

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA

BERNARD MARTINS MONTEIRO

**METODOLOGIAS APLICADAS POR PROFESSORES DE BIOLOGIA NA EJA:
em busca da emancipação.**

Porto Alegre

1. semestre

2014

Bernard Martins Monteiro

METODOLOGIAS APLICADAS POR PROFESSORES DE BIOLOGIA NA EJA:
em busca da emancipação

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da Faculdade de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Dr. Denise Comerlato

Porto Alegre

1. semestre

2014

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se destina a atender sujeitos jovens, adultos e idosos – acima de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental e acima de 18 que não concluíram o ensino médio - a fim de reparar o direito à escolaridade que lhes foi negado na chamada “idade própria”. Essas pessoas são, em geral, advindas das classes populares e por isso demandam um posicionamento político-pedagógico do professor e das instituições públicas que a ofertam, uma vez que a educação está diretamente relacionada à formação do cidadão, vinculada às práticas políticas e conseqüente processo emancipatório. Este trabalho buscou analisar a metodologia utilizada por professores de biologia de três instituições, que atendem ao público da EJA, com o objetivo de tentar reconhecer nestes, princípios da educação popular. Com base na pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010), tal análise se deu sobre os dados construídos em observação das aulas e em entrevistas semiestruturadas com os professores e alunos das três instituições, estando alicerçada em três princípios elencados como pilares da educação popular a partir de Brandão (2009): a intencionalidade da proposta pedagógica; a participação efetiva dos envolvidos no processo educativo e a cultura popular que é o movimento das classes populares transformando seu meio a fim de tentar torna-lo melhor para se viver. Analisar a metodologia dos professores foi fundamental, porque é através dela que se percebem os objetivos dos docentes para com seu público, ou seja, através da metodologia eu pude verificar a presença e o grau daqueles três pilares da educação popular; tudo isso é possível porque a metodologia consiste na aliança entre teoria e prática, então, através da prática dos professores podemos fazer inferências sobre sua base teórica. Através das metodologias dos professores pude inferir que as três instituições apresentam aproximações e afastamentos em relação aos três pilares da educação popular em diferentes graus. Autores como Brandão (2009), Freire (1970), Boaventura dos Santos (1996), entre outros, colaboraram para a construção de uma base teórica que tenta compreender a educação como um ato político. Nesse sentido, muitas terminologias foram sendo acolhidas: educação emancipatória, educação dialógica, educação cidadã, etc. Independentemente da terminologia, porém, todas têm um objetivo em comum: ajudar as classes populares na luta por uma sociedade mais justa, equânime e solidária; portanto todas essas terminologias podem ser vistas como sinônimas de educação popular porque todas elas compartilham com esta o mesmo ideal de libertação dos oprimidos. Professores da EJA que tenham os princípios da educação popular como base sólida e edifiquem suas práticas a partir desta base, estão adotando uma metodologia emancipatória, ou seja, a metodologia pretendida pela educação popular. As três instituições têm potencial de atender seu público na perspectiva de educação popular, mas para isso elas precisam assumir essa perspectiva como base e agir criticamente sobre suas práticas adequando-as ao processo pedagógico de emancipação.

Palavras-chave: **Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular; Participação; Emancipação.**

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
2	PONTOS DE PARTIDA: COMPREENSÃO TEÓRICA	8
2.1	POR QUE A EDUCAÇÃO POPULAR?	13
3	MÉTODO DE PESQUISA	19
4	ANÁLISE DE DADOS	24
4.1	INSTITUIÇÃO I.....	24
4.1.1	Intencionalidade.....	25
4.1.2	Participação.....	27
4.1.3	Cultura Popular	29
4.2	INSTITUIÇÃO II	30
4.2.1	Intencionalidade.....	33
4.2.2	Participação.....	34
4.2.3	Cultura Popular	35
4.3	INSTITUIÇÃO III.....	37
4.3.1	Intencionalidade.....	38
4.3.2	Participação.....	40
4.3.3	Cultura Popular	41
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
5.1	EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS DIVERSAS IDENTIDADES	44
5.2	PILARES DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	45
5.2.1	Intencionalidade.....	45
5.2.2	Participação.....	46
5.2.3	Cultura Popular	48
5.3	EDUCAÇÃO POPULAR E METODOLOGIA	49
	REFERÊNCIAS	51
	ANEXOS	53
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Informado	53
	ANEXO B – Carta de Aceite	54

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil vem em um processo de afirmação muito recente. Na década de 90, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, da qual se construiu a **Declaração Mundial de Educação para Todos** que previa a viabilização e a garantia do ensino para jovens e adultos (PIERRO *et al.*, 2001, p. 68), foram estabelecidas metas a serem atingidas até o início do segundo milênio, o que por falta de organização e incentivo legal não se concretizou. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 29).

Do início do atual século até o presente ano, não houve grandes mudanças nesta modalidade educacional; do ponto de vista social, continua sendo um produto da miséria e não um fator de desenvolvimento (HADDAD, 1992), contudo, diversas pesquisas se realizaram no sentido de esclarecer a situação de acesso, equidade, entre outros assuntos relativos ao oferecimento de tal modalidade; outros estudos, ainda, detiveram-se na compreensão das demandas de sua clientela ou da formação e esforços dos educadores para atendê-las.

É sabido que a grande maioria do público frequente da EJA é legalmente livre para trabalhar e para responder por seus atos, o que o torna um público com especificidades de metas e desejos e, portanto, com necessidades formativas diferentes das de crianças e adolescentes matriculados no ensino regular (PIERRO *et al.*, 2000, p. 69-70). Além de adultos e idosos, os jovens menores de 18 anos que vêm deste ensino apresentam histórias de vida e escolares singulares e demandam, assim como os outros, um ensino que os inclua e lhes dê motivação em continuar seus estudos, (FLACH *et. al.*, 2012).

Para contemplar tal necessidade de um ensino peculiar aos jovens e adultos, propõe-se algumas metas; dentre elas, a principal é formar profissionais da educação que conheçam sua clientela e, principalmente, suas necessidades sociais, em especial as do trabalho. Essa formação os possibilitaria construir aulas a partir do reconhecimento da sabedoria prévia dos alunos (RIBEIRO, 1999, p. 191) e os permitiria questionar-se, inclusive acerca de questões rotineiras, mas relevantes, como o que seus alunos entendem por aula ou o que eles esperam da aula (COMERLATO; FISS, 2012, p. 13).

Quanto às aulas de ciências, estas devem levar em consideração que os conhecimentos científicos transferidos a jovens e adultos trabalhadores, por vezes, são socialmente e

profissionalmente inúteis, isso quer dizer que não contribuem significativamente para a formação pessoal ou profissional dessas pessoas; portanto, essas aulas deveriam ser pautadas em questões relativas às suas vidas e vinculadas à Cidadania, um valor muito importante na construção da identidade pessoal e profissional dos trabalhadores (SANTOS *et al.*, 2005, p. 424). É evidente, contudo, que os conteúdos científicos não devem ser dispensados, ao contrário, eles também servem de estímulo aos estudos quando alimentam a curiosidade dos estudantes (CHARLOT, 2000), porém, estes não devem ser os meios pelos quais buscamos “pescar” nossos alunos, mas os fins que pretendemos conferir às aulas.

Nessa perspectiva, pretende-se avaliar junto a instituições públicas ou de caráter social de ensino que ofereçam a modalidade EJA, as propostas didático-pedagógicas, com foco na metodologia, dos professores de Biologia. Esse estudo tem como finalidade analisar se a identidade da modalidade tem se instaurado mediante as especificidades da clientela, ou seja, espera-se verificar se o ensino de jovens e adultos apresenta características próprias que o diferem do ensino regular a fim de atender seu público.

Inicialmente essa pesquisa foi por mim intencionada em decorrência das experiências vividas em outros ambientes educacionais que não o dos estágios, ainda que os mesmos tenham me permitido questionar teorias e formular minhas próprias. Cinco anos de trabalho com jovens e adultos no ensino de Biologia em cursos pré-vestibulares populares, os quais apresentam propostas mais direcionadas à formação cidadã do que, propriamente, à preparação para concursos, me fizeram questionar minhas práticas de ensino e meus objetivos sociais com os mesmos.

Ainda nessa perspectiva, acompanho a luta de familiares adultos que buscam os Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular (NEEJACP) na pretensão de concluir os seus estudos e ascender profissionalmente, mas eles, contudo, se deparam com dificuldades e desmotivações ao longo do processo.

A partir das intencionalidades pessoais vieram os estudos direcionados à teoria deste trabalho: a educação popular. A justificativa desta pesquisa se apoia na crença pessoal e teórica de que a educação popular é capaz de promover a emancipação dos sujeitos das classes populares da EJA e de qualquer outra modalidade.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para as reflexões de docentes formados e em formação em relação às práticas educacionais, as quais não são estanques e o “mexer-se” se faz mais necessário do que o “reclamar-se”.

1 PONTOS DE PARTIDA: compreensão teórica

Do Brasil e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. (PARECER CEB 11\2000, p. 3)

De todos os dualismos brasileiros talvez o mais mascarado e ao mesmo tempo mais grave é o par dual *opressor e oprimido*, no qual aquele oprime este no próprio ato da gentileza em que reafirma e mantém atual a distância entre as classes. (FREIRE, 1970)

Segundo Streck (2006), “A educação não pode carregar a culpa pelos problemas da vida pública, mas ela também não pode ser isentada de colaborar para a geração da realidade social” (p. 273). O Estado transgrediu por muitos anos o dever constitucional de garantir educação, primeiro fundamental e depois básica, a todos os seus cidadãos, ao mesmo tempo, as instituições escolares transgrediram um dever moral que é justamente formar tais cidadãos.

A falha conjunta do Estado e da escola acabou por aumentar o abismo entre as classes sociais e, por conseguinte, reforçar o dualismo *opressor e oprimido*. Nesse contexto, milhares de brasileiros adultos e, inclusive adolescentes, em geral das classes populares, não tiveram ou tiveram pouco acesso à escola, como aponta o PARECER CEB 11\20000: “Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.” (p. 4).

Na tentativa de redimir-se de seu erro, o Estado propõe uma nova modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos, a EJA, a qual atenderá essa população que teve acesso negado ao ensino fundamental ou médio na idade correspondente. Obviamente, é sabido que o público a que se destina a EJA demanda especificidades, como disposto na lei e exposto no PARECER CEB 11\2000: “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente.” (p. 2).

A Escola, contudo, muitas vezes não fez mais que ressaltar a discriminação de classes mantendo, segundo Freire (1970) os princípios de uma educação bancária, aonde os indivíduos vão “sacar” seus bens com os educadores bancários. Essa analogia nos permite

refletir o quão vertical é a educação e como isso é do interesse de opressores, afinal, tudo que eles precisam é de sistemas que reproduzam a dinâmica da qual participam no cotidiano social, assim sendo, nada muda e seu *status* de superioridade perdura. Além do exposto, os saberes valorizados pelas instituições escolares também o são pelos opressores, mas não pelos oprimidos que não veem sentido naquilo que está distante de si, assim como dentro das universidades as quais não terão acesso e talvez nem se interessem em tê-lo.

Podemos perceber essa relação discriminatória através do número de estudantes fora da escola, afinal, se a oportunidade fosse igualmente distribuída e o trabalho pedagógico fosse eficaz na comunidade e, conseqüente e concomitantemente, na vida do estudante não haveria, em geral, motivos para aquelas alunas e alunos lá não estarem. Infelizmente não podemos afirmar que a educação alcançou ou está se direcionando para a universalização da oferta de uma educação equitativa. Segundo o IBGE, em 2009 85,2% dos brasileiros de 15 a 17 anos estavam na escola, o que quer dizer que 1,7 milhões de jovens estavam fora dela e, em 2011, o mesmo índice caiu para 83,7% de jovens na escola. A diminuição da taxa de jovens na escola entre os dois censos é alarmante, pois dá a sensação ou, eu diria que a certeza, de que nada ou pouco está sendo feito, ao menos na maior parte do Brasil, contra a opressão.

Grande parte das escolas não oferece, portanto, aos alunos e alunas em geral e, em especial, à EJA, um ensino específico que atenda às necessidades dessa clientela, que é popular. É importante ressaltar desde já que se compreende as classes populares como todo o grupo ou comunidade de pessoas oprimidas pelo sistema sócio-econômico-cultural, ou seja, os desfavorecidos e subalternos dentro desse sistema, que dependem de ajudas sociais ou apenas de sua força de trabalho para viver. A educação popular, que se dedica a essas pessoas, é aquela que tem a intencionalidade de fortalecê-los para buscarem a emancipação, ou seja, politizarem-se, serem capazes de pensar o mundo e tentar torná-lo mais equânime.

De que adiantaria perceber a deficiência se não se pudesse, ao menos, sugerir uma solução? É por isso que trago, a seguir, as funções da EJA, previstas no PARECER CEB 11\2000, como modalidade de educação básica e discuto a possibilidade de fazer uso da educação popular em virtude de contemplá-las na prática.

São três as funções básicas da EJA: Reparar, Equalizar e Qualificar. Em primeiro lugar, em relação às suas funções, está a ideia de que “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais”; também o não acesso ou domínio da

linguagem matemática e científica: “Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea”. (PARECER CEB 11\2000, p. 5).

O documento (p. 5) ressaltou, porém, que analfabetos ou pessoas pouco escolarizadas não podem, conquanto, ser discriminados, pois elas podem, muitas vezes, aprender e exercer funções complexas no mercado de trabalho, mesmo com a falta de escolaridade.

Historicamente a desigualdade foi gerada, no Brasil, a partir da atribuição “pelos elites dirigentes do caráter subalterno à educação de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais”. (PARECER CEB 11\2000, p. 6).

A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão, negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. (PARCER CEB 11\2000, p.6)

Reparar essa situação torna-se um imperativo para EJA, mas oferecer escolarização básica num sistema de educação bancária seria suficiente? Afinal pretende-se que a EJA atenda as especificidades da clientela.

Uma república com ideais liberais, sistema inspirado na Europa e nos Estados Unidos, na época da independência dos países latino-americanos, teria como responsabilidade a formação de seu povo com vistas a uma participação consciente na vida nacional, ou seja, os seres se tornam políticos também através da formação que o Estado lhes oferece. A educação é, portando, um meio de democratização da vida social. (BRANDÃO, 1995, p. 13). A EJA, então, deveria atender a essa especificidade, sendo que o reparo não consiste em, simplesmente, ensinar os oprimidos a ler e escrever, mas fazê-los entenderem-se como cidadãos. Nesse sentido, McLaren (1999), em referência a Freire, propõe que é fundamental às práticas pedagógicas assumir que:

O mundo deve ser abordado como um objeto a ser compreendido e conhecido pela ação dos próprios educandos. Mais do que isso, os seus atos de conhecimento devem ser estimulados e ancorados em seus próprios seres, experiências, necessidades, circunstâncias e destinos. [...] Educandos e Educandas [...] devem considerar a possibilidade de “novas fabricações” da realidade, as novas possibilidades de *ser* que emergem desses novos fazeres e comprometer-se em dar forma a uma nova história, capacitadora e regeneradora. Esses novos atos de fazer são um empreendimento social coletivo e compartilhado, no qual as vozes de todos os participantes devem ser ouvidas (p. 31).

A participação como prática pedagógica é, então, uma medida afirmativa de conscientização dos sujeitos em relação à sua participação política na transformação do mundo. Em consonância Brandão (1995) defende que:

A educação participante vem, em contraponto a inúmeras práticas de educação não-formal, redefinir as metas que se pretende atingir no quesito desenvolvimento da comunidade popular tendo como proposta pedagógica a participação ativa dos sujeitos da comunidade. Porém não basta ser participante a educação para que a meta seja atingida, o grau de participação influencia diretamente no seu alcance. Indivíduos populares que participam da construção dos objetivos do projeto para a comunidade desde o princípio até os fins, são indivíduos que se apoderam do poder de fazer política, de determinar e transformar seu meio, são verdadeiramente cidadãos. (p. 25 e 26).

Da mesma forma que a educação participante contribui com a função reparadora, o faz com a equalizadora, na qual a necessidade de equiparar as condições de participação dos sujeitos na vida social se dá por formação de cidadãos capazes de transformar a si e ao seu meio. Segundo o PARECER CEB 11\2000:

Esta função reparadora da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (p. 9).

A educação participante também vai ao encontro do que Fiori, filósofo brasileiro, disse em *Pedagogia do Oprimido*: “a educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido. Não pedagogia para ele, mas dele”. (in FREIRE, 1970, p. 5).

Na medida em que se pretende equalizar, busca-se uma forma de redefinir os modos como se apresenta e se realiza a EJA ao público que a acessa. Desse modo, Brandão (1995) traz uma perspectiva interessante acerca das discussões dos anos 60 sobre educação popular: por um lado os educadores do desenvolvimento com seus ideais de formação de mão-de-obra qualificada e por outro os educadores que redefinem a educação popular como “uma prática política através do trabalho pedagógico”. Estes últimos criticam aqueles primeiros no sentido de sua prática, meramente assistencialista, ao inibir as possibilidades de transformação das

comunidades a partir de seu próprio desenvolvimento e organização, enquadrando-as ainda mais em seu *status* de desigualdade (p. 18 e 19). No contexto atual, a educação popular e a EJA formariam uma aliança próspera e eficaz na busca pela equidade.

Além de reparar e equalizar, a EJA destina-se a qualificar seus estudantes, afinal, após a segunda guerra mundial passou-se a encarar a educação como um investimento em prol do desenvolvimento do país (BRANDÃO, 1995, p. 16). Essa perspectiva, porém, foi sucateada à medida que se conflitaram os ideias de formação de trabalhadores como mão-de-obra com os de formação cidadã. Os esforços focalizados na qualificação restrita à formação para o trabalho, contudo, deteriorariam as possibilidades de uma iniciativa que contemplasse questões importantes, como a equalização e a participação do público popular nesta empreitada.

Diferentemente e no sentido de oferecer uma qualificação no sentido amplo e articulada com as outras duas funções da EJA, o PARECER contextualiza a função qualificadora, vinculando-a a uma educação permanente ou ao longo da vida, nos seguintes termos:

Os brasileiros estão vivendo mais... A esta realidade promissora e problemática ao mesmo tempo, se acrescenta, por vezes, a falta de opções para as pessoas da terceira idade poderem desenvolver seu potencial e suas experiências vividas. A consciência da importância do idoso para a família e para a sociedade ainda está por se generalizar. Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (p. 10 e 11).

Como exposto acima, qualificar não se trata, apenas, de formar mão-de-obra, mas permitir aos cidadãos que desenvolvam suas potencialidades e se renovem sempre, sem que se estabeleça limites de tempo para formação. O que não deprime a tentativa de coordenar, cada vez mais, a relação idade\ano escolar, mas permite que ao fim dos estudos formais haja possibilidades de o sujeito permanecer desenvolvendo suas habilidades individuais.

Na base da expressão *potencial humano* sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas. (PARECER CEB 11\2000, p. 11)

Deste modo, compreende-se que a educação popular vinculada à Escola tem muito a contribuir. É evidente que a qualificação pessoal é muito importante para que o indivíduo possa se inserir e evoluir no mundo do trabalho, entretanto, na perspectiva da educação popular, a inserção social não se reduz a isso, se dá pela inserção crítica no trabalho e também na vida comunitária, na qual o sujeito age a fim de transformá-la. A educação popular traz essa conotação libertária que falta a EJA, por exemplo, no que tange a substituição, proposta por Brandão, 1995, da palavra aprendizagem por conscientização nas práticas pedagógicas:

Não é intuito da educação popular que o sujeito aprenda, simplesmente, pois o que se tem para aprender são as regras de sujeição. Troca-se aqui a palavra aprendizagem por conscientização, porque é mais valioso à classe popular que ela compreenda como o saber é produzido em seu meio; essa consciência é poder e é isso que traria as transformações necessárias à comunidade. (p. 34)

Se a possibilidade de os sujeitos encontrarem na escola uma qualificação comunitária baseada na conscientização se tornar real, a probabilidade de formar continuamente cidadãos dotados de responsabilidade social e politicamente ativos é muito maior do que o seria se os enquadrasse no sistema de sujeição a que estão expostos cotidianamente no trabalho e fora dele. Ofertar formação continuada a pessoas das classes populares é dar suporte aos movimentos populares que aumentam a possibilidade de luta pela liberdade da opressão e, por conseguinte, alcançam maior qualificação e equidade social.

Dadas as circunstâncias, é inelutável o fato de que reparar uma dívida social, produzir a equalização e a qualificação das pessoas que tiveram seu direito à educação negado não é uma tarefa fácil, mas também não é um horizonte impossível de se vislumbrar. É necessário, contudo, que o olhar se dirija às necessidades da formação cidadã e a quem a EJA deve, de fato, atender, às classes populares, aos oprimidos e não aos opressores que já tiveram seu direito atendido e usufruem, consciente ou inconscientemente, de sua posição social.

Legitimando-se as necessidades citadas acima, torna-se claro o valor da educação popular nesse processo tendo em vista a formação cidadã como medida de reparação, equalização e qualificação junto à educação para jovens, adultos e idosos.

2.1 POR QUE A EDUCAÇÃO POPULAR?

O sentido da educação popular aqui considerado, segundo Brandão & Assumpção (2009, p. 12), é dela “como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como

emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social”. Nessa perspectiva e a fim de apresentar sua veracidade, a educação popular será pensada em três pilares: sua intencionalidade, a participação dos sujeitos no processo educativo e a cultura popular.

Brandão & Assumpção (2009, p. 97), propõe que é intencionalidade da educação popular construir a autonomia e emancipação dos sujeitos. Porém, esta é a mais geral das intencionalidades, havendo, então, outras mais específicas elucidadas por Brandão & Assumpção:

[...] aprofundar as relações escola-comunidade, como também democratizar a gestão e construir o protagonismo infanto-juvenil. [...] fomentar a participação popular nas políticas públicas e nos espaços de democracia participativa – conselhos e fóruns. [...] prática da resistência, da amorosidade, da tradição, da criatividade, da estética e da solidariedade. [...] formação política [...]. (2009, p. 98).

A EJA e a educação popular compartilham princípios no que diz respeito à formação emancipatória e da autonomia dos sujeitos. O trabalho do educador deve partir dos saberes prévios dos alunos e alunas e deve desenvolver-se no campo da transformação dos velhos e dos acréscimos de novos conhecimentos.

Uma educação que parte dos sujeitos já é, em sua essência, emancipatória porque dá a ele a oportunidade de ser protagonista, ao menos nas atividades escolares, fazendo-lhe compreender-se parte do processo de sua aprendizagem. Contudo, uma pretendida educação participante que se finde nos primórdios das aulas não poderia e não pode ser a única iniciativa emancipatória, afinal emancipar é devolver ao educando o poder de crítica sobre seu mundo e dar-lhe autonomia para transformá-lo (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 97); poder este tolhido desde sua infância, quando ele aprendeu que o mundo está como deve estar e que a mudança independe dos sujeitos, em especial, dos pertencentes às classes populares. É importante ressaltar aqui que uma educação participante não se finda nas relações educador-educando, educando-aula, mas se estende a outros setores da comunidade escolar. “Os conselhos populares da educação podem caracterizar-se como aprofundamento de uma real participação da comunidade de pais e de representantes de movimentos populares na vida inteira das escolas” (FREIRE *in* Weyh, 2008, p. 308).

Responsabilizando-se, a EJA, pela equalização dos sujeitos via educação, ela assume, conseqüentemente, a responsabilidade pela formação dos sujeitos das classes populares que se encontram à margem da sociedade e, portanto, rotulados e se rotulando como marginais (no

sentido de estarem excluídos do centro de onde partem as decisões e mudanças). Nessas circunstâncias, não seria estranho, encontrar princípios da educação popular em instituições que ofereçam EJA a seus alunos e, de fato, esses princípios permeiam inúmeras escolas. (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 89).

Tais princípios, como o já citado “partir do saber dos sujeitos” e a educação participante, já se encontram inseridos e bem estabelecidos em algumas instituições de ensino destinadas a jovens e adultos. (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 89)

Cabe ressaltar que, na verdade, uma educação participante considera o saber prévio dos estudantes como ponto de partida, mas a participação não se finda nesse momento inicial, constrói-se em uma dialógica cotidiana e constante. Esse princípio da educação popular também vai ao encontro da função qualificadora da EJA, que pretende formar uma classe de pessoas críticas e pensadoras de seu meio, assim sendo, o diálogo contínuo e progressivo leva o ser a sua inata, mas talvez adormecida, capacidade de pensar-se parte do todo e dotado de opinião e, portanto, capacitado para tentar mudá-lo intencionalmente.

Paulo Freire e sua equipe no nordeste já experimentaram métodos promissores na alfabetização de adultos com base na dialogicidade, nos quais, “as próprias aulas eram realizadas através de círculos de cultura, em que o trabalho de ensinar-e-aprender pretendia ganhar uma inesperada e inovadora dimensão dialógica” (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, p. 52). Ainda em Brandão & Assumpção (2009):

[...] o próprio princípio de uma *educação dialógica*, cuja pedagogia pretende dissolver “a estrutura vertical do ensino” e devolver aos educandos “o poder da palavra” durante a sua própria aprendizagem, tem um valor que desloca o educacional para o cultural e realiza ambos como um *que fazer* francamente político e revolucionário. (p. 53).

A educação participante demanda, porém, uma postura específica do educador. Não basta deixar os estudantes perguntarem e responderem. Também não basta apenas ouvir. O educador participante é sujeito tão aprendente quanto seus educandos e, nesse sentido, deve assumir uma postura igualitária, ou uma posição horizontal no diálogo. Assim, o educador popular pode e deve utilizar seu conhecimento profissional, suponhamos que de biologia, para incrementar seus argumentos sobre as coisas, mas ouvindo e aprendendo sobre outros posicionamentos e argumentações construídos nas experiências de vida que os educandos trazem para o diálogo. O educador nessa perspectiva deixa de ser transmissor e é tampouco

mediador (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p.46), é, por certo, sujeito ativo no diálogo, tão capaz de instrumentalizar a argumentação de outrem através de seus conhecimentos, como aberto a se instrumentalizar e a seu argumento através do conhecimento do outro.

A educação dialógica e participante precisa de um esteio para ser posta em prática. A cultura popular é um esteio bastante adequado a ela, tendo em vista que essa cultura carrega princípios políticos e revolucionários a que se propõe a educação popular. Já a experiência de Paulo Freire em Angicos (Rio Grande do Norte) no ano de 1960, nos primórdios de uma educação popular, “apresentou uma nova proposta para as ações sociais e políticas pedagógicas, através da *cultura e, de maneira especial, da cultura popular*”, (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 48).

A partir das primeiras décadas de 60, o sentido da cultura, de um modo geral e, em especial, a de uma classe popular, foi inovado. “A Cultura Popular deixa de ser somente um valor científico para tornar-se a palavra-chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e de outros sujeitos sociais”, (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 49). Para a educação popular, as culturas de classes populares são mais que folclore e história, pensamento este de muitos intelectuais ontem e hoje, são, elas, movimentos que levaram e levam a transformações sociais. O termo cultura carrega-se, portanto, de um sentido político, no qual o pensamento e a ação humana sobre seu meio transforma-o a fim de tentar torna-lo mais justo e acolhedor para quem nele vive, como exposto em Brandão & Assumpção (2009):

[...] ao transformar materialmente o mundo em que vive, o recria e se reproduz como ser humano. [...] A cultura abarca tudo o que o ser humano e o seu trabalho realizam no mundo ao transformarem a natureza e atribuírem significado ao que fazem e ao próprio ato criador de fazer, de criar, de transformar. O processo social de criação de cultura é o que atribui ao ser humano a possibilidade de afirmar-se como um ser com consciência a respeito do seu saber. Enfim, como um sujeito que habita de modo singular a sociedade e constrói uma história. (p. 54).

As culturas populares são, portanto, ações políticas e, por isso, estão em movimento.

[...] tornar crítica e progressivamente autônoma a *cultura tradicional do povo* significa instrumentalizá-la politicamente. Politizá-la como universo simbólico das classes populares significa participar do processo que transforma uma cultura que reflete o mundo, a condição de classe, o modo de vida e o horizonte político do dominado através do pensar imposto do dominante em uma cultura que seja

reflexiva das mesmas coisas, através de um novo pensar crítico do dominado. (BRANDÃO; ASSUMPTÃO, 2009, p. 67).

A relação que sustenta a cultura popular deve ser pensada em sua dimensão dialética. Ela é um trabalho político sobre a cultura, que cria condições de transformação cultural de teor político entre as classes populares. Aí está a base do acesso do povo à participação efetiva na luta pela transformação das estruturas sociais de poder. (BRANDÃO; ASSUMPTÃO, 2009, p. 71).

É consenso, a priori, entre os educadores em geral e, inclusive aos da EJA que os sujeitos são dotados de cultura e que essa cultura está presente, inevitavelmente, em suas rotinas. Talvez falte ao educador, contudo, perceber que essa cultura, ou melhor, essas culturas são o maior instrumento de popularização de uma educação, pois é nela, e não somente a partir dela, que se dão as mudanças sociais das classes. Um educador consciente do papel da cultura das classes populares e que se interesse em “participar do trabalho de produção e reprodução de um saber popular, aportando a ele [...] a sua contribuição específica de educador: o seu saber erudito” (BRANDÃO; ASSUMPTÃO, 2009, p. 30) é um educador popular em potencial, pois é capaz de estimular seus estudantes e a si a pensar criticamente sobre essa cultura, o que propicia a produção de sentidos e esta produção por sua vez pode levar o sujeito a agir politicamente em seu meio a fim de transforma-lo. Segundo Brandão & Assumpção(2009):

Uma cultura popular finalmente reflexiva e, não, reflexa, completaria a sua tarefa histórica quando assistisse ao dissolver-se das desigualdades entre as classes, acompanhada do surgimento de uma cultura unificada a partir do povo, que devolvesse ao imaginário de todos o seu sentido humano de universalidade. (p. 72).

Em suma, a EJA, na pretensão de oferecer uma educação emancipatória aos seus alunos e alunas, deve conferir aos seus métodos uma denotação popular, entendem-se métodos por princípios calcados no protagonismo dos sujeitos aprendentes (BRANDÃO; ASSUMPTÃO, 2009, p. 97) e na “ação política que se realiza na dimensão da cultura” (BRANDÃO; ASSUMPTÃO, 2009, p. 68). Ou seja, um método que vise não apenas valorizar as classes populares e menos ainda fazer-lhes “engolir” ou serem “engolidos” pelo sistema opressor, mas que seja capaz de promover a educação dela, feita por ela e com ela. Segundo Brandão & Assumpção (2009) são elementos da atual educação popular:

a) é uma concepção fundamentada em um referencial teórico-metodológico que parte da vivência e da prática concreta dos sujeitos para desvelar a conjuntura, os aspectos culturais e estruturais, na perspectiva de recriar o conhecimento e a ação transformadora;

b) exige uma coerência entre a concepção teórico-metodológica e o posicionamento político-pedagógico: a intencionalidade de construir a autonomia e emancipação dos sujeitos;

c) os sujeitos populares são reconhecidos como protagonistas do seu aprendizado e de sua emancipação – a aprendizagem é compreendida como processo e não como produto ou resultado;

d) o diálogo e o conflito são constitutivos do processo de aprendizagem, que deve se pautar e construir valores éticos, democráticos e emancipatórios. (p.96 e 97).

A educação popular mostra-se, portanto, um ótimo referencial para EJA, enquanto modalidade essencialmente dedicada aos sujeitos das classes populares a fim de que, junto a ela, eles lutem por uma vida mais equânime socialmente. Aqui, a metodologia se torna central nessa análise, já que não se trata apenas de referenciais teóricos, mas de uma prática, de um agir pedagógico em coerência com os princípios orientadores da educação popular.

2 MÉTODO DE PESQUISA

As aulas de biologia, como outras, tendem, em geral, a basear sua metodologia em princípios reprodutivistas consoantes à educação bancária contraposta por Freire. Credo, pois, que a EJA necessita de outros princípios metodológicos que contemplem às demandas das classes populares, procuro, neste trabalho, observar qual a situação metodológica dos professores de biologia em relação a estes últimos princípios em instituições pré-selecionadas.

Para analisar os princípios metodológicos desses professores se optou por uma pesquisa qualitativa. A escolha desse método se deu por que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes. Desta forma, a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. (MINAYO, 2010)

Para tanto, a pesquisa contou com observações e entrevistas semiestruturadas nas instituições com o intuito averiguar e analisar as diversas dinâmicas metodológicas em aula, bem como percebê-las nas concepções de alunos e professores através de suas falas.

Foram selecionadas três instituições que ofertassem ensino a Jovens e Adultos, duas delas são públicas (atendem um número significativo de jovens e adultos no ensino médio) e a outra é um projeto social desenvolvido em um órgão federal (curso pré-vestibular). Optei por tais espaços em razão de serem representativos de diferentes formas de atendimento aos seus estudantes e que tais alunos e alunas são oriundos de classes populares. São elas:

- Uma escola que oferece EJA presencial noturna.
- Um Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular (NEEJACP).
- Um Curso de Pré-vestibular Popular

Todas essas instituições visitadas localizam-se na região central do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Iniciou-se a prática da pesquisa desde os primeiros contatos com as instituições, chamarei esse momento de *observações informais*. Esses contatos iniciais deram-se

pessoalmente e tinham a finalidade de se obter permissão para iniciar minhas observações de aula, as quais serão tratadas neste trabalho por *observações formais*. As observações informais foram feitas com análise puramente sensorial, sem nenhum roteiro pré-definido.

Essa estratégia beneficia o olhar livre, sem predestinação, possibilitando, portanto uma análise mais aberta e menos preconceituosa. As observações informais me permitiram analisar minimamente as dinâmicas inter-relacionais de alunos, professores e instituição; este material compõe parte dos dados deste trabalho.

Depois de as observações formais serem agendadas, confeccionou-se um roteiro de observação com a finalidade de guiar meus olhos e ouvidos na busca de características nas aulas que corroborassem ou enfraquecessem minha tese de que a educação popular possa ser uma referência na educação voltada aos sujeitos jovens e adultos que se encontram nas salas de aula da EJA e afins. O roteiro, então, centrou-se na educação popular e se focou em três princípios selecionados por mim e vistos como seus três pilares: a **intencionalidade** dos professores com relação à educação dos jovens e adultos das classes populares, a **participação** efetiva e crítica dos estudantes e professores na construção do processo pedagógico e a **cultura popular** que permeia as relações das pessoas pertencentes às classes populares, sendo mais que um agregado de conhecimentos, é um movimento em potencial, movimento este que poderia possibilitaria transformações sociais nas relações de classes. O roteiro está esquematizado abaixo.

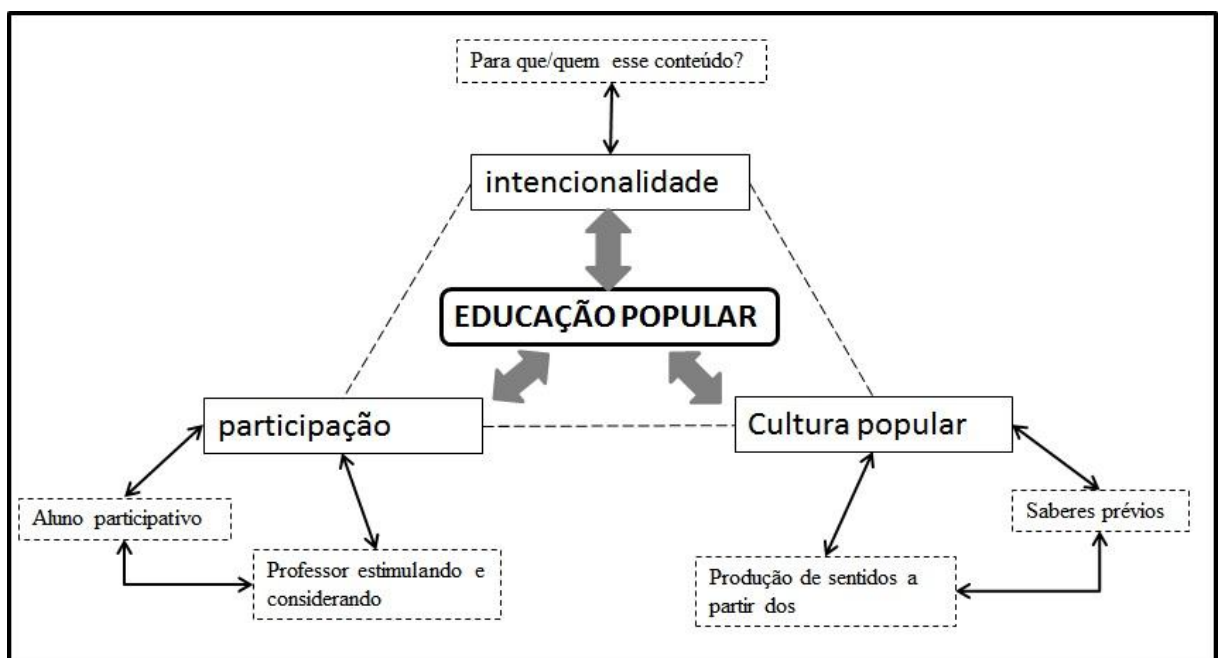


Fig. 1: Esquema do roteiro de observação formal

As observações informais e formais foram transcritas em um diário de campo que serviu como banco de dados da pesquisa.

Nos mesmos dias em que foram feitas as observações formais, foram também feitas as entrevistas com a professora e dois alunos da mesma aula. Esta subsequência tinha como objetivo aproveitar o observado nas entrevistas. A observação, para se tornar mais natural, não eximiu o pesquisador de participar, eventualmente, quando solicitado, mas buscando não interferir na direção da aula. As entrevistas foram realizadas mediante consentimento da escola e dos entrevistados, que têm seu anonimato preservado através do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (ANEXO A) expedido pela UFRGS. A escola recebeu, ainda, a “Carta de aceite” (ANEXO B) referente à pesquisa realizada em seus limites.

Optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas (organizada, mas passível de mudanças, como acréscimo ou decréscimo de perguntas, bem como adequação das mesmas à conversa entre mim e o entrevistado) tanto com as professoras quanto com os alunos. Isso pelo fato de eu julgar este tipo de entrevista mais adequado para uma pesquisa qualitativa; sendo possível acrescentar, também, questões sobre o observado.

As primeiras entrevistas foram sempre feitas com as professoras. Tais entrevistas foram construídas e se fundaram nos três pilares da educação popular já citados no roteiro de observações formais: sua intencionalidade (**I**), a participação (**P**) e a cultura popular (**C**), além de uma questão final (**QF**) destinada a obter informações sobre a percepção dos professores sobre o sentido da educação, como um todo. As questões estão organizadas na tabela 1.

Tabela 1: Questões da entrevista semiestruturada com os professores

PILARES	QUESTÕES
I	Qual foi a intenção ao trabalhar esse conteúdo? O que tu esperas que os alunos aprendam e por que consideras isso importante?
I	Por que tu propuseste esse tipo de atividade?
I	Como tu pensaste as atividades para os alunos?
I	Acontece de tu planejares algo para a aula e isso se modificar ao longo da aula?
I	Tu observas relações entre os conteúdos de Biologia e a vida dos alunos? <i>Obs.: como ele pensa isso. Tu consideras essas relações ou não relações no planejamento?</i>
P	Tu consideras a participação dos alunos na aula? Por quê?
P	O que tu entendes por participação?

P	Tu pensas a metodologia das aulas considerando a participação? De que forma?
P	Isso ocorre em todas as turmas em que lecionas, há diferenças entre os diferentes grupos?
P	De que formas os alunos participam?
P	Tu aprendes com a participação dos alunos? O quê?
C	O que tu entendes por cultura? Consideras importante, por quê?
C	Tu consideras a tua compreensão de cultura nos teus planeamentos de aula?
C	Que aspectos culturais tu observas nos alunos? Como esses aspectos se evidenciam nas aulas?
C	Tu consideras as experiências e saberes de vida dos alunos? Por quê?
C	Essas experiências e saberes contribuem com a aula ou a atrapalham? Por quê?
C	Que usos e sentidos tu achas que os alunos fazem dos conhecimentos trabalhados em tuas aulas?
QF	Na tua visão, quais seriam os objetivos mais gerais da educação?

I = intencionalidade; P = participação; C = cultura popular; QF = questão final

Tendo concluído as entrevistas com as professoras, passei, em seguida, a entrevistar os estudantes; foram dois por instituição, um garoto e uma garota. A eles a entrevista foi adaptada em relação à da professora com o intuito de reduzi-la porque os alunos não tinham muito tempo disponível para respondê-la; em todos os casos as entrevistas se deram em alguns minutos de aula cedidos pelas próprias professoras de Biologia. Tal entrevista encontra-se na tabela 2 organizada, assim como a dos professores, nos três pilares: intencionalidade (**I**), Participação (**P**) e cultura popular (**C**).

Tabela 2: Questões da entrevista semiestruturada para os alunos.

PILAR	QUESTÕES
I	Que relação tu achas que esta aula teve com tua vida?
P	Tu achas que a tua participação é ou poderia ser importante para a aula?
C	Tu achas que o professor aprende ou já aprendeu contigo e ou com teus colegas? Exemplifique.
C	Teus saberes de vida são considerados pelo (a) professor (a) nas aulas? Tu achas que eles devem ser considerados?

I = intencionalidade; P = participação; C = cultura popular.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas fielmente no diário de campo, que, juntamente com os dados das observações se tornaram passíveis de análise.

A análise de conteúdo objetivou a verificação da existência ou não de elementos que caracterizam a educação popular nas metodologias destinadas à EJA no Município de Porto Alegre.

3 ANÁLISE DE DADOS

3.1 INSTITUIÇÃO I

A primeira instituição visitada foi uma escola central da cidade de Porto Alegre que atende cerca de 2000 estudantes nos turnos da manhã, tarde e noite. Os Ensinos fundamental e médio regular são oferecidos nos turnos da manhã e tarde e, à noite, oferta-se EJA fundamental e médio, a qual conta com aproximadamente 180 estudantes matriculados. Outros dados, como taxas de frequência e evasão aproximada dos discentes e seu índice de aprovação não foram fornecidos pela escola que alegou serem estes dados confidenciais.

Fui muito bem recebido pelos profissionais da escola desde o primeiro momento, quando solicitei ao senhor que estava na portaria que me indicasse a supervisora da noite. Ele perguntou o motivo de minha visita e ao explicar-lhe, gentilmente me acompanhou até ela.

A supervisora foi, também, muito gentil e me informou sobre quem era a professora de Biologia e quando ela estaria na escola. Na mesma noite definimos o dia de minha observação, bastava confirmação da professora. A supervisora recebeu, então, minha carta de aceite e disse que conversaria com a professora naquela noite e, caso ela aceitasse participar do meu trabalho, me avisaria via mensagem de texto no celular. Não muito mais tarde recebi a confirmação. Fui à escola na semana subsequente para realizar a observação e as entrevistas.

Essa primeira passagem na escola me deixou confortável. O clima de acolhimento me fez sentir parte do meio. Percebi que os alunos que chegavam também compartilhavam do meu sentimento, porque todos estavam sorridentes e conversavam com os funcionários da escola e entre si, pelos corredores e na entrada da escola; o ambiente era cativante. Ali permeava o amor (acolhimento, solidariedade, respeito), que para McLaren (1999, p. 41), em referência a Freire, é a base do diálogo, necessário à construção de uma base crítica revolucionária das classes populares e que, a partir dela, galgarão sua libertação ao transformar o mundo em que vivem num mundo melhor pra se viver.

Na segunda visita à escola conheci a professora. Mais uma vez fui bem acolhido, agora por ela, que dizia ser bastante adepta a receber estagiários e outros estudantes em sua turma. Nossa conversa foi bem agradável, pois ela estava realmente disposta a dialogar.

Fiz a observação e as entrevistas naquele dia, o que me serviu, posteriormente, de dados a serem analisados sob a perspectiva da educação popular sustentando-se nos pilares já expostos no capítulo anterior: Intencionalidade, Participação e Cultura popular.

3.1.1 Intencionalidade

Com base na análise dos dados da observação e das entrevistas feitas com a professora e com dois alunos percebi que a intencionalidade do trabalho realizado pela professora de biologia junto a EJA da instituição I é a de formar pessoas que consigam, cada vez mais, lidar com problemas cotidianos; isso é bem ilustrado pela fala dela, durante a entrevista, na qual destaca a importância de trabalhar conteúdos:

Professora: - Que eles utilizassem né, na vida deles. É que não adianta eles estudarem conteúdos que eles não vão utilizar na vida deles.

Entrevista professora instituição I

Em consonância com a professora, o estudante A afirma que a aula de doenças daquele dia era importante para sua vida, pois:

A: -[...] eu tenho filho, eu já tive meningite, então, eu acho que essa aula influencia bastante na minha vida.

Entrevista Estudante A Instituição I

É evidente que tanto a professora quanto o estudante têm consciência de que a aula tratava de um conhecimento científico aplicável na vida porque conhecer a patogenia, sua profilaxia e seu tratamento, permite aos sujeitos, a princípio, que reflitam sobre suas ações e as da saúde pública perante essas doenças. Tais reflexões, por sua vez, seriam potencialmente propulsoras de um pensamento crítico sobre ações individuais e comunitárias. Para Brandão e Assumpção (2009) essa perspectiva reflexiva da vida é intencionalidade da educação popular que através do pensar a vida e a cultura comunitária e individual de forma crítica incentiva a tomada de consciência política dos sujeitos populares. Essa intencionalidade vai também ao encontro do que Santos (1996) chama de aplicação edificante da ciência, a qual propõe que a ciência deve ser aplicada no sentido de proporcionar a construção de um mundo melhor a partir do pensamento crítico e consciente sobre os meios e os fins da aplicação da mesma; nesse caso, a aplicação edificante do conhecimento sobre doenças incide sobre a preparação

dos sujeitos para questionarem seu cotidiano a respeito de saúde pública, educação comunitária para saúde, saneamento básico, entre outros. Essa “aplicação tem sempre lugar numa situação concreta em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação” (SANTOS, 1996, p. 20).

É perceptível, porém, o calejo dos estudantes em relação à confecção de trabalhos, este representa uma intencionalidade contrária à da educação popular: a reprodução de modelos prontos, sem criatividade, sem liberdade. Esse modelo pronto “saltou aos meus olhos” durante a observação, quando uma garota me chamou a fim de perguntar a diferença entre agente transmissor de uma doença e transmissão da mesma (ambas eram solicitações de pesquisa para um trabalho sobre doenças causadas por bactérias). Depois de sanada a dúvida, ela percebera que havia respondido as duas perguntas em um mesmo parágrafo; eu disse que não havia problema, pois acreditava que a professora entenderia ou, se a estudante preferisse, ela poderia explicar o novo entendimento, o da diferenciação entre agente transmissor e transmissão, no parágrafo seguinte. Então a garota me disse que preferia “passar tudo a limpo”. Ela não se sentiu livre para fazer valer sua interpretação inicial e nem tanto para escrever, com suas palavras, o que aprendera.

A partir disso podemos constatar que na percepção da aluna, ela deveria reproduzir um modelo apenas técnico: responder de acordo com o saber estabelecido e formal. Nesse caso, a intencionalidade da educação popular que estava presente na aula enquanto planejamento não foi contemplada, de algum modo, na confecção dos trabalhos, afinal a aluna não se sentiu confiante para, de forma crítica, manter sua interpretação e seu modelo, que era diferente do padrão técnico, mas coerente no sentido prático, ou seja, de fácil compreensão. Em suma, a aluna não demonstrou autonomia para confeccionar seus trabalhos a partir de suas percepções, o que nos evidencia que em anos anteriores as práticas pedagógicas não a incentivaram a desenvolver tal autonomia que é, para Brandão e Assumpção (2009, p. 97), a intencionalidade primeira da educação popular. Faltou, talvez, nas práticas de anos anteriores e no ano atual, a conflitualidade entre a aplicação técnica da ciência (que consiste em reproduzir os meios sem consciência e sem questionamento sobre sua incidência nas pessoas) e sua aplicação edificante (SANTOS, 1996). O conflito crítico é para Santos (1996, p. 22) o princípio da conscientização dos sujeitos no mundo, o que se dá a partir da indignação dos mesmos e, conseqüente, vontade de mudança que se gera ao se perceber o quão desvalorizados eles são pela aplicação técnica e o quão valorizados poderiam ser pela edificante. Por mais que a intencionalidade das aulas seja uma aplicação edificante da ciência, sua contextualização não

foi conflituante; afinal aos estudantes é solicitado que os conhecimentos adquiridos sejam transcritos num modelo institucionalmente consagrado e “correto”, sem questionamentos, ou seja, com um modelo técnico de aplicação.

A conflitualidade entre as aplicações da ciência poderia ser gerada na aula sobre doenças se os alunos e as alunas fossem chamados a discutir o conhecimento médico reservado aos profissionais da saúde e que a aplicação desse conhecimento restringe-se a receitar um antibiótico, sem ao menos ser possível o paciente apropriar-se da ação da droga dentro do corpo, bem como da ação do próprio patógeno. Essa ação dialógica em sala de aula, que dispensa trabalhos escritos de viés técnico, poderia gerar nos discentes a curiosidade por mais informação e sua indignação por sua falta. É a isso que se propõe, de acordo com Santos (1996, p. 18), uma pedagogia do conflito, a qual visa, por fim, a emancipação dos sujeitos através do inconformismo, gerado por sua vez pela indignação. Ressalvo aqui que a pedagogia do conflito, nada mais é do que um meio de estimular aos estudantes que desenvolvam um pensamento crítico sobre as coisas, incentivando-os a tornarem-se cada vez mais autônomos e políticos, conseqüentemente incentivando-os a lutarem por sua emancipação (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009).

Em resumo, as práticas analisadas na instituição I contemplam em certo grau a intencionalidade da educação popular que é a de produzir e reproduzir saberes que, segundo Brandão & Assumpção (2009, p.97) valorizem a autonomia e a emancipação dos sujeitos das classes populares.

3.1.2 Participação

Não foi possível realizar uma análise aprofundada acerca da participação dos estudantes em relação à prática docente porque a professora saiu da sala e não retornou durante quase todo o período. Contudo pude perceber outro tipo de participação, que poderia muito bem contar com a presença da professora. Trata-se de uma participação interacionista dos estudantes entre si e com conhecimentos de vida.

Os estudantes trocavam conceitos, ideias e perspectivas diferentes acerca do assunto; muito se falou em transmissão de doenças, em vacinas, em medicamentos, etc. Ilustro essa participação com a seguinte frase de um estudante: “Sabia que espirrar na mão e botar no

ônibus, transmite?! Tinha que limpar com álcool aquele troço!”. A maioria dos estudantes da turma, provavelmente, sabiam que doenças eram transmitidas nos “pega-mão” dos ônibus e que álcool é um potente desinfetante, porém, muitos deles talvez não relacionassem as duas coisas, ônibus e álcool. Nesse exemplo, a participação pode ter gerado novos sentidos aos estudantes e, nesse ponto, pode tê-los incentivado a pensar em possibilidades de resolução do problema e talvez até incentivado a indignarem-se com a falta de políticas públicas nesse sentido. O exemplo dado poderia ser mais bem aproveitado pela professora e pela turma em uma prática dialógica, na qual o tema geraria uma discussão e que a partir desta a professora e os estudantes construiriam novas concepções sobre o mundo e sobre a vida, o que poderia gerar novas ações no meio a fim de torna-lo melhor para se viver (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009).

Importante salientar que a professora, ainda que não estivesse presente no momento em que o aluno comentou sobre os ônibus, considera esse e outros comentários fundamentais para a aula, pois a participação é, para ela, essencial na construção de um conhecimento. Percebe-se isso quando, na entrevista, ela responde sobre o que acha dos comentários de alunos e alunas.

Professora: - Mesmo ele se queixando ou até mesmo ele se abrindo, mostrando as dificuldades, isso é bom para mim.

Entrevista Professora Instituição I

Ainda assim, ela não explicita como ela consideraria ou considera essa participação em sua prática pedagógica.

Os estudantes reconhecem que a participação em aula é importante:

B: - Eu acho importante sim, porque às vezes até eu posso perguntar uma coisa que a professora não sabe e ela vai buscar saber isso e passar para todo mundo.

Entrevista Estudante B Instituição I

Essa última fala nos evidencia também a percepção do estudante de que o professor é também um ser incompleto, sempre em construção. Assim sendo, a incompletude do professor e o reconhecimento disto são fundamentais para o processo pedagógico emancipatório em que o ser participante aprende e age sobre o meio transformando-o intencionalmente (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009). Nesse sentido, tanto para a EJA como para educação popular o ser humano pode estar sempre em processos educativos e que a

formação é permanente (PARECER CEB 11/2000, p. 10 e 11). Com isso, o conhecimento está além daquilo que já foi construído e sintetizado, conhecimento é aquilo que vai sendo produzido nas situações educativas (formais ou não) e que transformam o sujeito e, portanto, também o mundo.

3.1.3 Cultura popular

Um ser em construção constrói também um novo meio. Para isso são necessárias mudanças, é necessário movimento. Nessa perspectiva, a cultura popular é mais que um bem intelectual, é também um bem instrumental, que permite pensar o seu meio para tentar transforma-lo. Aqui a educação emancipatória (que considero uma atualização da educação popular) e que se propõe, segundo Santos (1996, p. 17) a “recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de sujeitos inconformistas e rebeldes” poderia vir a confluir no trabalho de revitalização e instrumentalização da cultura popular.

Pensar seu meio se mostrou evidente num diálogo observado e na fala da professora.

Aluna X: - Por isso que a gente tem que se cuidar quando alguém espirra perto da gente.

Aluno Y: - Por quê? – um rapaz perguntou.

Aluna X: - Por causa da tuberculose.

Observação Aula Instituição I

Professora: - Eles que tem que construir o conhecimento. Então se eles construírem em cima do que eles já sabem, melhor ainda.

Entrevista Professora Instituição I

A professora reconheceu a importância daquele diálogo e da construção do conhecimento a partir dos saberes prévios, contudo, ela não percebe os conhecimentos como sendo mais que intelectualidades. Já é importante o reconhecimento dos saberes prévios e até sua valorização, entretanto, uma educação emancipatória exige mais que reconhecimento, mas também a discussão sobre sua valia e sua efetividade prática para esse grupo social (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 97). No exemplo dado, poderíamos pensar: O quê fazer com isso? Devemos evitar as pessoas doentes? O que a sociedade faz e o que poderia fazer em relação a isso? Qual é o nosso papel? E daí por diante. Esses questionamentos nos

levaria a pensar outros patamares de conhecimento-como-emancipação, pois o aluno é reconhecido como um sujeito de ação-no-mundo, ou seja, um sujeito cultural, e, exatamente por isso, tem-se que estimulá-lo a pensar criticamente sua cultura a fim de torna-la uma prática mais solidária.

A cultura está em movimento também nos professores e os alunos contribuem com esse movimento, o que é ilustrado pela fala muito similar entre os estudantes entrevistados.

A: - Eles acabam aprendendo um pouco com nós, porque acabam sabendo um pouco da nossa vida.

Entrevista Estudante A Instituição I

B: - Sim, os professores também aprendem com os alunos.

Entrevista Estudante B Instituição I

É evidente que o educador num processo de educação emancipatória tem que se considerar e ser considerado como um ser aberto e inconcluso que, assim como seus alunos e alunas está disposto a dialogar a fim de desenvolver o conhecimento emancipatório enquanto *práxis*, conhecimento este que alia o saber à prática social (MCLAREN, 1999, p. 25).

Portanto, a educação deveria estar também dirigida a lidar com pessoas para quem aprender venha a ser algo próximo ao transformar-se em alguém consciente e motivado a participar com outros de um trabalho cultural e político destinado a criar um outro tipo de vida social, mais justa, mais humana, mais igualitária, mais livre, mais solidária. (MCLAREN, 2009, p. 97).

3.2 INSTITUIÇÃO II

A instituição II é um núcleo de educação de jovens e adultos e de cultura popular (NEEJACP) localizada na região central de Porto Alegre, a qual apresenta aproximadamente 1000 inscritos por mês, dos quais, em média 30 a 40% adquirem certificado no Ensino Médio ou Fundamental. A direção da instituição não conseguiu me informar a taxa de frequência dos estudantes por não fazer qualquer controle sobre isso, afinal, os núcleos oferecem um ensino a distância ou semipresencial, em que os alunos e alunas comparecem apenas quando se sentem aptos a realizarem as provas de verificação ou quando necessitam de alguma orientação dos professores.

Na minha primeira visita à escola percebi algo que me chamou a atenção, as salas da direção, secretaria e sala de professores são separadas do corredor de salas de aula por uma grade trancada a cadeado. Eu tive que bater palmas para ser atendido; foi quando uma senhora apareceu no final do corredor de dentro do recinto fechado. Precisei primeiro me identificar com detalhes como: de onde eu viera? Se eu não era aluno? Etc.; para depois ser convidado a entrar. Essa grade, que provavelmente é uma medida de segurança, é também o que pode levar os alunos a sentirem-se meros transeuntes num ambiente que, em tese, também é seu, além de poderem se questionar: a que ataque as pessoas de dentro procuram evitar? Quem os atacaria? Uma possível conclusão que tais questionadores poderiam chegar é de que as funcionárias e funcionários tentam se proteger de possíveis ataques dos próprios estudantes. Trabalhadores, homens e mulheres são, por antecipação, suspeitos em potencial, de alguma transgressão. Visto isso podemos inferir que não há um sentimento de coletividade, de respeito e de confiança tão almejado pela educação popular (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009). Essa coletividade é parte fundamental no trabalho de emancipação segundo Fiori, no qual o oprimido não se liberta (emancipa) sozinho, ao contrário, depende do coletivo, no qual todos se libertam uns aos outros (FREIRE, 1970). Isso tudo pode gerar nos estudantes um outro sentimento, o de não pertencimento.

Além de não ser emancipatório, o não pertencer pode ser um dos maiores sofrimentos de um sujeito que precisa estar ali, na escola, mas esse e outros sofrimentos humanos são banalizados, segundo Santos (1996, p. 16) a partir do momento em que o tempo presente passa a se repetir. É um sentimento de uma impossibilidade de mudança, o mundo é assim desigual e assim será. Nesse caso, a ideia de que os “bandidos” modernos são pobres e ou pertencentes às minorias vem sendo reafirmada a cada dia, pela mídia e pela própria cultura ocidental da proteção dos bens materiais; esse pensamento se repetiu e repete, ainda hoje, naturalizando a pobreza e produzindo preconceitos.

Depois de me identificar, fui liberado para entrar na sala da direção, onde me encontrei com o diretor do turno da noite. Ele foi bastante cordial solicitando que eu me sentasse e desejando-me boas vindas. Quando expliquei o que me levava até a escola, em especial quando falei sobre a educação popular, ele alertou-me da impossibilidade de eu encontrar respostas para o que eu procurava. Ele justificou sua afirmação dizendo que cultura popular está apenas no nome da instituição, pois questões de cultura foram abdicadas desde o governo Rigotto, então eu não encontraria nada mais do que professores aplicando provas conteudistas e alunos buscando certificação sem preocupação com aprendizagem e cultura. Mesmo nessas

circunstâncias ele me deixou a vontade para assistir algumas aulas e decidir se eu deveria ou não fazer o trabalho na escola.

Foi frustrante ouvir que o termo cultura popular está presente apenas no nome daquele e de outros núcleos. É triste perceber que todo o trabalho em nome das classes populares, que fora um dia pensado para estes núcleos, é hoje apenas uma memória. Devemos lembrar que nenhum trabalho tem resultados permanentes, ou seja, uma vez que os preceitos de educação popular foram “plantados” nestes núcleos eles deveriam ter sido também “cultivados” por todos os participantes do processo. Infelizmente esse cultivo não ocorreu ou não perdurou, provavelmente, segundo o diretor do núcleo, por falta de incentivo dos governadores estaduais que sucederam os criadores e aplicadores desse projeto. Questiono-me, porém, se não haveria outros meios de executar esse cultivo; afinal, como já havia dito, a permanência de um projeto deve se dar pela participação engajada de todos os interessados. Mais uma vez recorro a Fiori quando este propõe que a libertação dos oprimidos se dá coletivamente e não individualmente (FREIRE, 1970). Seriam, exclusivamente, os governantes capazes de extinguir um projeto se este tivesse sido abraçado, aceito e desenvolvido por todos os interessados, como alunos, professores, diretores e ou comunidade em geral?

Não me desmotivei e, nem tanto, achei ruim poder encontrar tudo o que ele relatou. Senti-me curioso para ver se realmente, em nenhum grau, a aula de biologia que eu assistiria teria aproximação com a educação popular? Caso não tivesse, como poderia ser esse espaço se tivesse como proposta a educação popular?

Na segunda visita tive que aguardar a professora de Biologia. Fui bem recebido por ela. Ao longo do trajeto para a sala de aula fomos conversando sobre como desenrolaria minha observação. Expliquei que eu observaria a orientação e que depois faria uma entrevista gravada com ela e com dois alunos. Imediatamente após propor as entrevistas ela, criteriosamente, disse que não seria possível porque ela não teria tempo depois da orientação por ter que ficar na sala cuidando dos alunos enquanto faziam a prova, a qual era subsequente à orientação, e na sala não seria possível entrevista-la porque não poderíamos ficar falando no período de prova; quanto aos alunos, eles também não poderiam me responder às entrevistas porque não há local disponível para esse tipo de coisa, as salas eram todas ocupadas e os corredores ficavam muito perto das salas, os outros professores não aprovariam.

Toda essa questão de impossibilidade espacial de realizar as entrevistas me fez pensar que a escola parece, ao menos, explorar o que é conteúdo formal, em sala de aula,

preocupando-se com a realização das provas e consequente certificação, mas despreocupando-se com outros processos de interesse social, como debates, sessões de filme com discussão, etc.; essa despreocupação é percebida, justamente, pela ausência de espaços destinados àquelas atividades socialmente valiosas como: bibliotecas, salas de vídeo, salas de debate, entre outros. Concluí, portanto, que a escola não oferecendo espaços alternativos para atividades extraclases, ou qualquer outro espaço, em que se estabeleçam e perdurem, por exemplo, relações dialógicas tão almejadas por uma educação que valoriza o diálogo e o conflito como constitutivos da aprendizagem (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 97).

Estando eu restrito a observar, tive que elaborar outra forma rápida de entrevistar professora e alunos. Então decidi utilizar entrevistas curtas reproduzidas no papel, para que fossem respondidas de forma escrita. Fiz algumas perguntas orais aos alunos e a professora a fim de, depois, complementar as respostas.

3.2.1 Intencionalidade

Com os dados obtidos da observação e das entrevistas, pude notar que a intencionalidade da professora com suas orientações é, a princípio, preparar os alunos para a prova, aparentemente, aos moldes da educação bancária (FREIRE, 1970), na qual ela trata o conhecimento científico como a moeda de troca da busca pelo certificado. Essa intencionalidade foi percebida ao longo da observação em duas falas da professora.

Professora: - É mais difícil decorar genética.
--

Observação Instituição II

Professora: - Imaginem que o DNA é uma pulseira de bolinhas, a pulseira é o DNA e as bolinhas são as partes menores do DNA, os nucleotídeos.
--

Observação Instituição II

A analogia feita sobre o DNA poderia ter sido interessante ao comparar o DNA com algo conhecido, mas isso se ela viesse colada à compreensão. Poder-se-ia utilizar essa analogia com a finalidade de estabelecer a relação de escala entre a molécula de DNA e suas subunidades, mas dever-se-ia enfatizar a funcionalidade processual dessas subunidades e da molécula como um todo, por exemplo, relacionar o DNA aos exames de paternidade, nos quais se compara as moléculas de pais e filhos a fim de verificar as similaridades ou

diferenças entre as subunidades; trata-se, pois, da *práxis* da educação popular: busca da unidade entre teoria e prática. (MCLAREN, 1999, p. 21). No exemplo dado, a intensão da professora parece mais propor um modelo para decorar a forma do que compreender um mecanismo, estando, pois vinculado a uma educação reprodutivista e tradicional.

A intenção, já explanada, das aulas é percebida, além de por mim, pelos alunos que disseram ter o conteúdo de citologia, mais especificamente de DNA, relação com suas vidas apenas no campo da aprendizagem, sem nenhuma propriedade instrumental em sua cultura. Notamos por aí, como a prática pedagógica se distancia daquilo que seria indispensável ao currículo, que este “girasse em torno de questões críticas a partir do contexto das comunidades”. (MCLAREN, 1999, p. 20).

A: - Serve para o aprendizado.

Entrevista Estudante A Instituição II

B: - Citologia é interessante.

Entrevista Estudante B Instituição II

Ainda que, na prática, a aula tenda aos moldes bancários na teoria, a professora reconhece ser importante para a EJA que os conteúdos sejam relacionados à vida dos estudantes. Assumir isso como propósito já faz da professora, ao menos nesses termos, uma potencial educadora para a vida, algo mais próximo de uma educadora popular.

Professora: - Quando falamos sobre doenças eles se identificam com históricos familiares, nos casos do NEEJA, tem de ser assunto do interesse deles.

Entrevista Professora Instituição II

3.2.2 Participação

A professora não somente compreende a importância de tratar temas do interesse dos estudantes como considera importante a participação das alunas e alunos nas aulas, pois, quando eu a perguntei se ela gostava da participação, ela disse:

Professora: - Sempre. Sejam com dúvidas ou colaborações.

Entrevista Professora Instituição II

Para ela, contudo, a participação não passa de dúvidas e colaborações. Quando a questioneei sobre como os alunos participam, se há outras formas de participar além de fazer perguntas, ela me respondeu:

Professora: - Há aulas (totalidades) com alunos desinteressados ou apáticos e outros participam.

Entrevista Professora Instituição II

Notamos aqui que a percepção de participação da docente é diferente, em grande parte, da noção de participação na perspectiva emancipatória. Nesta perspectiva participam alunos, alunas e professoras e ou professores, ativamente do diálogo, o qual é calcado na reciprocidade e na criticidade, de forma a dar autonomia aos participantes e torná-los conscientes e responsáveis por seu papel social (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009). Percebemos, portanto, que não se trata simplesmente de perguntar algo pertinente e nem propriamente questionar um conteúdo abstrato, trata-se de questionar-se a si mesmo sobre as questões sociais nas quais incidem os saberes e como os sujeitos podem agir sobre o mundo a partir dessas incidências.

Esta ação dialógica permitiria aos corpos discentes e docentes do Núcleo reformular as aulas pautadas nessa nova perspectiva, a da educação emancipatória, na qual a educação presta-se, nas palavras de Santos (1996, p. 18) ao inconformismo e a educação para o inconformismo é ela mesma inconformista. Portanto, as mudanças necessárias na instituição começariam a partir do momento que seus integrantes se tornassem também inconformados com o tipo de formação que oferecem ou buscam. Assim, a participação teria seu papel estabelecido desde o princípio da transformação e, talvez, a professora passasse a percebê-la mais abrangente no processo de ensino-aprendizagem do que a percebe agora.

3.2.3 Cultura popular

Assim como a participação, numa perspectiva mais ampla, seria uma ação potencial de emancipação, também o seria a cultura popular. No sentido de verificar o posicionamento da professora em relação à cultura popular perguntei: Tu achas que os alunos tem cultura? Essa cultura é importante para a aula? ; ao que ela respondeu:

Professora: - Muito pouca.

Entrevista Professora Instituição II

Com essa resposta percebemos que a professora desconhece ou desconsidera a cultura popular, ao menos, no contexto educacional, tendo em vista que a participação é restrita ao conteúdo memorizável e a cultura, agora, restrita aos saberes formais. Esse conceito de cultura como algo externo ao ser e também algo que adquirimos e não produzimos é o que Brandão & Assumpção (2009) chamam de cultura hegemônica, aquela que é gerada pelas classes dominantes e adotada como cultura de massa. A aula reproduz então a ideia de Santos (1996, p. 23), de que a ciência moderna trata da natureza como uma entidade separada da sociedade e da cultura.

Assim como a aplicação técnica da ciência, conforme explorado por Santos (1996, p. 19), a cultura restrita aos saberes hegemônicos reproduz um modelo que visa converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos e resolvê-los. Por exemplo, a certificação traria possíveis melhorias salariais ou melhores oportunidades no mercado de trabalho, mas a certificação é resultado de um processo que pretende levar a cultura formal, escolar, hegemônica, considerada legítima, ou seja, a cultura dominante às classes populares. Entretanto, esta cultura exclusivamente não resolve os problemas de pobreza, de abuso de poder por parte dos opressores, entre outros tantos.

Os alunos estão também imersos nesse sistema educacional e, talvez por calejo, parecem inclusive estarem satisfeitos e conformados de que cultura é aquilo que vem da escola. Perguntei aos alunos se eles achavam importante levar suas experiências de vida para a aula e eles responderam:

A: - Acho que depende muito da matéria de estudo.

Entrevista Estudante A Instituição II

B: - Se for em relação à aula sim, mas tem gente que viaja e fala cada #\$\$*&*().

Entrevista Estudante B Instituição II

Essas respostas me fizeram perceber que parece que os próprios estudantes não veem pertinência em suas experiências de vida, ou seja, eles não consideram sua vida como fruto e produtora de cultura ou, ao menos, eles acham que a escola não é lugar para essa cultura, mas para uma outra, distante deles e que tem finalidade certificativa. No sentido de conferir princípios de educação popular à proposta pedagógica, cabe aos professores e a própria instituição, primeiro reconhecer a existência da cultura de seus estudantes, depois fazê-los entenderem-se como seres dotados dessa cultura e, por fim, incentivá-los a pensarem-na de

forma crítica a fim de instrumentalizá-la politicamente (BRANDÃO; ASSUNÇÃO, 2009, p. 71).

A docente, contudo, em considerando a cultura advinda das comunidades a que pertencem suas alunas e alunos, traria uma nova perspectiva de formação aos mesmos. A aula de DNA poderia bem ser uma propulsora dessa nova proposta, afinal, muitos dos discentes devem ser mães e pais e devem perceber que seus filhos e filhas apresentam semelhanças com tais genitores. Se dessa vez a professora, ao invés de esperar que as perguntas partissem dos estudantes, ela própria iniciasse a aula lhes perguntando: Algum de vocês tem filha ou filho parecido com vocês? Essa pergunta seria um impulso a diversas discussões sobre DNA, discussões que partiriam e permeariam a vida dos alunos e alunas. Sendo assim, eles poderiam se compreender como integrantes do conhecimento discutido, o qual estaria centrado em sua própria cultura (BRANDÃO; ASSUNÇÃO, 2009, p. 50).

Não basta, porém, esta proposta de tomar os conhecimentos populares como ponto de partida, precisa, como já disse, permear todo o processo e a ele sempre retornar, de um novo jeito, ampliando-o, complexificando o olhar a partir do ponto de vista dos participantes.

Se o objetivo é ampliar o espaço de comunicação e distribuir mais equitativamente as competências argumentativas, os limites e as deficiências de cada um dos saberes locais superam-se, transformando esses saberes por dentro, interpretando-se com sentidos produzidos noutros saberes locais, desnaturalizando-se através da crítica científica. (SANTOS, 1996, p. 21).

3.3 INSTITUIÇÃO III

A instituição III é um curso pré-vestibular popular noturno da região central de Porto Alegre com 35 alunos matriculados dos quais, em média, 70% são frequentes e o índice de aprovação no vestibular é variável sendo de 0% em 2012, 10% em 2013 e 58% em 2014. Em seu projeto o curso assume uma postura popular de educação, tendo como intencionalidade teórica a emancipação dos sujeitos a partir de sua formação crítica e desenvolvimento de habilidades sociais como politização e produção e reprodução de cultura. Por essas razões essa instituição foi selecionada para esse estudo, além, é claro, de ser um local de educação destinada a jovens e adultos, não em termos de modalidade, mas de seu público.

Sou professor dessa instituição e sei que nem tudo que é previsto no projeto é posto em prática, talvez por falta de preparação de nós professores, coordenadores e outros voluntários envolvidos ou talvez pela dificuldade de aliar nossas perspectivas populares ao vestibular que, de certo modo, revisa a educação bancária que as escolas de ensino médio costumam oferecer. Em resumo pretendemos oferecer uma educação popular que não somente alcance sucesso no vestibular, mas que todo o processo tenha um valor de fortalecimento dos sujeitos, pelo reconhecimento de seus saberes, pela promoção da participação, etc.

Ainda que o vestibular cobre conhecimentos formais, creio que é possível aliar os conhecimentos exigidos por este concurso com os ideais de libertação propostos por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*. Para isso precisaremos levar em consideração que o conhecimento é uma prática social de conhecimento (SANTOS, 1996, p. 17), ou seja, devemos considerar os conhecimentos científicos que pretendemos construir como estando diretamente vinculados às práticas sociais dos sujeitos e que essas práticas gerarão mais conhecimento. Nessa linha de trabalho, acredito ser possível que os conteúdos previstos para o vestibular sejam veiculados por uma causa social. Esta também seria a compreensão de Santos (1996) sobre a aplicação edificante da ciência aliada à concepção de conhecimento emancipatório.

A minha visita ao curso já era esperada pelos alunos e professores, os quais eu informara com antecedência. Percebi que a professora estava apreensiva com minha presença, pois é nesse ano que ela está começando suas atividades como professora; já eu, estou lá há três anos. Tentei tranquilizá-la informando-lhe que meu intuito não era avaliá-la, mas tentar perceber alguns princípios de educação popular na dinâmica da aula.

A partir dessa observação e das entrevistas que realizei no mesmo dia, construí a análise que segue acerca dos princípios selecionados para análise: intencionalidade, participação e cultura popular.

3.3.1 Intencionalidade

Para Santos (1996), p. 23, “a ciência moderna é hoje a forma de conhecimento hegemônico tanto no sistema educativo como fora dele”. Percebi isso durante a observação e

com a entrevista da professora que deixou claro que sua intenção primeira com suas aulas é preparar os estudantes para o vestibular e dar base para a compreensão das matérias subsequentes.

Professora: - [...] eu pesquiso questões de vestibular e tento focar: “eles têm que saber isso aqui para questões de citologia e eles têm que saber isso aqui para poder entender tal conteúdo lá no futuro”.

Entrevista Professora Instituição III

Os saberes previstos para o vestibular nem sempre estão diretamente relacionados com os saberes de vida dos estudantes, até mesmo porque, são saberes elencados a partir dos currículos de escolas de Ensino Médio públicas e privadas que adotam, em sua maior parte, uma metodologia reprodutivista que supervaloriza a memorização e desvaloriza a produção e reprodução de conhecimento almejada pela educação popular (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009). Podemos dizer ainda que, o modo como o saber científico é trabalhado para o vestibular normalmente representa a aplicação técnica da ciência, em que, “quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela” (SANTOS, 1996, p. 19) e, ao mesmo tempo, corresponde ao conhecimento-como-regulação, do qual partem os ideais de ordem (ideia de ser pré-estabelecido, servindo para submeter o outro a um modelo de sociedade) em detrimento dos de solidariedade (p. 24). O desafio é aqui tentar realizar uma prática balizada pela educação popular. Como inverter essa lógica e partir dos conhecimentos dos alunos para chegar ao vestibular? Ou transitar entre esses dois polos?

Toda esta prática revolucionária poderia ser feita a partir de uma pedagogia mais crítica da ciência e da sociedade em que vivemos. Portanto, uma visão conteudista que parece completamente contrária à educação popular pode se vincular à realidade das alunas e alunos e colocar-se a dispor do diálogo, tornando-se assim, um conteudismo que idealiza a emancipação. Nesse sentido, a professora explanou sobre sua visão a cerca dessa intencionalidade:

Professora: - [...] eu tento trazer mais para realidade deles para eles se identificarem.

Entrevista Professora Instituição III

Professora: - [...] o importante é tu modificar a pessoa,... é lapidar a pessoa...

Entrevista Professora Instituição III

Podemos então verificar que na prática a professora apresenta o vestibular como ponto de partida em suas aulas, mas em teoria ela reconhece a importância da intenção constante num projeto de educação popular: a modificação dos sujeitos, que parte deles e é feita por eles, em prol da mudança da sociedade para algo mais justo, mas solidário e mais equânime. Essa intencionalidade é pressuposto fundamental no processo de emancipação.

3.3.2 Participação

Para além de um limite crítico socialmente definível, uma maior participação numa visão moral e política é melhor do que um acréscimo no bem-estar material. O *know-how* técnico é imprescindível, mas o sentido do seu uso é-lhe conferido pelo *know-how* ético que, como tal, tem prioridade na argumentação. (SANTOS, 1996, p. 21).

A participação é um dos pilares da educação popular justamente por que esta se construiu acerca de uma visão moral, política e ética que acredita no processo de transformação coletivo da sociedade, no qual “as classes populares se educam a partir de sua própria prática e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular” (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 32). Essa participação é valorizada pelo curso. Tanto a professora como os alunos concordam que a participação é muito importante no processo educacional.

A: - É importante porque, por exemplo ali, eu já tive dúvidas minhas respondidas de questões de outros colegas.

Entrevista Estudante A Instituição III

B: - [...] a gente fica meio tímido né e aí, a pessoa, de repente, pergunta aquilo que tu queria perguntar [...]
--

Entrevista Estudante B Instituição III

É evidente, porém, que estes alunos não percebem que essas perguntas são mais que somente esclarecimentos de dúvidas, mas que são também um ato de solidariedade, em que alguém se sente a vontade para abrir-se para o diálogo e talvez abarcar outros no mesmo. Como se sentir partícipe de seu próprio processo de aprendizagem?

Para a professora, participação vai além das perguntas e comentários, o que mostra sua visão de participação no sentido amplo, ou seja, considerando múltiplas linguagens possíveis de se utilizar nesse processo.

B: - Eu tento observar os movimentos que eles fazem também. Eu acho até que o aluno que tá dormindo está participando, porque ele tá te dizendo alguma coisa tipo: “eu tô cansado”, “eu não tô entendendo o conteúdo”, “eu não vô com a tua cara” [...].

Entrevista Estudante B Instituição III

Ela considera também como participação as perguntas não relacionadas à aula ou as que ela não sabe responder, o que revela a sua abertura às diversas culturas e as diversas interpretações, bem como reconhece a incompletude de si mesma, mostrando-se também aprendente. (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 46).

Professora: - Eu acho, acho muito importante. Até quando participam assim, fazendo uma pergunta que não tem muito a ver ou que eles erram uma questão [...].

Entrevista Professora Instituição III

A: - [...] certo dia, que o pessoal trouxe uma dúvida para ela, ela não soube responder na hora, mas ela disse “não, mas eu vou deixar anotado aqui, depois eu trago e respondo pra vocês.”.

Entrevista Estudante A Instituição III

Concluo, pois que a participação para a docente e para os estudantes é, em teoria, muito importante na relação ensino-aprendizagem, mas suponho que na prática, talvez, pela intencionalidade das aulas, relativa aos conteúdos de vestibular, essa participação não se desenvolve no sentido mais dialógico. Acreditando ser possível atingir esse patamar de diálogo proponho a seguinte questão: Como seria possível incentivar diálogos, aos moldes da participação dialógica, vinculados aos conteúdos programáticos do vestibular?

3.3.3 Cultura popular

O fato de a professora pôr-se sujeita a aprender, possibilita a ela reconhecer a cultura popular dos alunos, porque entende que eles podem levar para ela algo que de alguma forma lhes passou pela cabeça, algo que provavelmente advém da mistura de suas experiências com o conteúdo e que ela não sabia ou não pensara até aquele momento, ou seja, a professora entende que a cultura está em movimento constante, pois ela mesma está inacabada (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 67). Isso está de acordo com o que Santos (1996, p. 21) defende: “os limites e as deficiências dos saberes locais nunca justificam a recusa *in limine* deste”. Nesse sentido a questioneei se os alunos tinham cultura e ela respondeu:

Professora: - Mas com certeza sim!!! Meu Deus do céu, é de mais [...] as culturas conversam entre si [...].

Entrevista Professora Instituição III

A professora reconhece as culturas dos estudantes e mais que isso ela entende que essas culturas se modificam, modificam o meio e constituem o aluno.

Professora: - [...] a cultura tá em movimento [...].

Entrevista Professora Instituição III

O entendimento dela em relação à cultura popular corrobora com a pedagogia proposta por Freire e revisitada por McLaren (1999), p. 24, a qual se apoia no “reconhecimento da base cultural das tradições populares e na importância da construção coletiva do conhecimento.”.

Os alunos, ao menos os entrevistados, também se sentem sujeitos culturais porque entendem que a professora julga importante que suas experiências de vida sejam levadas para a aula.

A: - [...] ela ia levar em consideração, [...] mesmo que se no momento não se encaixasse, mas ela ia deixar uma porta aberta [...].

Entrevista Estudante A Instituição III

Em suma a cultura popular é reconhecida e relevante para a professora, o que torna os estudantes mais confiantes de que possuem cultura e mais curiosos para poder instrumentalizá-la politicamente (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009) com conceitos científicos que a elas possam vincular-se. Sendo assim há preocupação da docente com o respeito e o incentivo às culturas populares, mas há que repensar seus planos de como integrá-la às aulas de forma que elas não se enclausurem e sejam, como me parecem estar no momento, vistas apenas através de janelas pequenas que são as dúvidas, mas que possam se mostrar por inteiro em diálogos que tendam mais à formação com vistas ao processo de emancipação do que ao processo de organização silenciadora da sociedade. Retomo aqui a mesma questão já proposta anteriormente: Como ampliar essa janela cultural através do diálogo vinculando-a aos saberes do vestibular?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de um educador popular deve ser a de participar de um trabalho de produção e reprodução de um saber popular, aportado a ele, ao longo do trabalho social e/ou político de classe, a sua contribuição específica de educador: o seu saber erudito (o da ciência em que se profissionalizou, por exemplo) em função das necessidades e em adequação com as possibilidades de incorporação dele às práticas e à construção de um saber popular (Brandão, 2009, p. 30).

Este trabalho se construiu na busca desse perfil de educador nas práticas de professores de Biologia de instituições públicas ou de caráter social partindo da seguinte questão: As práticas pedagógicas destinadas a EJA na disciplina de Biologia atendem a suas especificidades?

Assumi a educação popular como uma escolha às propostas de metodologia educacional oferecida à EJA porque ela tem como objetivo “propiciar a humanização e a libertação dos sujeitos que sofrem com as opressões políticas, econômicas e culturais” (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 10).

A visita às três instituições me permitiu pensar sobre como as práticas de educação popular estavam ou poderiam ser vinculadas às aulas de Biologia. Percebi que as práticas estavam, em grande parte, restritas à reprodução, o que pode dificultar o processo de emancipação proposto pela educação popular, justamente, porque a cultura dominante vista exclusivamente como conhecimento memorizável ou armazenável não proporciona ou proporciona pouca reflexão sobre a vida dos sujeitos das classes populares, reflexão esta indispensável a um projeto que pretende a transformação social a favor da emancipação dessas classes.

A docente da instituição II, por exemplo, recorreu ao recurso da analogia para explorar os conceitos de DNA, no sentido de tentar aproximar um conceito abstrato a imagens concretas. Essa visão concreta, contudo, não deveria desvincular-se do real, principalmente da realidade dos educandos e educandas, os quais deveriam apropriar-se do conceito como bem social, ou seja, como prática de vida, trata-se, pois, de um “conhecimento prudente para uma vida decente”, nas palavras de Santos (1996, p. 23). Neste exemplo, o conceito tornou-se visível por ser análogo a algo, mas parcialmente vazio por não apresentar utilidade efetiva na vida dos discentes.

A professora da instituição I, por outro lado, selecionou para sua aula, conceitos de doenças bacterianas. Essa seleção foi por ela justificada no vínculo que tal conteúdo tem com

o dia-a-dia de suas alunas e alunos. A relação com a vida é indispensável numa prática com as classes populares quando se pretende oferecer uma educação que lhes permita buscar a emancipação enquanto possibilidade de pensar, participar, sentir e propor alternativas para a sociedade a partir do ponto de vista do próprio grupo/classe social.

Mediante o exposto, suponho que a metodologia ou metodologias que defendo aqui assumem que a especificidade da EJA, que venho me referindo desde o princípio, é o processo de emancipação dos sujeitos; processo este que é justamente a função primeira da educação popular.

4.1 EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS DIVERSAS IDENTIDADES

Muitas terminologias constam neste trabalho, como: educação emancipatória, educação participante, educação dialógica, etc. Cada qual traz uma ou outra intencionalidade em seus ideários, contudo todas elas têm um mesmo público alvo, as classes populares. Nesse sentido, eu diria que todas elas correspondem em última análise à renomeações, atualizações ou repaginações da educação popular.

Uma educação emancipatória visa o processo de emancipação que conta, entre outras coisas, com a participação efetiva dos estudantes no processo educacional. Essa mesma participação é o que objetiva a educação participante. Já a educação dialógica prevê que o diálogo entre os sujeitos e as culturas das classes populares seja o meio pelo qual se desenvolveria a progressiva conscientização dos sujeitos de que eles são seres sociais ativos, produtores e reprodutores de cultura. É também no diálogo que se calca uma educação participante e dele que surgem as perspectivas emancipatórias.

É provável, conquanto, que cada educador ou instituição, assuma uma ou outra terminologia para o seu trabalho, de acordo com seus objetivos. No caso da professora da instituição I, eu diria que ao seu trabalho focado na vida dos alunos se enquadraria bem o termo educação emancipatória, enquanto, na mesma instituição, o processo de emancipação poderia ser iniciado a partir das ações dialógicas entre todos os sujeitos envolvidos no processo, nesse caso caberia bem denomina-la de educação dialógica. Já a instituição III, mesmo que focada no vestibular, tem uma proposta mais vinculada à cidadania contando com a participação ativa de seus integrantes em sua construção, nesse caso, educação participante seria uma denominação adequada. Em ambos os casos podemos resumir as propostas em um termo; educação popular.

Em suma, a educação popular e suas vertentes assumem um mesmo horizonte, segundo Brandão (2009), o da “possibilidade concreta de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista” (p. 32) a partir de uma “*educação que o povo cria*” (p. 33).

4.2 PILARES DA EDUCAÇÃO POPULAR

Independentemente da vertente, o trabalho da educação popular apresenta intencionalidade, conta com a participação de seus integrantes e se dá por meio da cultura popular.

4.2.1 Intencionalidade

Como já dito em outros capítulos do texto, é intencionalidade da educação popular, a tentativa de permitir que as classes populares assumam, conscientemente, seus postos de classes políticas que lutam pelos seus direitos constitucionais e morais com vistas à sua libertação da opressão e em busca da equidade sócio-econômica-cultural. Em resumo, a educação popular tem a intenção de ser, para Brandão (2009, p. 9), a “resistência e oposição ao *status quo*”.

Das instituições visitadas, apenas a I e a III, de algum modo deixaram claro que suas intencionalidades aproximam-se do que pretende a educação popular, a primeira por preocupar-se com questões de cunho cotidiano e a última em seu próprio plano de ação social, no qual constam medidas sociais como formação para cidadania. Em nenhum dos dois casos, porém, pode-se dizer que a intenção é plenamente sinônima da proposta pela educação popular, afinal, esta última em sua essência exige uma radicalidade que, ao menos aparentemente, falta a ambas as instituições.

O trabalho realizado pela professora da instituição II, bem como a própria instituição, parece, ao contrário das anteriores, reproduzir um saber dominante classista que mais serve à opressão que à libertação. Faço essa suposição com base na sensação de não pertencimento que em mim gerou aquelas grades que separavam o ambiente dos estudantes daquele dos funcionários e a posição da professora com relação à intenção de “fazê-los entender o conteúdo” para aplicar na prova e ganhar a certificação. As grades são exatamente o oposto da educação popular, a qual luta pela democracia e contra qualquer tipo de segregação social,

esse pensamento serve também para a prática da docente, pois são segregados os estudantes pela sua facilidade ou dificuldade em memorizar um conhecimento externo a si e a sua cultura; é certificado aquele que é tido como capaz de aprender a cultura erudita, mas a cultura de classe que ele traz de sua vida não é, a princípio, considerada. Em suma, eu denominaria esta última forma de segregação de “*culturicida*”, pois se trata de submeter, desvalorizar, deslegitimar uma cultura em detrimento de outra.

4.2.2 Participação

A educação popular possui um sentido político, do compromisso e cuidado do cidadão com a *polis*, da participação assumida para a construção de seu mundo de vida cotidiana e, por extensão, da história de seu tempo. (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 84).

Participar da construção do mundo vai muito além da ação mercadológica de produção de bens de consumo. Segundo Santos (1996, p. 16), essa situação é, infelizmente, a visão que nossa sociedade capitalista nos apresenta como progresso desde a vitória da burguesia nos tempos de revolução. Muitas vezes as classes operárias, junto à burguesia, lutaram por melhores condições de vida, contudo, tudo que se almejou como progresso por parte das classes populares acabou por tornar-se a repetição cada vez maior da miséria e do sofrimento humano. O mesmo autor afirma ainda que:

Vivemos num tempo paradoxal. Um tempo de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a sociedade de informação. Mas também um tempo de estagnação, parado na impossibilidade de pensar a transformação social, radical. Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e sua impossibilidade política. Este tempo paradoxal cria-nos a sensação de estarmos vertiginosamente parados (p. 15).

Parece-nos impossível, dadas as circunstâncias, que haja qualquer tipo de mudança social neste tempo, contudo, a educação popular teria muito a contribuir com a luta por tais transformações, no sentido de fortalecer, promover, contribuir para o desenvolvimento do saber das classes trabalhadoras. Pretende a educação popular contribuir para instrumentalizar essas classes através de suas culturas, no intuito de progressivamente estimular e exercitar sua participação nas decisões sobre a sociedade.

Nos governos populares e nos projetos de ONGs progressistas, a educação popular tem sido a referência para fomentar a participação popular no controle social das políticas públicas e nos espaços de democracia participativa – conselhos e fóruns. (BRANDÃO, 2009, p. 98).

Nas instituições visitadas muito pouco observei de uma participação nesse sentido que venho propondo, contudo, o pouco que vi já pode servir de base a propostas mais radicais. Como quando, na instituição III, percebi a ênfase da professora nos diversos tipos de participação, desde as expressões corporais até os “cochilos” das alunas e alunos. Essa visão ampla da participação pode não estar sendo por ela estimulada como instrumento de expressão aberta e ativa por parte dos discentes na composição geral das aulas, mas certamente é fonte de reconhecimento de que participar é um exercício de poder. Possivelmente os alunos poderiam potencializar a participação e se tornarem mais autores e produtores de seus saberes. Ambos os alunos entrevistados nessa instituição consideravam importante a participação em aula, conquanto, não mencionaram outro tipo de participação que não fossem as dúvidas com relação aos conteúdos.

Os conteúdos selecionados e o planejamento das práticas, certamente é um fator significativo no estímulo a uma participação mais crítica e consciente por parte dos estudantes. Temas vinculados ao cotidiano são, em sua essência, geradores de diálogo (uma das maneiras, a meu ver, bastante eficaz de participação), afinal, o cotidiano dos indivíduos pode ser bem diversificado, mesmo em um pequeno grupo de pessoas. Isso foi perceptível na instituição I em que o tema doenças gerou dois diálogos bastante interessantes do ponto de vista da educação popular, trazendo suas experiências de vida: o primeiro sobre a transmissão da tuberculose e o segundo sobre a venda de medicamentos. Em ambos percebi a produção de sentidos a partir do diálogo, o que, talvez não fosse produzido em uma aula expositiva, na qual alunos e alunas se abstivessem de dialogar, afinal, não foi o saber de um ou de outro e nem tanto o do livro ou da professora que produziu sentido a ambos, foi o saber coletivo.

Uma educação voltada às classes populares deveria priorizar práticas mais dialógicas, entre outras formas de participação, a fim de priorizar a produção de sentidos, a compreensão, em vez da reprodução de conhecimentos. Isto é, o reconhecimento de seus saberes e produção de novos que podem vir a serem os instrumentos potencialmente eficazes na incessante busca pela sociedade mais justa e igualitária.

4.2.3 Cultura popular

A transformação social pelo trabalho da educação popular pretende dar-se pela instrumentalização política das classes populares através de suas culturas de classe, as quais se modificam e com elas a comunidade e os próprios sujeitos. De acordo com Brandão (2009):

A educação deveria estar também dirigida a lidar com pessoas para quem aprender seja algo próximo ao transformar-se em um alguém consciente e motivado a participar com outros de um trabalho cultural e político destinado a criar um outro tipo de vida social, mais justa, mais humana, mais igualitária, mais livre, mais solidária (p. 96).

Numa proposta de educação popular deve-se partir e seguir através da cultura das classes populares, afinal “o processo de criação da cultura é o que atribui ao ser humano a possibilidade de afirmar-se como um ser com consciência a respeito do seu saber e potencializar formas de compartilhá-lo” (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 78).

Nas instituições I e III, as professoras concordaram que seus estudantes têm cultura, já a docente II afirma que eles possuem muito pouca cultura. É interessante lembrar que a instituição II apresenta um modelo de educação a distância ou semipresencial, se considerarmos as orientações semanais que são opcionais. Talvez isso torne a relação entre a professora e os discentes muito impessoal, impedindo que ela os conheça melhor a ponto de tomar conhecimento de suas histórias e saberes de vida. O desafio seria tornar a relação mais pessoal a fim de potencializar as vivências participativas e culturais, o que demanda a meu ver, maior pessoalidade, entretanto fica a questão: Como tornar o ensino a distância ou semipresencial mais pessoal? Isso é possível, por outro lado, as outras duas instituições em que as aulas são presenciais e, em geral, é possível para o professor ou professora criar um vínculo maior e mais afetivo com suas alunas e alunos. Ainda que haja a possibilidade de aumentar ou potencializar o vínculo, não há garantias de que isso ocorra; trata-se sempre de uma questão de concepção pedagógica do professor em relação aos estudantes; caso o professor ou professora julgue, por exemplo, que o vínculo com os discentes é desnecessário, então suas aulas, mesmo presenciais, não darão vazão a diálogos no sentido proposto pela educação popular, que visa, segundo Brandão & Assumpção (2009) uma participação efetiva dos integrantes no diálogo, o qual se calca na cultura popular que se transforma e aos sujeitos populares politicamente.

O reconhecimento da cultura de seus alunos e alunas é um precedente fundamental ao trabalho de um educador ou educadora das classes populares que pretende disponibilizar seus saberes a fim de formá-las dentro de um movimento de cultura popular, do qual partem os precedentes de uma transformação social através da cultura. Tal reconhecimento permitiria ao docente criar o que Brandão (2009) chama de “espaços populares de criação original, de autonomia, de expressão de si mesmos e de representação de seu mundo segundo a sua própria experiência” (p. 75). Cabe aqui lembrar que a cultura é um bem social e, por isso, é produto coletivo da ação humana; não se restringindo ao folclore ou aos saberes eruditos, mas estendendo-se aos processos diários em que nos inserimos, os quais nos modificam e aos quais modificamos.

Qualquer das instituições pesquisadas teria potencial de desenvolver um trabalho verdadeiramente cultural das classes populares, tendo em vista que seu público é exatamente advindo dessas classes. O reconhecimento da cultura popular de seus educandos e educandas seria o ponto inicial e daí por diante poderia se produzir um projeto que parta e permeie essa cultura. Não se trataria de um projeto com um meio e com um fim predefinido, justamente porque esse vai se construindo no processo democrático, participativo e cidadão, trata-se apenas de uma mudança que estimule mais mudanças, nesse sentido as instituições se encaminhariam a um trabalho pedagógico que visasse o processo emancipatório dos sujeitos em detrimento da opressão e subordinação das classes populares ou grupos sociais pela classe dominante ou grupos privilegiados.

4.3 EDUCAÇÃO POPULAR E METODOLOGIA

Desde o início do trabalho procurei compreender qual seria a metodologia aplicada à EJA a fim de atender as suas especificidades. Argumentei de inúmeras formas que a educação popular seria um bom método. Proponho-me agora a esclarecer minhas conclusões acerca dessa busca e dessa argumentação.

No princípio do trabalho, eu pensava em método como um conjunto de meios predefinidos pelos quais se pretende atingir um ou mais objetivos. A educação popular não seria, nessa perspectiva, propriamente um método, afinal, ela em si é um processo, ou seja, não se trata de uma cartilha, onde estão delineados os meios pelos quais se desdobrarão os

trabalhos para alcançar determinados fins, de forma definitiva. Inclusive porque assumimos que o trabalho dela se destina às classes populares com vistas a sua instrumentalização política e social e não a uma classe uniforme, com ideais e sonhos também uniformes. Brandão (2009) esclarece um pouco dessa questão em termos de prática pedagógica.

Que tipos de práticas, consequentes com uma nova visão de trabalho junto às pessoas grupos e comunidades populares, pretendia colocar em prática os *movimentos de cultura popular*?

Da mesma forma, tal como Paulo Freire reafirmou tantas vezes, a diferença não estava no *tipo de prática* (alfabetização, teatro *com* e teatro *para* os grupos populares, cinema e música popular, artes plásticas, rádio e televisão, projetos editoriais, praças e parques de cultura popular). Estava na intencionalidade e na qualidade de um *modo de prática pedagógica* (p. 49,50).

Compreendo, portanto, que um educador popular deve, antes de qualquer coisa, certificar-se de que seus planejamentos de aula tenham um caráter mais aberto a mudanças e que atendam as demandas que vierem sem fixar um fim único e principalmente sem engessar os meios. Um plano de aulas calcado nos princípios da educação popular, a qual estimula a transformação social, deve ser ele mesmo capaz de se transformar.

A educação popular exige então uma metodologia que deve ser também processual, a qual é mutável segundo as demandas das classes populares em diferentes momentos e situações de opressão. Devemos, contudo, compreender que o fato de a metodologia ser aberta, por ir se construindo como um modo de realizar a educação alguns princípios (aqueles elencados em toda a pesquisa) devem constar, como o respeito aos diferentes saberes e o comprometimento com as intencionalidades sociais desse trabalho. É a forma como se efetivará a prática que deve ser capaz de transformar e, quando necessário, transformar-se. Concluo, pois, que a metodologia, composta de ideais e práticas, assume aqueles primeiros com rigor e estas últimas com criticidade e passíveis de se transformarem para atender a demanda de seu público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: Escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 107 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação e movimentos populares: tendências e dilemas latino-americanos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995. Cap. 1. p. 11-36.

BRASIL. Carlos Roberto Jamil Cury. Ministério da Educação (Org.). Fundamentos e funções da EJA. In: BRASIL. Carlos Roberto Jamil Cury. Ministério da Educação (Org.). Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Cap. 2. p. 3-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2014.

CHARLOT, Bernard. **A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares**. In: AZEVEDO, José Clóvis et al. (org.) **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 169-177.

COMERLATO, Denise Maria; FISS, Dóris Maris Luzzardi. Concepções e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. **Entre Imagens e Palavras: práticas e pesquisas na EJA**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p.11-23, 2012.

FLACH, Pâmela Ziliotto Sant'anna et al. Retrato das múltiplas juventudes presentes na educação de jovens e adultos. **Entre Imagens e Palavras: práticas e pesquisas na EJA**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p.58-71, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/a, 1970. 107 p. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2014.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 14, p.108-130, jun. 2000.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Enfoque: Qual é a questão?**, Brasília, n. 56, p.3-12, dez. 1992.

MCLAREN, Peter. Uma pedagogia da possibilidade: Reflexões sobre a política educativa de Paulo Freire. In: MCLAREN, Peter. *Utopias provisórias*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. Cap. 1. p. 15-48.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

PIERRO, Maria C. Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes. Novembro de 2000.

RIBEIRO, Vera M. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. Educação e Sociedade. Dezembro de 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. Cap. 1. p. 15-33.

SANTOS, Patrícia O.; BISPO, Josiane dos S.; OMENA, Maria L. R. de A. **O ensino de ciências naturais sob a ótica de professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA – Educação de Jovens e Adultos**. Ciência & Educação v. 11. N. 3. 2005.

STRECK, Danilo R.. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 32, p.272-284, ago. 2006.

WEYH, Cênio. Participação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKISKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 307-309.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Informado



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Termo de consentimento livre e informado

A presente pesquisa contempla o projeto de Trabalho de Conclusão de Curso –TCC - de *Bernard Martins Monteiro* do Curso de Biologia (UFRGS), sob orientação *Professora Denise Comerlato* da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa intitulada *Metodologias aplicadas por professores de Ciências e Biologia na EJA* se propõe a observar e entrevistar professores e alunos envolvidos no processo educativo de uma organização escolar com o objetivo de conhecer metodologias utilizadas nas aulas de ciências e biologia voltados para Jovens e Adultos. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes, assim como da instituição escolar em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa, o estudante *Bernard Martins Monteiro* e a Professora *Denise Comerlato* se comprometem a esclarecer adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que eventualmente o participante e/ou responsável legal venha a ter no momento.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa, declaro que concordo em participar desse estudo.

Assinatura do Participante/Responsável

Assinatura do pesquisador

Local e data

ANEXO B – Carta de Aceite**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS**

Porto Alegre, 01 de abril de 2014.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. o universitário *Bernard Martins Monteiro*, regularmente matriculada/o no Curso de Biologia.

Solicitamos permissão para que a/o aluna/o possa realizar trabalho prático de pesquisa educacional para fins do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da/o aluna/o que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

Denise Comerlato

Professor/a Orientador/a do TCC