/dupla/grupo escolhe uma cor de ficha. Em sua vez de jogar, os participantes escolhem dois números constantes dentro do quadro de números, dividindo-os, um pelo outro. Se a resposta da divisão estiver no tabuleiro, o jogador cobre-a com uma ficha da cor que escolheu. Resultado: o primeiro grupo que alinhar quatro fichas na horizontal, vertical ou diagonal será o vencedor.

Quadro 2 - Comparativo entre os Princípios e Características da EP e Princípios e Características Localizados na EJA.

Identificação dos Princípios e Características da Educação Popular	Identificação dos Princípios e características da Educação de Jovens e Adultos na Prática de Estágio Realizada
<p>Clareza e convicção política;</p> <p>Problematização;</p> <p>Conhecimento do saber;</p> <p>Qualificação e conhecimentos;</p> <p>Visão do teor político que encerra os conteúdos;</p> <p>Criticidade;</p> <p>Visão de mundo;</p> <p>Interpretação;</p> <p>Interesses e as necessidades desta população;</p> <p>Sistematização do saber popular;</p> <p>Conhecimento de si mesmo;</p> <p>Questionamento;</p> <p>Escuta das realidades;</p> <p>Conhecimento extraescolar;</p> <p>Escrita e leitura de memórias;</p> <p>Opinião embasada;</p> <p>Fusão do conteúdo formal e não-formal;</p> <p>Compreensão da cultura.</p>	<p>Clareza e convicção política;</p> <p>Problematização;</p> <p>Construção de conceitos a partir das vivências do educando, Trabalhos em grupos, Reconhecimento de que possuem saberes;</p> <p>Oralidade, momentos de discussão, Exposição de atividades, Processos de autoria;</p> <p>Reflexão sobre a realidade;</p> <p>Posicionamento;</p> <p>Diferentes realidades, problemas, e soluções a serem construídas;</p> <p>Leitura da realidade, Construção do conceito de almanaque;</p> <p>Escuta dos interesses e necessidades dos alunos;</p> <p>Diferentes momentos de escuta, para a construção de conceitos, Questionamentos diversos;</p> <p>Processo de autoria “quem sou eu”?</p> <p>Diálogo aberto, dúvidas sanadas;</p> <p>Escuta das realidades;</p> <p>Reconhecimento dos saberes dos estudantes;</p> <p>Processos de leitura, escuta e produção do almanaque, Resgate à memória através de fotos antigas e narrativas;</p> <p>Opinião embasada;</p> <p>Construção de conceitos como o de almanaque que foi construído com o extraído da música, com o dicionarizado e o saber sistematizado;</p> <p>Diversidades culturais e sociais.</p>

Fonte: Autoras.

De certa forma, o exercício da elaboração desse quadro busca relacionar conhecimentos, estratégias, abordagens e conteúdos das práticas constituídas durante o estágio, relacionando-as aos princípios e características apontadas nos estudos realizados sobre a EP. Pode-se dizer, mediante reflexão exposta pelo quadro, que a Educação Popular e a Educação de Jovens e adultos andam lado a lado, pois seus princípios e características demonstram serem semelhantes após a análise do quadro acima. Sendo assim, não é só a história das duas educações que se entrelaçam, mas também seus princípios e características.

Pelos estudos de Vale (2001), passa-se a entender a visão da autora de que o Estado pouco se importará que a educação pública democrática seja popular. Porém, com base nas experiências de EP escolar vivenciada e relatada, sabe-se que é preciso unir forças e combater a desigualdade e, por vezes, combater o abuso que às vezes geram o desrespeito, que invade diferentes espaços e também povoam algumas escolas. Acredita-se, assim como a autora, que há possibilidades, sim, no interior da esfera da escola pública, favorecendo uma educação que seja do interesse dos grupos populares.

Considerações finais

Durante a realização desta pesquisa, assumiu-se o desafio de saber se há aproximações entre a Educação Popular e a EJA escolarizada, fazendo-se uma análise reflexiva de uma prática de estágio já realizada na educação escolar de jovens e adultos. Sendo assim, foram revisados os registros e as memórias da prática mencionada, para aquisição de informações pertinentes à pesquisa. Revisitar e lembrar momentos, como os desta prática, foi extremamente gratificante, muito embora, tenha havido dificuldades, que apesar de não terem sido relatadas, por conta das intenções deste trabalho, foram sendo resolvidas, com um diálogo franco e trabalho coletivo, tornando-se um diferencial na formação inicial da estagiária.

Esse processo reflexivo desencadeado passou a ser de suma importância para que se possa analisar a docência na modalidade EJA. Ao fazer-se uma breve retomada histórica e conceitual para compreender a Educação Popular, analisando seus princípios e características, foi possível fazer uma reflexão e somar aos conhecimentos transcritos por Vale (2001), juntamente com outros autores de grande relevância, para só então trazer-se as contribuições da prática de estágio realizada na modalidade, na qual foram observados princípios que se equivalem aos princípios da Educação Popular.

É dessa perspectiva que se passa a perceber que as práticas que se fundamentam em princípios presentes da história da própria EJA são próximas da EP e se agregam, conectam-se, fundem-se, articulam-se. Portanto, ao término deste trabalho, é possível verificar através de todos os estudos e reflexões realizados, que os objetivos propostos nesta pesquisa foram plenamente contemplados.

É possível trabalhar com base nas perspectivas da Educação Popular, em uma escola pública, na modalidade da EJA. Logo, entende-se que é necessário também transpor os limites e oferecer uma educação de acordo com os interesses e necessidades da população que sofre dia após dia com injustiças sociais, políticas e econômicas.

Sabe-se que não é fácil estar na docência de uma sala de aula na EJA, mas quando a motivação parte da vontade que o educador demonstra, proporcionando um aprendizado enriquecedor e um diálogo aberto com os estudantes, a aprendizagem se torna recíproca e o desejo de aprender se torna cada vez maior. Se hoje, percebe-se a semelhança entre a Educação Popular e a prática de estágio desenvolvida na EJA, é porque ela foi pautada por princípios e características que a própria história de ambas se encarregou de unir.

Referências

BARBOSA, P. M. R. **Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país.** 2012. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>> Acesso em: 02 out. 2017.

BRASIL. Lei 5692/71. **Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de Primeiro e Segundo Grau.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro. Brasília: 1988.

CAMPOS, A. C; RAMOS, E.S; LIMA, F. B. S. **A importância da valorização do conhecimento prévio do estudante.** (Monografia) III Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com Ênfase em EJA Universidade de Brasília – UAB, Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15619/1/2015_Ana_Campos_ElisangelaRamos_FlaviaLima_tcc.pdf> Acesso em: 01 dez. 2017.

DIAS, J. **Resenha da Lenda dos Porcos, de São Francisco de Paula - RS.** Treck e Arth, Papagolfade in São Chico de Paula, 2008. Disponível em: <https://www.trekearth.com/gallery/South_America/Brazil/South/Rio_Grande_do_Sul/Sao_Francisco_de_Paula/photo1041629.htm> Acesso em: 05 dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GHIRALDELLI JR, P. **Introdução à Educação Escolar Brasileira**: História, Política e Filosofia da Educação [versão prévia] 2001. Disponível em:
<<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/w/file/fetch/93533321/introdu-edu-bra.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil**: Educação Popular e Educação de Adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALUDO, C. **Educação Popular em Busca de Alternativas**: Uma leitura desde o campo democrático. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: ABDR Ed 15, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 250 de 31 de Dezembro de 2001**: Estabelece a inserção da Educação de Jovens e Adultos em Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos das Escolas Ofertantes. 2001.

RODRIGUES, A. **Elementos constitutivos do projeto Político pedagógico da EJA da rede Estadual**. Porto Alegre: Corag, 2014.

SANT'ANNA, S. M. L. **A Educação de Jovens e Adultos**: uma perspectiva histórica. 2008. Disponível em:
<www.pead.faced.ufrgs.br/.../contextualizacao_historica_da_EJA_sitamara.pdf> Acesso em: 04 nov. 2014.

_____. Múltiplas linguagens na EJA. In: Moll, Jaqueline. (Org.). **Múltiplas Linguagens na EJA**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

SANT'ANNA, S. M. L.; STRAMARE, O. A. Uma retomada sobre a educação de Jovens e Adultos. Aprendendo com jovens e adultos. Porto Alegre, **Revista do NIEPE/UFRGS**, n. 1, ano 2, dez. 2001.

SANTOS, C. P. A visão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre a escola. **Eventos Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 31-40. 2013.

SÃO FRANCISCO DE PAULA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 006 de 03 de Junho de 2008**: Estabelece normas para oferta da Educação de Jovens e Adultos para o Sistema Municipal de Ensino de São Francisco de Paula. 2008.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2012. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html> Acesso em: 04 nov.2017.

SAUL, A.M.**Avaliação Emancipatória Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

TEIXEIRA, L. A. **O que leva jovens e adultos a buscar a EJA?**: algumas considerações. III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. 2011. Disponível em:

<<http://www.sinect.com.br/anais2012/html/artigos/ensino%20mat/18.pdf>> Acesso em: 15 set. 2015.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino**: O quê? Por quê? Como? Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.