

Escritos e Escritas na EJA:

Produções acadêmicas do
Curso de Pedagogia da
U F R G S



**Escritos e Escritas na EJA: produções acadêmicas do Curso de
Pedagogia da UFRGS**

N. 12, ANUAL 2020

Publicação anual do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e
Extensão em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NIEPE-
EJA/UFRGS)

Reitor: Rui Vicente Oppermann

Diretor: Cesar Valmor Machado Lopes

Organizadores: Rafael Arenhaldt, Juçara Benvenuti, Denise M.
Comerlato, Larisa da V. V. Bandeira

Capa, marca d'água e diagramação: Kelly B. Martinez

Revisão: Ana Claudia Godinho, Cássio Fagundes da Silva, Denise M.
Comerlato, Kelly B. Martinez, Juçara Benvenuti, Larisa da V. V.
Bandeira e Rafael Arenhaldt.

Homepages:

<https://www.ufrgs.br/alunopesquisador/escritosnaeja/>

<https://seer.ufrgs.br/index.php/escritosnaeja>

Endereço e contatos:

Revista Escritos e Escritas na EJA

UFRGS – Faculdade de Educação – NIEPE/EJA

Av. Paulo Gama, n. 110 - Prédio 12.201 - Sala 808

Farroupilha – Porto Alegre/RS

CEP 90046-900

escritoseescritasnaeja@gmail.com

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Escritos e Escritas na EJA: produções acadêmicas do Curso de Pedagogia
da UFRGS / Rafael Arenhaldt, Juçara Benvenuti, Denise M. Comerlato e
Larisa da V. V. Bandeira: organização e edição; Kelly Bernardo Martinez:
capa, diagramação e marca d'água; Ana Claudia Godinho, Cássio
Fagundes da Silva, Denise M. Comerlato, Kelly B. Martinez, Juçara
Benvenuti, Larisa da V. V. Bandeira e Rafael Arenhaldt: revisão. Porto
Alegre: Faculdade de Educação/NIEPE-EJA/UFRGS, 2014 -

N.12 (2020)

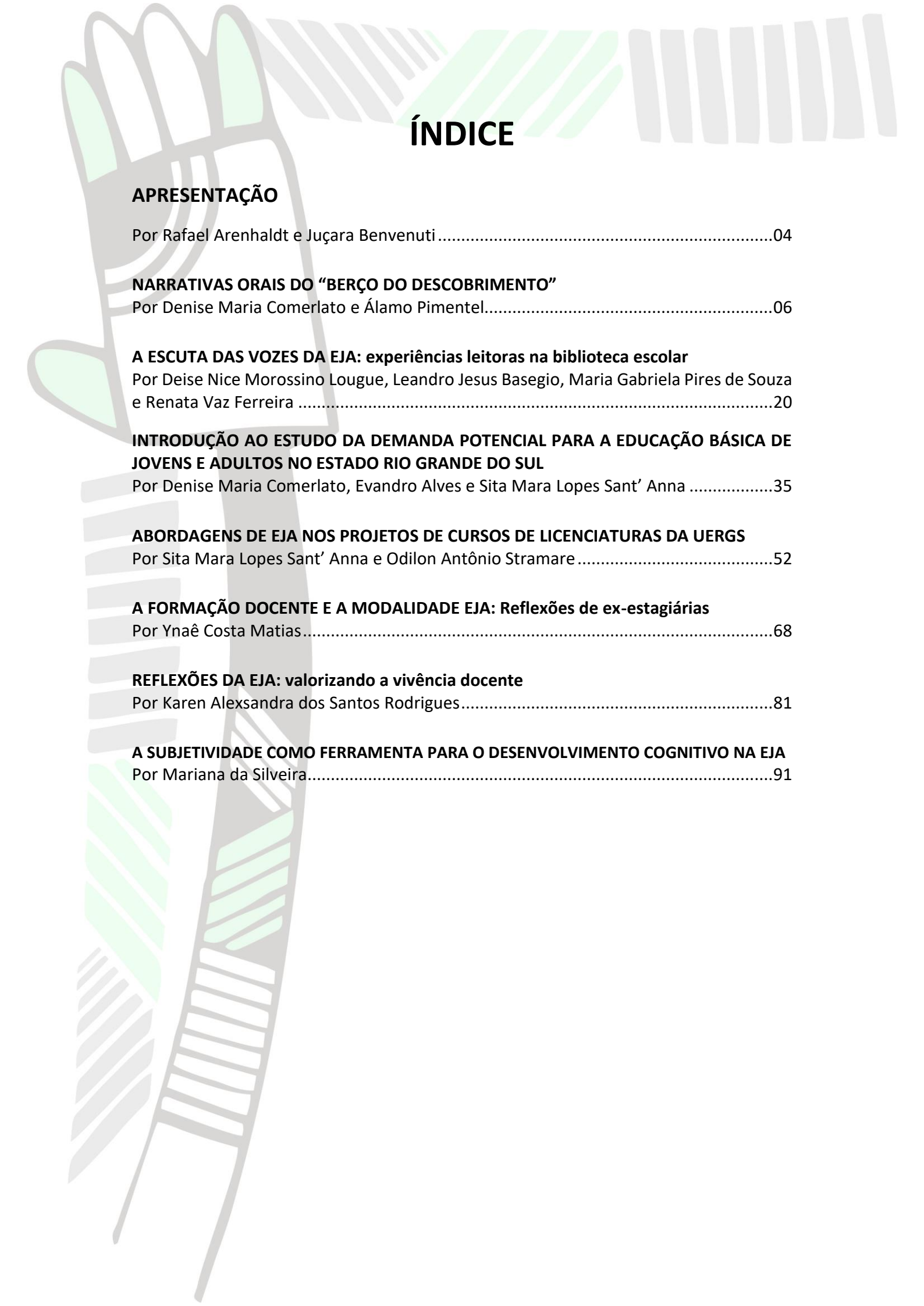
ISSN: 2674-7367

1. Educação – Periódicos. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Produção
acadêmica. 4. Pesquisa. 5. Formação de professor. 6. Prática pedagógica.
7. Estágio. 8. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de
Educação. NIEPE-EJA. I. Godinho, Ana Claudia., II. Fagundes da Silva,
Cássio. III. Comerlato, Denise M., IV. Martinez, Kelly Bernardo., V.
Benvenuti, Juçara., VI. Bandeira, Larisa da V. V., VII. Arenhaldt, Rafael.

Bibliotecária: Ana Gabriela Clipes Ferreira – CRB-10/1808

CDU: 374.7 (05)

Registro SABUFRGS: 1012037



ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

Por Rafael Arenhaldt e Juçara Benvenuti 04

NARRATIVAS ORAIS DO “BERÇO DO DESCOBRIMENTO”

Por Denise Maria Comerlato e Álamo Pimentel.....06

A ESCUTA DAS VOZES DA EJA: experiências leitoras na biblioteca escolar

Por Deise Nice Morossino Lougue, Leandro Jesus Basegio, Maria Gabriela Pires de Souza e Renata Vaz Ferreira 20

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA DEMANDA POTENCIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO RIO GRANDE DO SUL

Por Denise Maria Comerlato, Evandro Alves e Sita Mara Lopes Sant’ Anna 35

ABORDAGENS DE EJA NOS PROJETOS DE CURSOS DE LICENCIATURAS DA UERGS

Por Sita Mara Lopes Sant’ Anna e Odilon Antônio Stramare 52

A FORMAÇÃO DOCENTE E A MODALIDADE EJA: Reflexões de ex-estagiárias

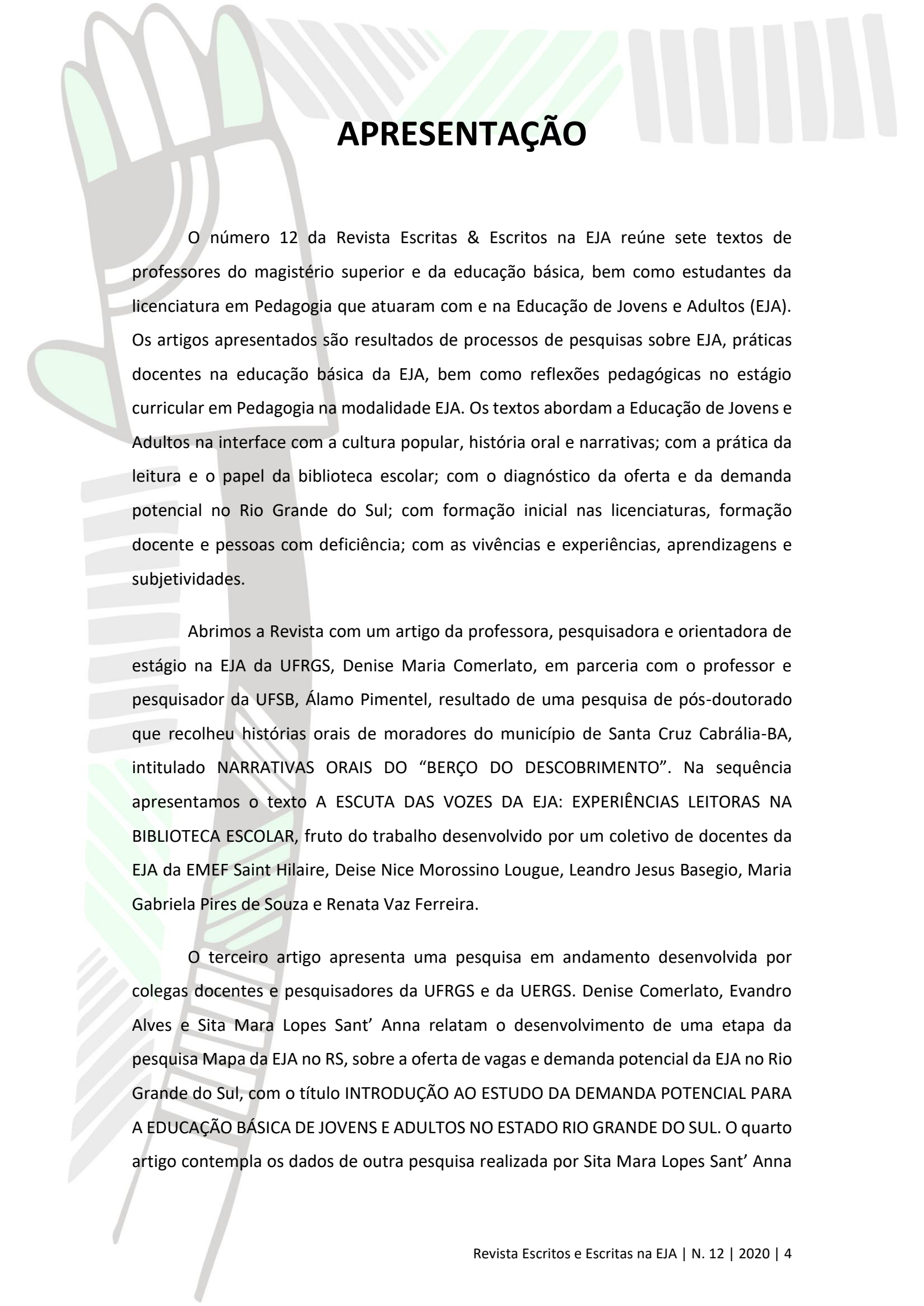
Por Ynaê Costa Matias.....68

REFLEXÕES DA EJA: valorizando a vivência docente

Por Karen Alexandra dos Santos Rodrigues.....81

A SUBJETIVIDADE COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EJA

Por Mariana da Silveira.....91

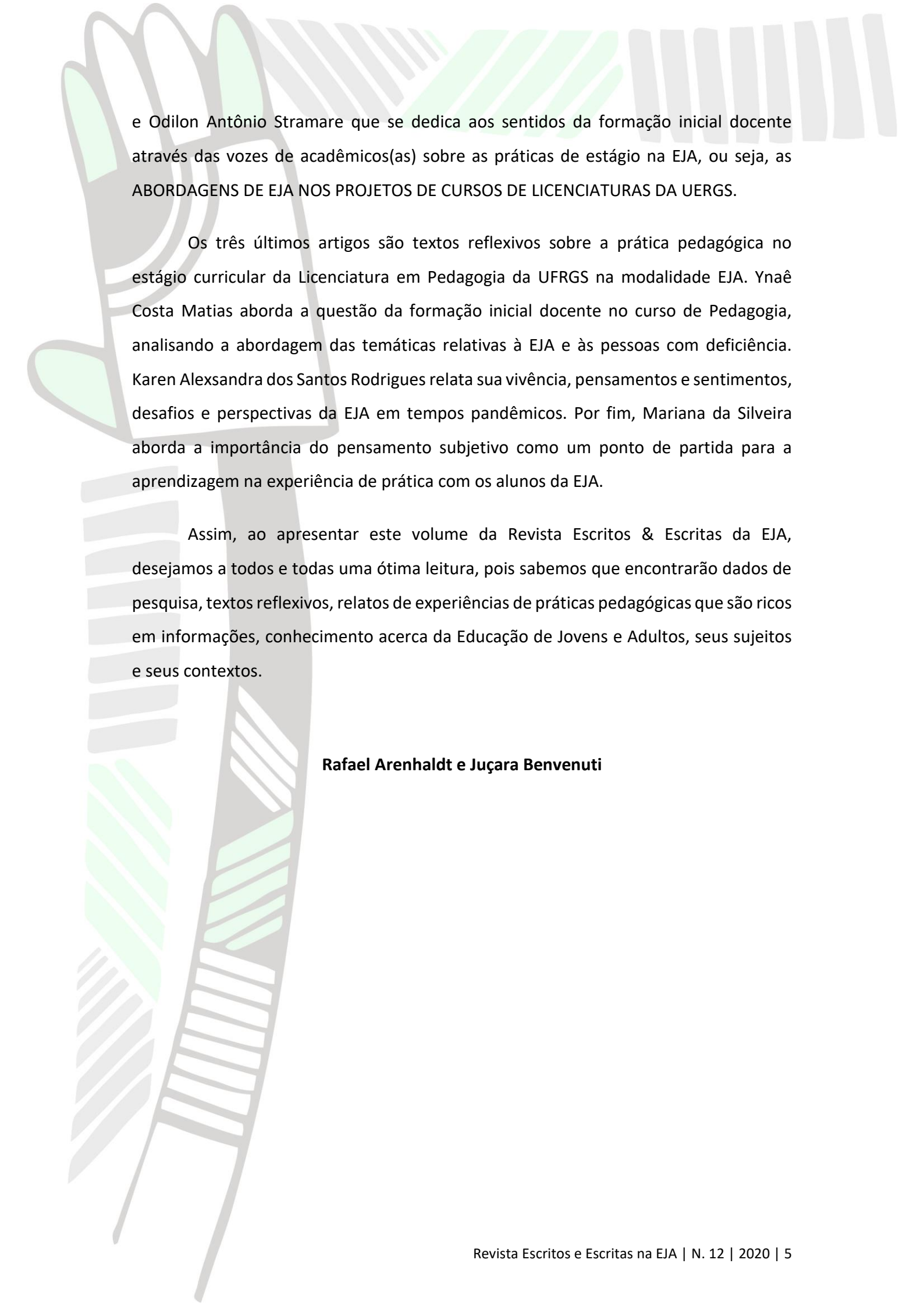


APRESENTAÇÃO

O número 12 da Revista Escritas & Escritos na EJA reúne sete textos de professores do magistério superior e da educação básica, bem como estudantes da licenciatura em Pedagogia que atuaram com e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os artigos apresentados são resultados de processos de pesquisas sobre EJA, práticas docentes na educação básica da EJA, bem como reflexões pedagógicas no estágio curricular em Pedagogia na modalidade EJA. Os textos abordam a Educação de Jovens e Adultos na interface com a cultura popular, história oral e narrativas; com a prática da leitura e o papel da biblioteca escolar; com o diagnóstico da oferta e da demanda potencial no Rio Grande do Sul; com formação inicial nas licenciaturas, formação docente e pessoas com deficiência; com as vivências e experiências, aprendizagens e subjetividades.

Abrimos a Revista com um artigo da professora, pesquisadora e orientadora de estágio na EJA da UFRGS, Denise Maria Comerlato, em parceria com o professor e pesquisador da UFSB, Álamo Pimentel, resultado de uma pesquisa de pós-doutorado que recolheu histórias orais de moradores do município de Santa Cruz Cabrália-BA, intitulado NARRATIVAS ORAIS DO “BERÇO DO DESCOBRIMENTO”. Na sequência apresentamos o texto A ESCUTA DAS VOZES DA EJA: EXPERIÊNCIAS LEITORAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR, fruto do trabalho desenvolvido por um coletivo de docentes da EJA da EMEF Saint Hilaire, Deise Nice Morossino Lougue, Leandro Jesus Basegio, Maria Gabriela Pires de Souza e Renata Vaz Ferreira.

O terceiro artigo apresenta uma pesquisa em andamento desenvolvida por colegas docentes e pesquisadores da UFRGS e da UERGS. Denise Comerlato, Evandro Alves e Sita Mara Lopes Sant’ Anna relatam o desenvolvimento de uma etapa da pesquisa Mapa da EJA no RS, sobre a oferta de vagas e demanda potencial da EJA no Rio Grande do Sul, com o título INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA DEMANDA POTENCIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO RIO GRANDE DO SUL. O quarto artigo contempla os dados de outra pesquisa realizada por Sita Mara Lopes Sant’ Anna



e Odilon Antônio Stramare que se dedica aos sentidos da formação inicial docente através das vozes de acadêmicos(as) sobre as práticas de estágio na EJA, ou seja, as ABORDAGENS DE EJA NOS PROJETOS DE CURSOS DE LICENCIATURAS DA UERGS.

Os três últimos artigos são textos reflexivos sobre a prática pedagógica no estágio curricular da Licenciatura em Pedagogia da UFRGS na modalidade EJA. Ynaê Costa Matias aborda a questão da formação inicial docente no curso de Pedagogia, analisando a abordagem das temáticas relativas à EJA e às pessoas com deficiência. Karen Alexsandra dos Santos Rodrigues relata sua vivência, pensamentos e sentimentos, desafios e perspectivas da EJA em tempos pandêmicos. Por fim, Mariana da Silveira aborda a importância do pensamento subjetivo como um ponto de partida para a aprendizagem na experiência de prática com os alunos da EJA.

Assim, ao apresentar este volume da Revista Escritos & Escritas da EJA, desejamos a todos e todas uma ótima leitura, pois sabemos que encontrarão dados de pesquisa, textos reflexivos, relatos de experiências de práticas pedagógicas que são ricos em informações, conhecimento acerca da Educação de Jovens e Adultos, seus sujeitos e seus contextos.

Rafael Arenhaldt e Juçara Benvenuti



NARRATIVAS ORAIS DO “BERÇO DO DESCOBRIMENTO”¹

Denise Maria Comerlato

denise.comerlato@gmail.com

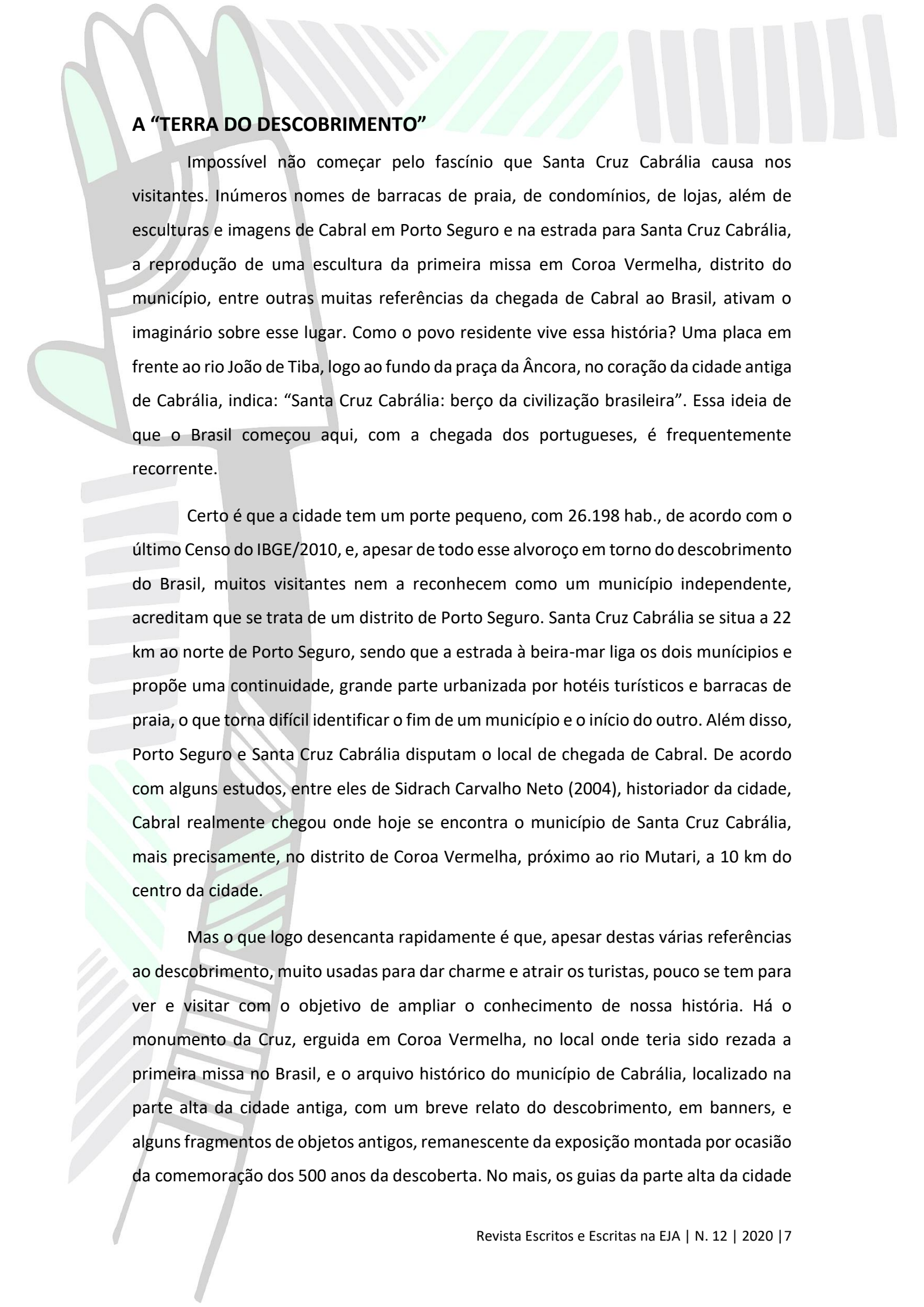
Álamo Pimentel

alamopimentelmcz@gmail.com

RESUMO: Esse artigo apresenta alguns resultados de pesquisa, em que um dos principais objetivos foi a recolha de histórias orais de moradores do município de Santa Cruz Cabralia-BA, conhecido por ser o “berço do descobrimento”, já que é nesta parte da costa brasileira que se reconhece a chegada dos portugueses ao Brasil. Este estudo acerca de histórias orais dialoga com os processos de colonização da memória, pela permanente (re)produção da história do descobrimento, tal como contada pelos brancos portugueses (europeus). A história do descobrimento, sempre repassada do ponto de vista do colonizador, também é encenada nas festas comemorativas da data do “descobrimento” e se explicita em muitas referências culturais do lugar/cidade/município de Santa Cruz de Cabralia-BA. A relação oralidade e escrita se faz central neste estudo e seu entendimento encontra suporte em autores como Jack Goddy (1987, 2012), David Olson (1997) e Michel de Certeau (2013, 2014). Agregou-se neste repertório de autores, Mikhail Bakhtin, com a contribuição da sua compreensão de linguagem fundada na interação social, em que se salienta a importância das esferas de comunicação e dos contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos no uso efetivo da linguagem (1988). Para a compreensão das culturas populares da América Latina, em particular das tradições orais, busca-se fundamentos especialmente em Nestor Ganduglia (1987, 2010, 2011), professor da MFAL e Diretor do Fórum Latinoamericano “Memoria e identidad”. A recolha de histórias orais visou construir um repertório de modo tanto a preservar a memória das mesmas, já que essa tipologia de saber da cultura oral se reduz na medida em que avança o espaço urbano, que tem como referência o saber escrito das ciências e acompanhar os processos de (re)significação, pelas pessoas comuns, dos mecanismos de colonização.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias Orais. Narrativas. Cultura Popular. Memória. Colonização Ideológica.

¹ Texto com base na pesquisa *RECOLHA DE HISTÓRIAS/NARRATIVAS ORAIS NO “BERÇO DO DESCOBRIMENTO”*, desenvolvida no pós-doutorado da Profa. Denise Comerlato (UFRGS) em parceria com Prof. Álamo Pimentel (UFSB).

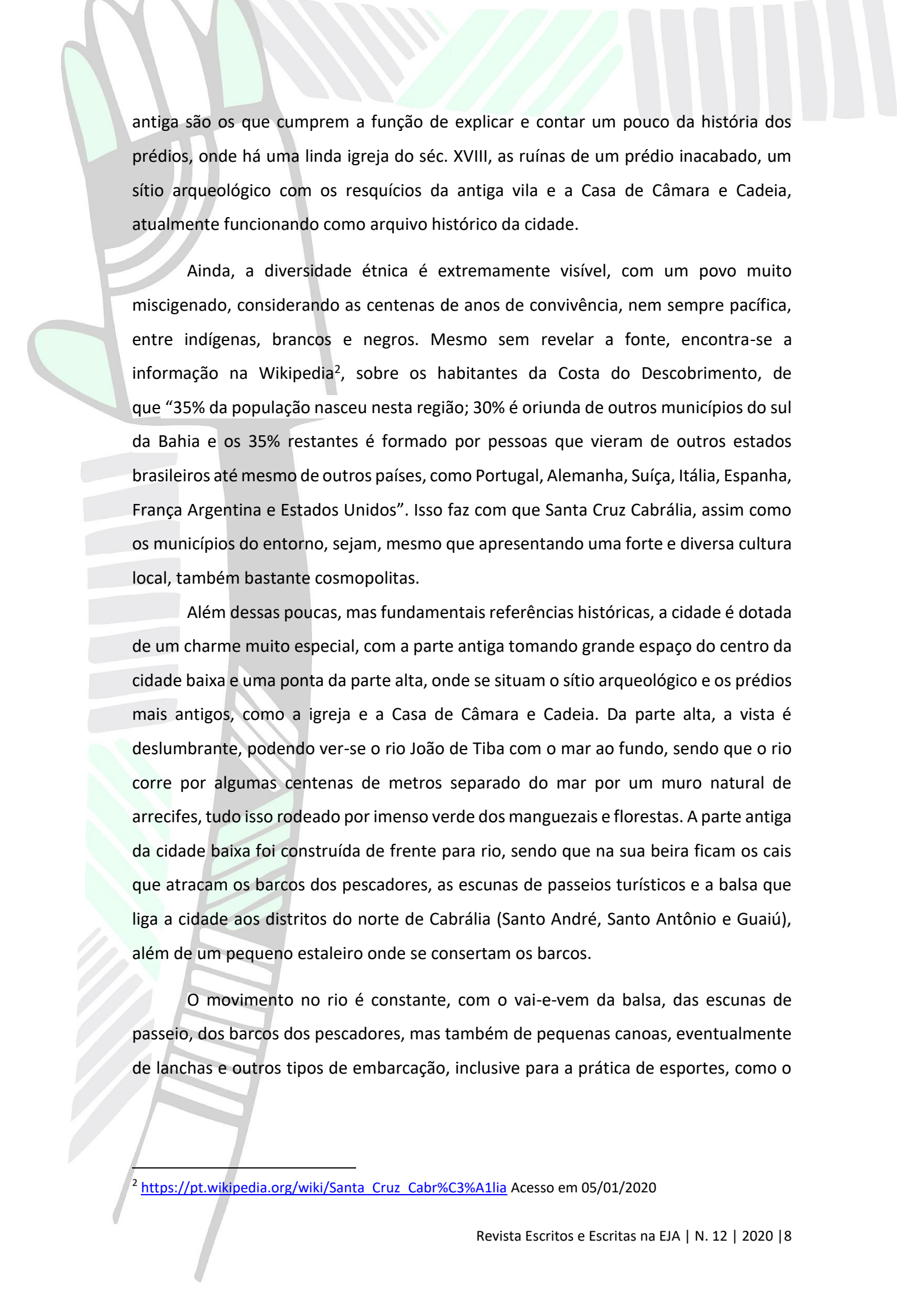


A “TERRA DO DESCOBRIMENTO”

Impossível não começar pelo fascínio que Santa Cruz Cabrália causa nos visitantes. Inúmeros nomes de barracas de praia, de condomínios, de lojas, além de esculturas e imagens de Cabral em Porto Seguro e na estrada para Santa Cruz Cabrália, a reprodução de uma escultura da primeira missa em Coroa Vermelha, distrito do município, entre outras muitas referências da chegada de Cabral ao Brasil, ativam o imaginário sobre esse lugar. Como o povo residente vive essa história? Uma placa em frente ao rio João de Tiba, logo ao fundo da praça da Âncora, no coração da cidade antiga de Cabrália, indica: “Santa Cruz Cabrália: berço da civilização brasileira”. Essa ideia de que o Brasil começou aqui, com a chegada dos portugueses, é frequentemente recorrente.

Certo é que a cidade tem um porte pequeno, com 26.198 hab., de acordo com o último Censo do IBGE/2010, e, apesar de todo esse alvoroço em torno do descobrimento do Brasil, muitos visitantes nem a reconhecem como um município independente, acreditam que se trata de um distrito de Porto Seguro. Santa Cruz Cabrália se situa a 22 km ao norte de Porto Seguro, sendo que a estrada à beira-mar liga os dois municípios e propõe uma continuidade, grande parte urbanizada por hotéis turísticos e barracas de praia, o que torna difícil identificar o fim de um município e o início do outro. Além disso, Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália disputam o local de chegada de Cabral. De acordo com alguns estudos, entre eles de Sidrach Carvalho Neto (2004), historiador da cidade, Cabral realmente chegou onde hoje se encontra o município de Santa Cruz Cabrália, mais precisamente, no distrito de Coroa Vermelha, próximo ao rio Mutari, a 10 km do centro da cidade.

Mas o que logo desencanta rapidamente é que, apesar destas várias referências ao descobrimento, muito usadas para dar charme e atrair os turistas, pouco se tem para ver e visitar com o objetivo de ampliar o conhecimento de nossa história. Há o monumento da Cruz, erguida em Coroa Vermelha, no local onde teria sido rezada a primeira missa no Brasil, e o arquivo histórico do município de Cabrália, localizado na parte alta da cidade antiga, com um breve relato do descobrimento, em banners, e alguns fragmentos de objetos antigos, remanescente da exposição montada por ocasião da comemoração dos 500 anos da descoberta. No mais, os guias da parte alta da cidade



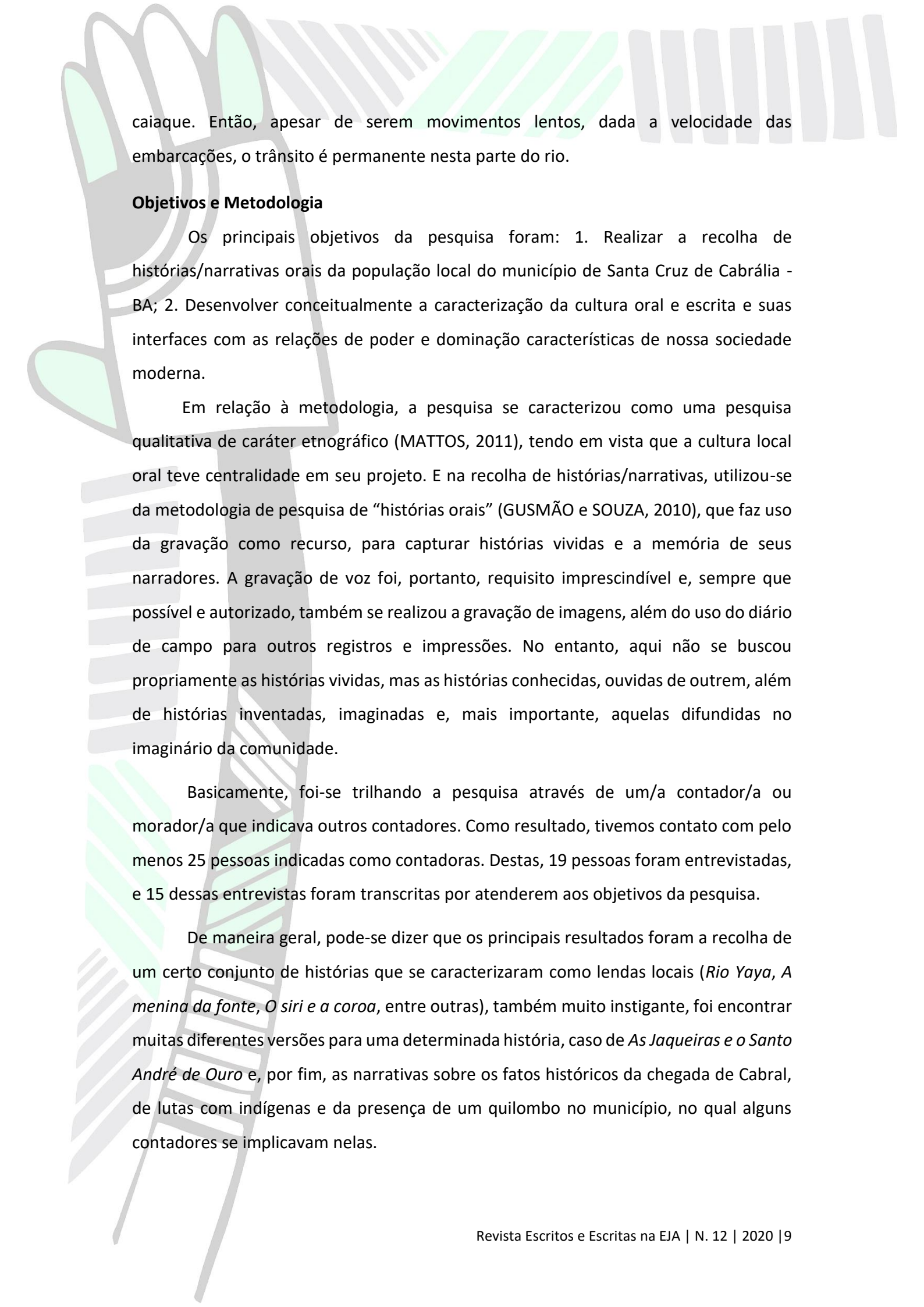
antiga são os que cumprem a função de explicar e contar um pouco da história dos prédios, onde há uma linda igreja do séc. XVIII, as ruínas de um prédio inacabado, um sítio arqueológico com os resquícios da antiga vila e a Casa de Câmara e Cadeia, atualmente funcionando como arquivo histórico da cidade.

Ainda, a diversidade étnica é extremamente visível, com um povo muito miscigenado, considerando as centenas de anos de convivência, nem sempre pacífica, entre indígenas, brancos e negros. Mesmo sem revelar a fonte, encontra-se a informação na Wikipedia², sobre os habitantes da Costa do Descobrimento, de que “35% da população nasceu nesta região; 30% é oriunda de outros municípios do sul da Bahia e os 35% restantes é formado por pessoas que vieram de outros estados brasileiros até mesmo de outros países, como Portugal, Alemanha, Suíça, Itália, Espanha, França Argentina e Estados Unidos”. Isso faz com que Santa Cruz Cabralia, assim como os municípios do entorno, sejam, mesmo que apresentando uma forte e diversa cultura local, também bastante cosmopolitas.

Além dessas poucas, mas fundamentais referências históricas, a cidade é dotada de um charme muito especial, com a parte antiga tomando grande espaço do centro da cidade baixa e uma ponta da parte alta, onde se situam o sítio arqueológico e os prédios mais antigos, como a igreja e a Casa de Câmara e Cadeia. Da parte alta, a vista é deslumbrante, podendo ver-se o rio João de Tiba com o mar ao fundo, sendo que o rio corre por algumas centenas de metros separado do mar por um muro natural de arrecifes, tudo isso rodeado por imenso verde dos manguezais e florestas. A parte antiga da cidade baixa foi construída de frente para rio, sendo que na sua beira ficam os cais que atracam os barcos dos pescadores, as escunas de passeios turísticos e a balsa que liga a cidade aos distritos do norte de Cabralia (Santo André, Santo Antônio e Guaiú), além de um pequeno estaleiro onde se consertam os barcos.

O movimento no rio é constante, com o vai-e-vem da balsa, das escunas de passeio, dos barcos dos pescadores, mas também de pequenas canoas, eventualmente de lanchas e outros tipos de embarcação, inclusive para a prática de esportes, como o

² https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz_Cabr%C3%A1lia Acesso em 05/01/2020



caiaque. Então, apesar de serem movimentos lentos, dada a velocidade das embarcações, o trânsito é permanente nesta parte do rio.

Objetivos e Metodologia

Os principais objetivos da pesquisa foram: 1. Realizar a recolha de histórias/narrativas orais da população local do município de Santa Cruz de Cabrália - BA; 2. Desenvolver conceitualmente a caracterização da cultura oral e escrita e suas interfaces com as relações de poder e dominação características de nossa sociedade moderna.

Em relação à metodologia, a pesquisa se caracterizou como uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico (MATTOS, 2011), tendo em vista que a cultura local oral teve centralidade em seu projeto. E na recolha de histórias/narrativas, utilizou-se da metodologia de pesquisa de “histórias orais” (GUSMÃO e SOUZA, 2010), que faz uso da gravação como recurso, para capturar histórias vividas e a memória de seus narradores. A gravação de voz foi, portanto, requisito imprescindível e, sempre que possível e autorizado, também se realizou a gravação de imagens, além do uso do diário de campo para outros registros e impressões. No entanto, aqui não se buscou propriamente as histórias vividas, mas as histórias conhecidas, ouvidas de outrem, além de histórias inventadas, imaginadas e, mais importante, aquelas difundidas no imaginário da comunidade.

Basicamente, foi-se trilhando a pesquisa através de um/a contador/a ou morador/a que indicava outros contadores. Como resultado, tivemos contato com pelo menos 25 pessoas indicadas como contadoras. Destas, 19 pessoas foram entrevistadas, e 15 dessas entrevistas foram transcritas por atenderem aos objetivos da pesquisa.

De maneira geral, pode-se dizer que os principais resultados foram a recolha de um certo conjunto de histórias que se caracterizaram como lendas locais (*Rio Yaya, A menina da fonte, O siri e a coroa*, entre outras), também muito instigante, foi encontrar muitas diferentes versões para uma determinada história, caso de *As Jaqueiras e o Santo André de Ouro* e, por fim, as narrativas sobre os fatos históricos da chegada de Cabral, de lutas com indígenas e da presença de um quilombo no município, no qual alguns contadores se implicavam nelas.

Problemática, teorização e análise

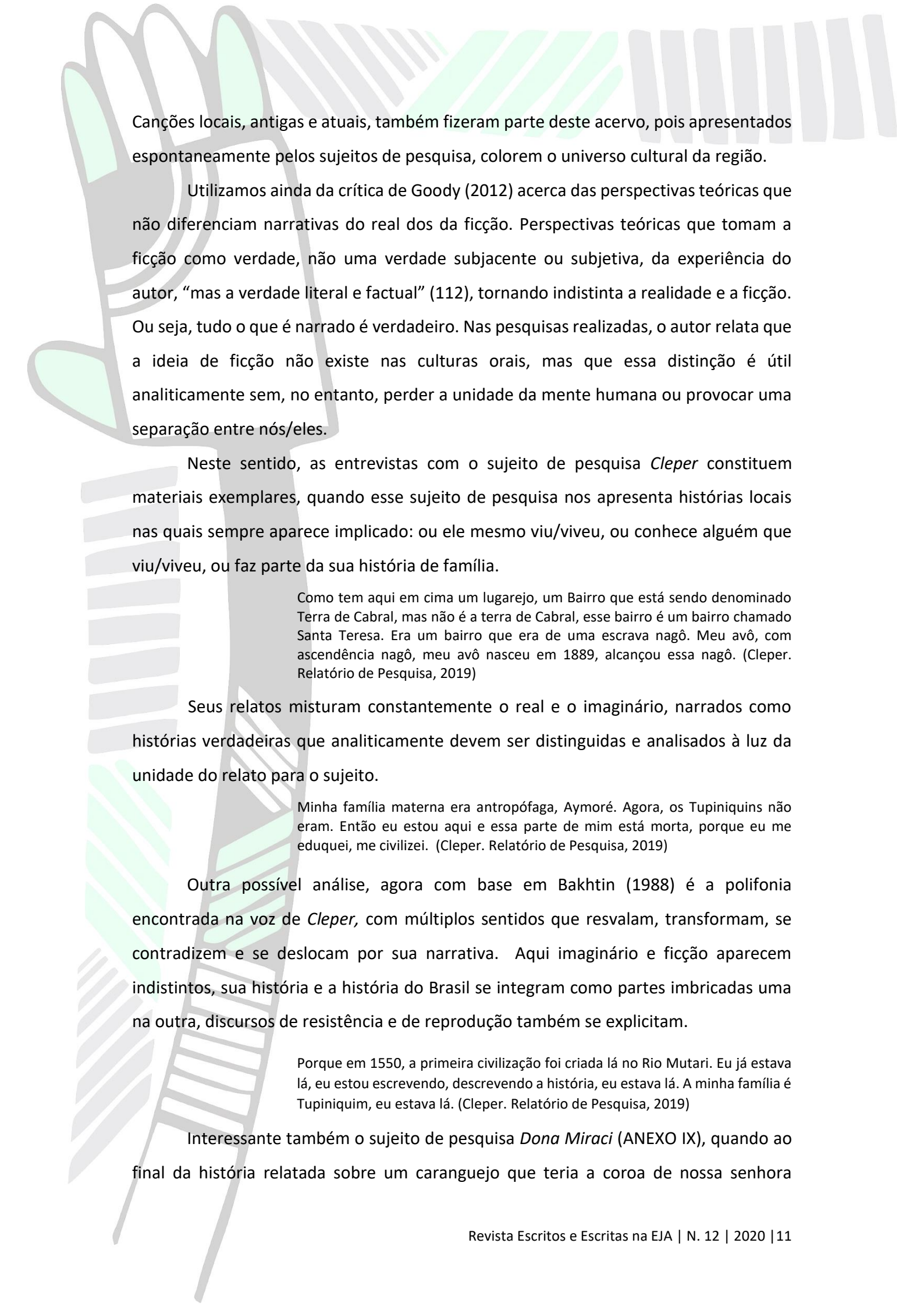
Nesta pesquisa, nos propusemos documentar, compartilhar e valorizar tradições de caráter oral, no caso por meio da recolha de histórias, como registro de uma memória coletiva, contemplando fins éticos, sociais, pedagógicos e políticos. Aqui, traremos alguns elementos teóricos para análise das narrativas registradas que envolvem a história do Brasil, tanto em sua perspectiva de colonização desta memória, como de sua resistência. Estas histórias ou narrativas poderão adquirir grande relevância para a compreensão dos sentidos atuais atribuídos à história da colonização do Brasil pelos europeus portugueses (GARCIA, 2014; MAESTRI, 2013). Algumas questões levantadas como guia foram:

- Há, nas narrativas de tradição oral sobre a história do Brasil, referências à formação da população afro-brasileira e aos indígenas?
- E que tipo de referência é feita a esses povos, como são vistos pela história comum narrada?
- Que sentidos as narrativas/histórias, sejam as que se reportam ao real ou as de caráter fantástico, nos remetem a uma memória colonizada e/ou resistente?

Assim, esperávamos que as histórias orais fossem capazes de se dar a conhecer de que modo a dominação, ou a resistência a ela, se faz transmitir, sempre ressignificadas, entre as gerações da população local, formada por pessoas de diferentes origens e etnias.

Para tanto, utilizamos o conceito de narrativa de Jack Goody (2012), antropólogo inglês estudioso de comunidades orais. Ele sugere o uso do termo narrativa de uma maneira bem mais restrita do uso feito como jargão nos círculos literários e sociocientíficos do Ocidente, “que implique uma trama com uma firme estrutura sequencial, caracterizada por um começo, meio e fim na maneira aristotélica”. (2012, p. 111). O autor diz que o mesmo se aplica ao uso do termo “literatura”. Em suas palavras: “Quando uso o termo, faço-o [...] como uma forma-padrão que tem trama definitiva que se desenvolve por estágios estruturados”. (p.111).

Assim, entre todo o material produzido nas dezenas de horas de gravação, as histórias que foram transcritas estão dentro deste conceito de narrativa de Goody, ou seja, possuem uma estrutura firme, que permite identificar início, meio e fim. Poesias e



Canções locais, antigas e atuais, também fizeram parte deste acervo, pois apresentados espontaneamente pelos sujeitos de pesquisa, colore o universo cultural da região.

Utilizamos ainda da crítica de Goody (2012) acerca das perspectivas teóricas que não diferenciam narrativas do real das da ficção. Perspectivas teóricas que tomam a ficção como verdade, não uma verdade subjacente ou subjetiva, da experiência do autor, “mas a verdade literal e factual” (112), tornando indistinta a realidade e a ficção. Ou seja, tudo o que é narrado é verdadeiro. Nas pesquisas realizadas, o autor relata que a ideia de ficção não existe nas culturas orais, mas que essa distinção é útil analiticamente sem, no entanto, perder a unidade da mente humana ou provocar uma separação entre nós/eles.

Neste sentido, as entrevistas com o sujeito de pesquisa *Cleper* constituem materiais exemplares, quando esse sujeito de pesquisa nos apresenta histórias locais nas quais sempre aparece implicado: ou ele mesmo viu/viveu, ou conhece alguém que viu/viveu, ou faz parte da sua história de família.

Como tem aqui em cima um lugarejo, um Bairro que está sendo denominado Terra de Cabral, mas não é a terra de Cabral, esse bairro é um bairro chamado Santa Teresa. Era um bairro que era de uma escrava nagô. Meu avô, com ascendência nagô, meu avô nasceu em 1889, alcançou essa nagô. (Cleper. Relatório de Pesquisa, 2019)

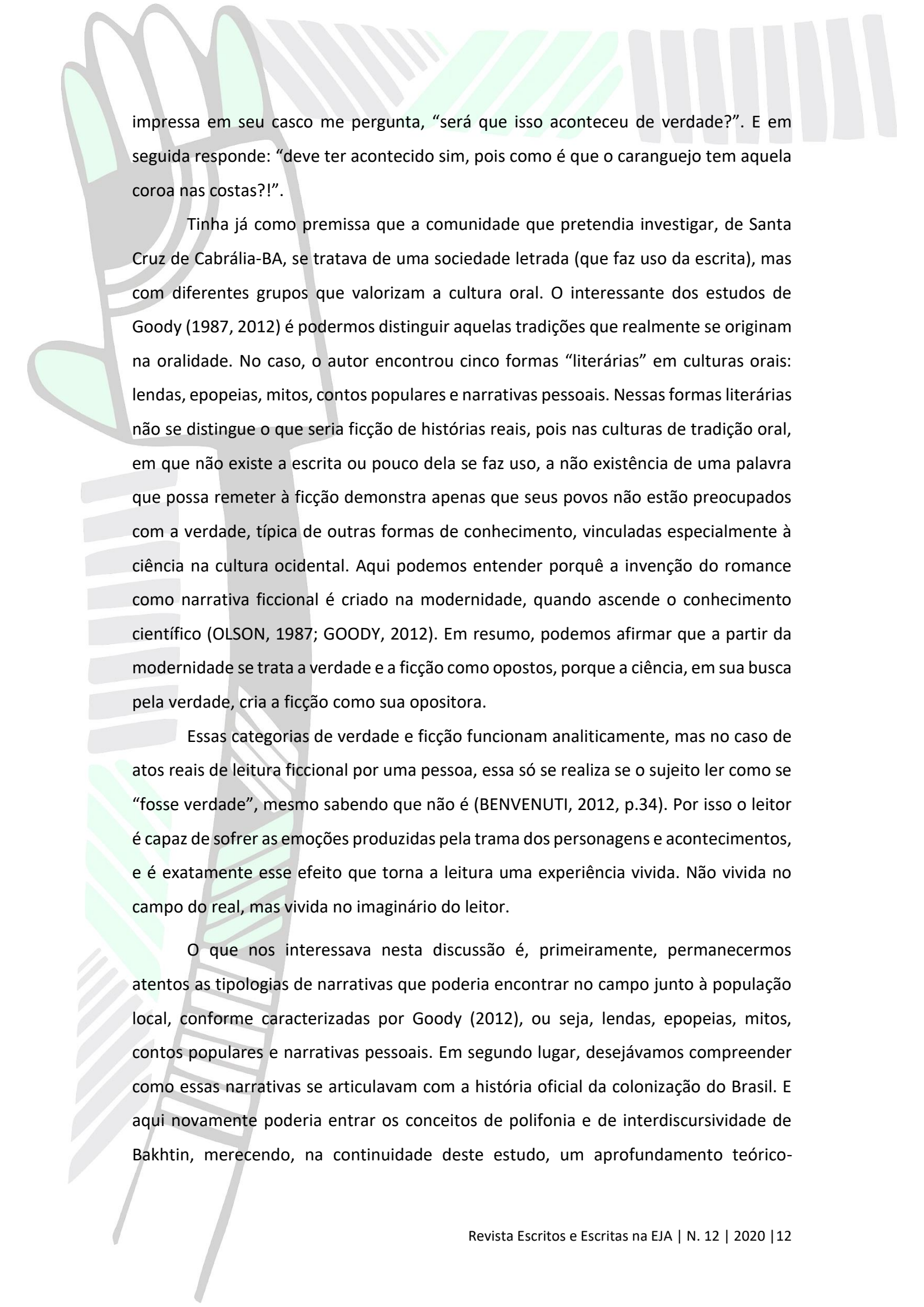
Seus relatos misturam constantemente o real e o imaginário, narrados como histórias verdadeiras que analiticamente devem ser distinguidas e analisados à luz da unidade do relato para o sujeito.

Minha família materna era antropófaga, Aymoré. Agora, os Tupiniquins não eram. Então eu estou aqui e essa parte de mim está morta, porque eu me eduquei, me civilizei. (Cleper. Relatório de Pesquisa, 2019)

Outra possível análise, agora com base em Bakhtin (1988) é a polifonia encontrada na voz de *Cleper*, com múltiplos sentidos que resvalam, transformam, se contradizem e se deslocam por sua narrativa. Aqui imaginário e ficção aparecem indistintos, sua história e a história do Brasil se integram como partes imbricadas uma na outra, discursos de resistência e de reprodução também se explicitam.

Porque em 1550, a primeira civilização foi criada lá no Rio Mutari. Eu já estava lá, eu estou escrevendo, descrevendo a história, eu estava lá. A minha família é Tupiniquim, eu estava lá. (Cleper. Relatório de Pesquisa, 2019)

Interessante também o sujeito de pesquisa *Dona Miraci* (ANEXO IX), quando ao final da história relatada sobre um caranguejo que teria a coroa de nossa senhora

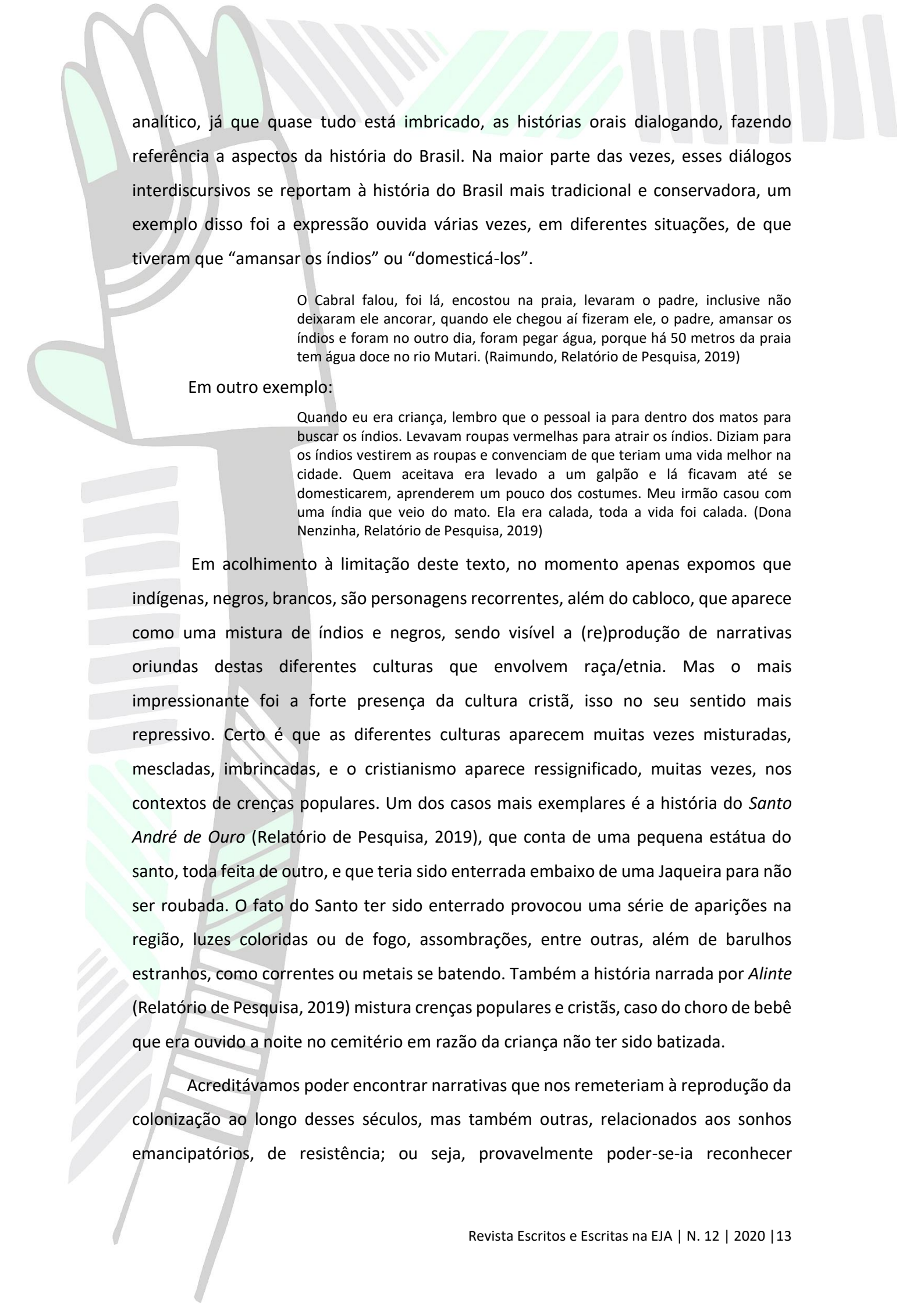


impressa em seu casco me pergunta, “será que isso aconteceu de verdade?”. E em seguida responde: “deve ter acontecido sim, pois como é que o caranguejo tem aquela coroa nas costas?!”.

Tinha já como premissa que a comunidade que pretendia investigar, de Santa Cruz de Cabralia-BA, se tratava de uma sociedade letrada (que faz uso da escrita), mas com diferentes grupos que valorizam a cultura oral. O interessante dos estudos de Goody (1987, 2012) é podermos distinguir aquelas tradições que realmente se originam na oralidade. No caso, o autor encontrou cinco formas “literárias” em culturas orais: lendas, epopeias, mitos, contos populares e narrativas pessoais. Nessas formas literárias não se distingue o que seria ficção de histórias reais, pois nas culturas de tradição oral, em que não existe a escrita ou pouco dela se faz uso, a não existência de uma palavra que possa remeter à ficção demonstra apenas que seus povos não estão preocupados com a verdade, típica de outras formas de conhecimento, vinculadas especialmente à ciência na cultura ocidental. Aqui podemos entender porquê a invenção do romance como narrativa ficcional é criado na modernidade, quando ascende o conhecimento científico (OLSON, 1987; GOODY, 2012). Em resumo, podemos afirmar que a partir da modernidade se trata a verdade e a ficção como opostos, porque a ciência, em sua busca pela verdade, cria a ficção como sua opositora.

Essas categorias de verdade e ficção funcionam analiticamente, mas no caso de atos reais de leitura ficcional por uma pessoa, essa só se realiza se o sujeito ler como se “fosse verdade”, mesmo sabendo que não é (BENVENUTI, 2012, p.34). Por isso o leitor é capaz de sofrer as emoções produzidas pela trama dos personagens e acontecimentos, e é exatamente esse efeito que torna a leitura uma experiência vivida. Não vivida no campo do real, mas vivida no imaginário do leitor.

O que nos interessava nesta discussão é, primeiramente, permanecermos atentos as tipologias de narrativas que poderia encontrar no campo junto à população local, conforme caracterizadas por Goody (2012), ou seja, lendas, epopeias, mitos, contos populares e narrativas pessoais. Em segundo lugar, desejávamos compreender como essas narrativas se articulavam com a história oficial da colonização do Brasil. E aqui novamente poderia entrar os conceitos de polifonia e de interdiscursividade de Bakhtin, merecendo, na continuidade deste estudo, um aprofundamento teórico-



analítico, já que quase tudo está imbricado, as histórias orais dialogando, fazendo referência a aspectos da história do Brasil. Na maior parte das vezes, esses diálogos interdiscursivos se reportam à história do Brasil mais tradicional e conservadora, um exemplo disso foi a expressão ouvida várias vezes, em diferentes situações, de que tiveram que “amansar os índios” ou “domesticá-los”.

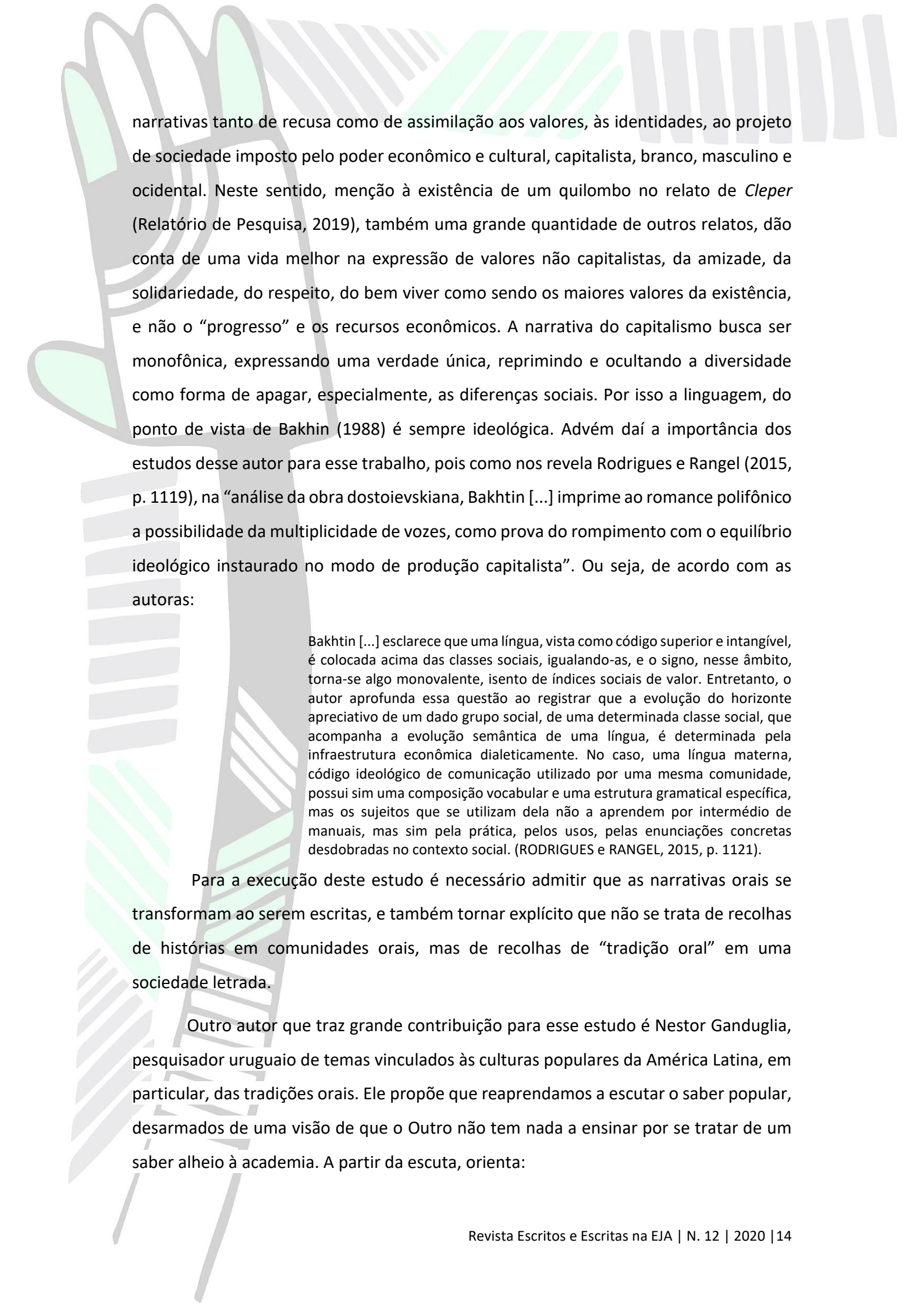
O Cabral falou, foi lá, encostou na praia, levaram o padre, inclusive não deixaram ele ancorar, quando ele chegou aí fizeram ele, o padre, amansar os índios e foram no outro dia, foram pegar água, porque há 50 metros da praia tem água doce no rio Mutari. (Raimundo, Relatório de Pesquisa, 2019)

Em outro exemplo:

Quando eu era criança, lembro que o pessoal ia para dentro dos matos para buscar os índios. Levavam roupas vermelhas para atrair os índios. Diziam para os índios vestirem as roupas e convenciam de que teriam uma vida melhor na cidade. Quem aceitava era levado a um galpão e lá ficavam até se domesticarem, aprenderem um pouco dos costumes. Meu irmão casou com uma índia que veio do mato. Ela era calada, toda a vida foi calada. (Dona Nenzinha, Relatório de Pesquisa, 2019)

Em acolhimento à limitação deste texto, no momento apenas expomos que indígenas, negros, brancos, são personagens recorrentes, além do cabloco, que aparece como uma mistura de índios e negros, sendo visível a (re)produção de narrativas oriundas destas diferentes culturas que envolvem raça/etnia. Mas o mais impressionante foi a forte presença da cultura cristã, isso no seu sentido mais repressivo. Certo é que as diferentes culturas aparecem muitas vezes misturadas, mescladas, imbrincadas, e o cristianismo aparece ressignificado, muitas vezes, nos contextos de crenças populares. Um dos casos mais exemplares é a história do *Santo André de Ouro* (Relatório de Pesquisa, 2019), que conta de uma pequena estátua do santo, toda feita de ouro, e que teria sido enterrada embaixo de uma Jaqueira para não ser roubada. O fato do Santo ter sido enterrado provocou uma série de aparições na região, luzes coloridas ou de fogo, assombrações, entre outras, além de barulhos estranhos, como correntes ou metais se batendo. Também a história narrada por *Alinte* (Relatório de Pesquisa, 2019) mistura crenças populares e cristãs, caso do choro de bebê que era ouvido a noite no cemitério em razão da criança não ter sido batizada.

Acreditávamos poder encontrar narrativas que nos remeteriam à reprodução da colonização ao longo desses séculos, mas também outras, relacionados aos sonhos emancipatórios, de resistência; ou seja, provavelmente poder-se-ia reconhecer

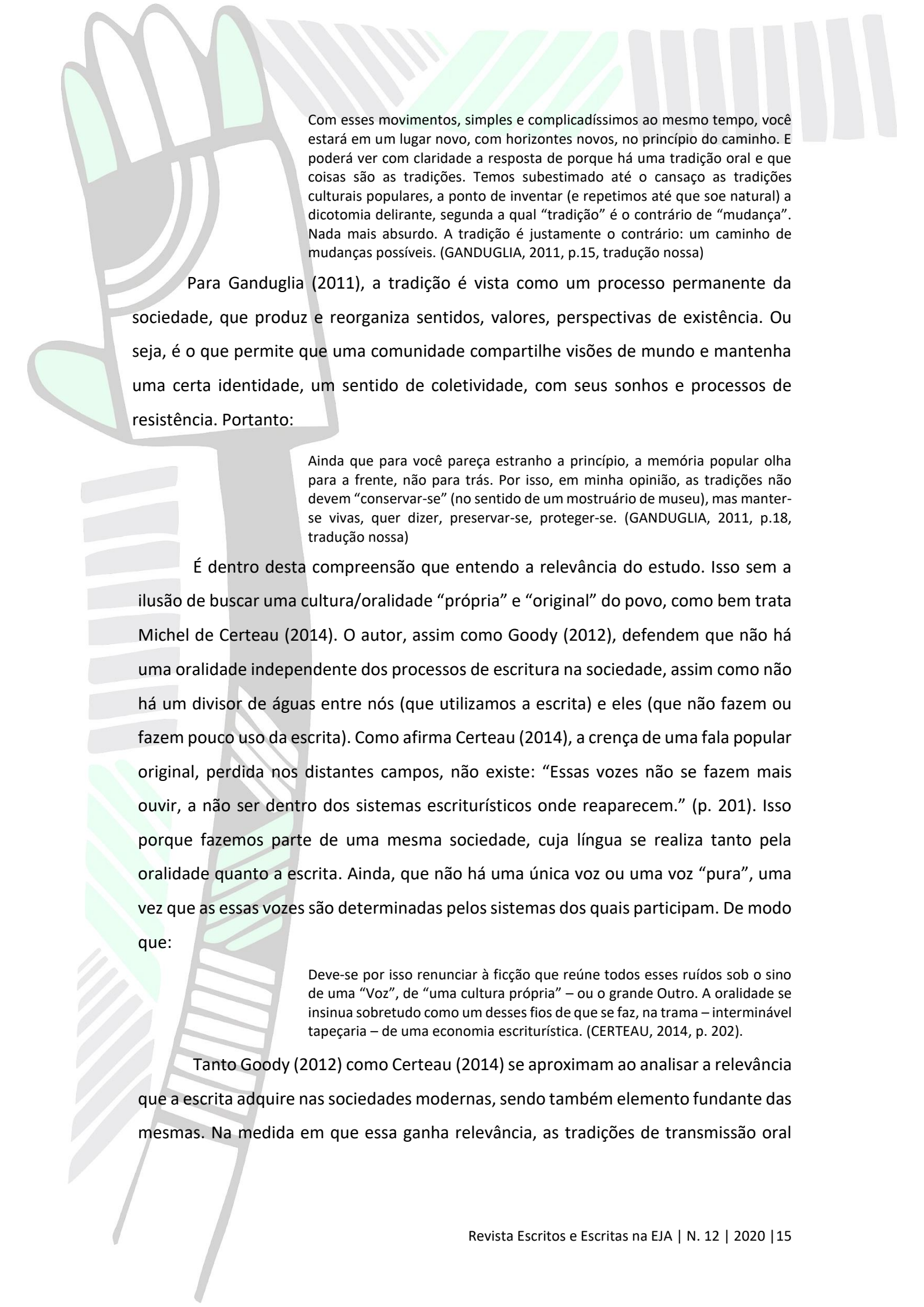


narrativas tanto de recusa como de assimilação aos valores, às identidades, ao projeto de sociedade imposto pelo poder econômico e cultural, capitalista, branco, masculino e ocidental. Neste sentido, menção à existência de um quilombo no relato de *Cleper* (Relatório de Pesquisa, 2019), também uma grande quantidade de outros relatos, dão conta de uma vida melhor na expressão de valores não capitalistas, da amizade, da solidariedade, do respeito, do bem viver como sendo os maiores valores da existência, e não o “progresso” e os recursos econômicos. A narrativa do capitalismo busca ser monofônica, expressando uma verdade única, reprimindo e ocultando a diversidade como forma de apagar, especialmente, as diferenças sociais. Por isso a linguagem, do ponto de vista de Bakhtin (1988) é sempre ideológica. Advém daí a importância dos estudos desse autor para esse trabalho, pois como nos revela Rodrigues e Rangel (2015, p. 1119), na “análise da obra dostoievskiana, Bakhtin [...] imprime ao romance polifônico a possibilidade da multiplicidade de vozes, como prova do rompimento com o equilíbrio ideológico instaurado no modo de produção capitalista”. Ou seja, de acordo com as autoras:

Bakhtin [...] esclarece que uma língua, vista como código superior e intangível, é colocada acima das classes sociais, igualando-as, e o signo, nesse âmbito, torna-se algo monovalente, isento de índices sociais de valor. Entretanto, o autor aprofunda essa questão ao registrar que a evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social, de uma determinada classe social, que acompanha a evolução semântica de uma língua, é determinada pela infraestrutura econômica dialeticamente. No caso, uma língua materna, código ideológico de comunicação utilizado por uma mesma comunidade, possui sim uma composição vocabular e uma estrutura gramatical específica, mas os sujeitos que se utilizam dela não a aprendem por intermédio de manuais, mas sim pela prática, pelos usos, pelas enunciações concretas desdobradas no contexto social. (RODRIGUES e RANGEL, 2015, p. 1121).

Para a execução deste estudo é necessário admitir que as narrativas orais se transformam ao serem escritas, e também tornar explícito que não se trata de recolhas de histórias em comunidades orais, mas de recolhas de “tradição oral” em uma sociedade letrada.

Outro autor que traz grande contribuição para esse estudo é Nestor Ganduglia, pesquisador uruguaio de temas vinculados às culturas populares da América Latina, em particular, das tradições orais. Ele propõe que reaprendamos a escutar o saber popular, desarmados de uma visão de que o Outro não tem nada a ensinar por se tratar de um saber alheio à academia. A partir da escuta, orienta:



Com esses movimentos, simples e complicadíssimos ao mesmo tempo, você estará em um lugar novo, com horizontes novos, no princípio do caminho. E poderá ver com clareza a resposta de porque há uma tradição oral e que coisas são as tradições. Temos subestimado até o cansaço as tradições culturais populares, a ponto de inventar (e repetimos até que soe natural) a dicotomia delirante, segunda a qual “tradição” é o contrário de “mudança”. Nada mais absurdo. A tradição é justamente o contrário: um caminho de mudanças possíveis. (GANDUGLIA, 2011, p.15, tradução nossa)

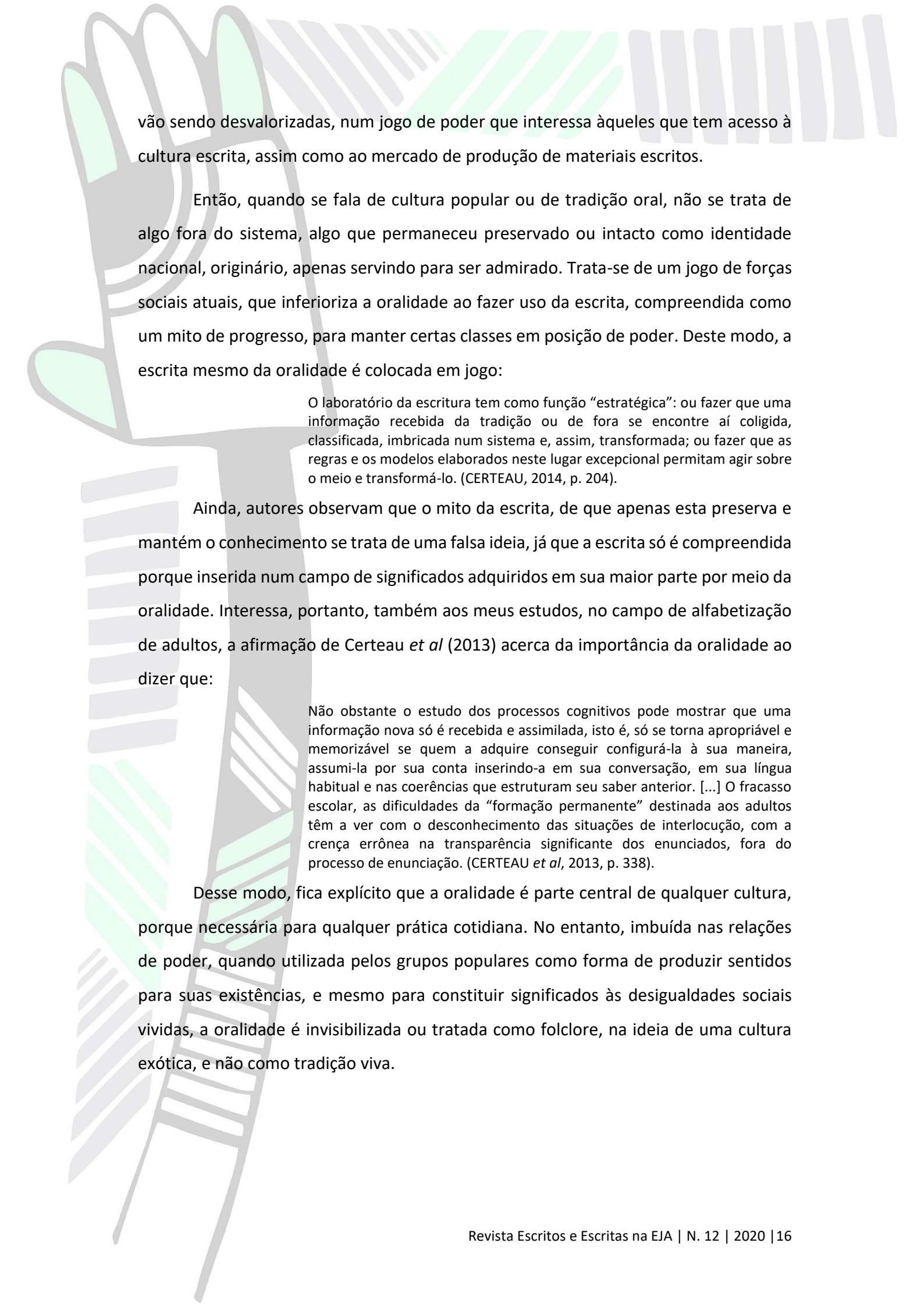
Para Ganduglia (2011), a tradição é vista como um processo permanente da sociedade, que produz e reorganiza sentidos, valores, perspectivas de existência. Ou seja, é o que permite que uma comunidade compartilhe visões de mundo e mantenha uma certa identidade, um sentido de coletividade, com seus sonhos e processos de resistência. Portanto:

Ainda que para você pareça estranho a princípio, a memória popular olha para a frente, não para trás. Por isso, em minha opinião, as tradições não devem “conservar-se” (no sentido de um mostruário de museu), mas manter-se vivas, quer dizer, preservar-se, proteger-se. (GANDUGLIA, 2011, p.18, tradução nossa)

É dentro desta compreensão que entendo a relevância do estudo. Isso sem a ilusão de buscar uma cultura/oralidade “própria” e “original” do povo, como bem trata Michel de Certeau (2014). O autor, assim como Goody (2012), defendem que não há uma oralidade independente dos processos de escritura na sociedade, assim como não há um divisor de águas entre nós (que utilizamos a escrita) e eles (que não fazem ou fazem pouco uso da escrita). Como afirma Certeau (2014), a crença de uma fala popular original, perdida nos distantes campos, não existe: “Essas vozes não se fazem mais ouvir, a não ser dentro dos sistemas escriturísticos onde reaparecem.” (p. 201). Isso porque fazemos parte de uma mesma sociedade, cuja língua se realiza tanto pela oralidade quanto a escrita. Ainda, que não há uma única voz ou uma voz “pura”, uma vez que as essas vozes são determinadas pelos sistemas dos quais participam. De modo que:

Deve-se por isso renunciar à ficção que reúne todos esses ruídos sob o sino de uma “Voz”, de “uma cultura própria” – ou o grande Outro. A oralidade se insinua sobretudo como um desses fios de que se faz, na trama – interminável tapeçaria – de uma economia escriturística. (CERTEAU, 2014, p. 202).

Tanto Goody (2012) como Certeau (2014) se aproximam ao analisar a relevância que a escrita adquire nas sociedades modernas, sendo também elemento fundante das mesmas. Na medida em que essa ganha relevância, as tradições de transmissão oral



vão sendo desvalorizadas, num jogo de poder que interessa àqueles que tem acesso à cultura escrita, assim como ao mercado de produção de materiais escritos.

Então, quando se fala de cultura popular ou de tradição oral, não se trata de algo fora do sistema, algo que permaneceu preservado ou intacto como identidade nacional, originário, apenas servindo para ser admirado. Trata-se de um jogo de forças sociais atuais, que inferioriza a oralidade ao fazer uso da escrita, compreendida como um mito de progresso, para manter certas classes em posição de poder. Deste modo, a escrita mesmo da oralidade é colocada em jogo:

O laboratório da escritura tem como função “estratégica”: ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim, transformada; ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo. (CERTEAU, 2014, p. 204).

Ainda, autores observam que o mito da escrita, de que apenas esta preserva e mantém o conhecimento se trata de uma falsa ideia, já que a escrita só é compreendida porque inserida num campo de significados adquiridos em sua maior parte por meio da oralidade. Interessa, portanto, também aos meus estudos, no campo de alfabetização de adultos, a afirmação de Certeau *et al* (2013) acerca da importância da oralidade ao dizer que:

Não obstante o estudo dos processos cognitivos pode mostrar que uma informação nova só é recebida e assimilada, isto é, só se torna apropriável e memorizável se quem a adquire conseguir configurá-la à sua maneira, assumi-la por sua conta inserindo-a em sua conversação, em sua língua habitual e nas coerências que estruturam seu saber anterior. [...] O fracasso escolar, as dificuldades da “formação permanente” destinada aos adultos têm a ver com o desconhecimento das situações de interlocução, com a crença errônea na transparência significativa dos enunciados, fora do processo de enunciação. (CERTEAU *et al*, 2013, p. 338).

Desse modo, fica explícito que a oralidade é parte central de qualquer cultura, porque necessária para qualquer prática cotidiana. No entanto, imbuída nas relações de poder, quando utilizada pelos grupos populares como forma de produzir sentidos para suas existências, e mesmo para constituir significados às desigualdades sociais vividas, a oralidade é invisibilizada ou tratada como folclore, na ideia de uma cultura exótica, e não como tradição viva.

CONCLUSÃO

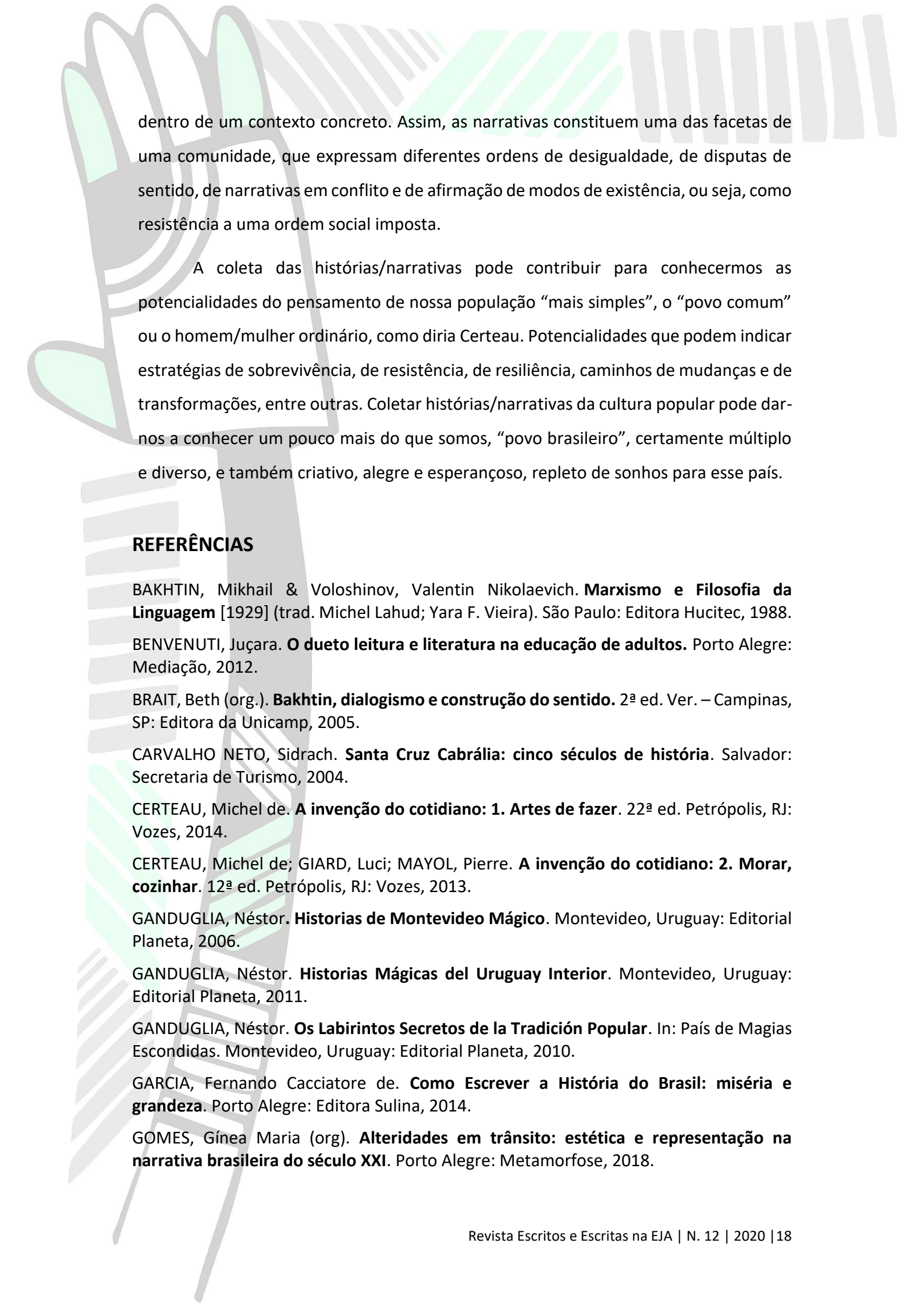
Nosso compromisso com esse estudo é exatamente exaltar esses saberes advindos das histórias/narrativas orais, como formas de resistência dos grupos populares às formas de opressão vivida. No caso de Santa Cruz de Cabrália, “berço da civilização do Brasil”, desde um passado remoto, da memória social dos povos que habitam o local, é possível, talvez, encontrar-se pensamentos muito diferentes dos dominantes, em muitos sentidos, e conhecer-se como a história da colonização brasileira vem sendo ressignificada no presente. Aliás, seria quase impossível pensar que não existam pensamentos e sensibilidades alternativas, capazes de pensar processos de desenvolvimento e mudanças em direção à uma sociedade mais justa.

Como diz Ganduglia acerca de seu livro,

Aprendemos que, no caso das histórias mágicas (um aspecto apenas do campo da tradição oral, que é muito mais amplo), os conteúdos subjacentes costumam ser aqueles valores, sentidos, medos e anseios mais reprimidos pela ordem cultural vigente. É por esse motivo que as histórias mágicas se contam quase como um segredo, que só se narra em círculos pequenos, de confiança mútua, isolados de qualquer olhar “inquisidor” dos sabichões, que se ocuparão de tachar quem relata de supersticioso e ignorante. Porque seus conteúdos [...] são instrumentos culturais de resistência, que serão reprimidos sempre por aqueles que, em nome da civilização moderna, procuram justamente que nada mude. Ao menos nada essencial. (GANDUGLIA, 2011, p. 19, tradução nossa).

De modo que, quando os grupos sociais privilegiados chamam as histórias fantásticas do povo mais simples como crendices e superstições, buscam simplesmente reprimir aquilo que poderia ter um potencial revelador e, mesmo, revolucionário. Então, busca-se outro princípio de realidade, da que ocorre dentro do ser que narra, ouve ou lê, na qual não importa se a narrativa é real ou fictícia (GOMES, 2018). Porque é real nos sentidos que produz para o presente, lançando perspectivas, sonhos, esperanças, fortalecendo valores, convicções e, mesmo, produzindo ações. Perspectiva essa que encontra eco na proposta de Mattos (2003), de não dicotomizar história e vida, ciência e arte, aproximando narrativas ficcionais, historiográficas e histórias de vida por suas lógicas internas de criação que envolvem o conceito de tempo.

Por fim, tomar com Bakhtin o pressuposto da natureza social da linguagem (BRAIT, 2005), de que a língua é um produto da atividade humana criativa, social e coletiva, que se realiza em relação dialética entre os sujeitos de uma comunidade e a organização econômica, social e política, nos permite analisar as narrativas coletadas

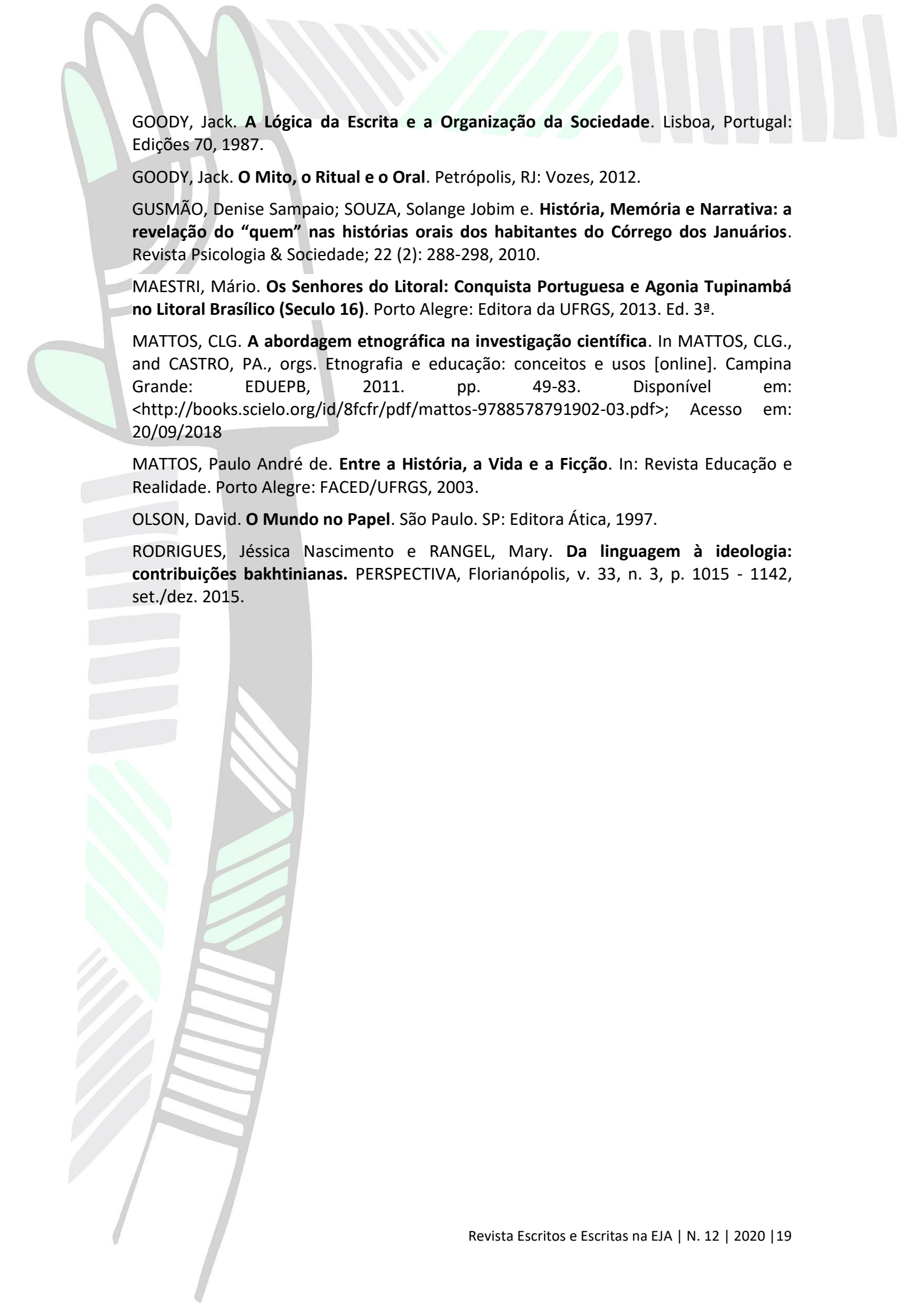


dentro de um contexto concreto. Assim, as narrativas constituem uma das facetas de uma comunidade, que expressam diferentes ordens de desigualdade, de disputas de sentido, de narrativas em conflito e de afirmação de modos de existência, ou seja, como resistência a uma ordem social imposta.

A coleta das histórias/narrativas pode contribuir para conhecermos as potencialidades do pensamento de nossa população “mais simples”, o “povo comum” ou o homem/mulher ordinário, como diria Certeau. Potencialidades que podem indicar estratégias de sobrevivência, de resistência, de resiliência, caminhos de mudanças e de transformações, entre outras. Coletar histórias/narrativas da cultura popular pode dar-nos a conhecer um pouco mais do que somos, “povo brasileiro”, certamente múltiplo e diverso, e também criativo, alegre e esperançoso, repleto de sonhos para esse país.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail & Voloshinov, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** [1929] (trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira). São Paulo: Editora Hucitec, 1988.
- BENVENUTI, Juçara. **O dueto leitura e literatura na educação de adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. Ver. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- CARVALHO NETO, Sidrach. **Santa Cruz Cabralia: cinco séculos de história**. Salvador: Secretaria de Turismo, 2004.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luci; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GANDUGLIA, Néstor. **Historias de Montevideo Mágico**. Montevideo, Uruguay: Editorial Planeta, 2006.
- GANDUGLIA, Néstor. **Historias Mágicas del Uruguay Interior**. Montevideo, Uruguay: Editorial Planeta, 2011.
- GANDUGLIA, Néstor. **Os Labirintos Secretos de la Tradición Popular**. In: País de Magias Escondidas. Montevideo, Uruguay: Editorial Planeta, 2010.
- GARCIA, Fernando Cacciatore de. **Como Escrever a História do Brasil: miséria e grandeza**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014.
- GOMES, Gínea Maria (org). **Alteridades em trânsito: estética e representação na narrativa brasileira do século XXI**. Porto Alegre: Metamorfose, 2018.



GOODY, Jack. **A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1987.

GOODY, Jack. **O Mito, o Ritual e o Oral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUSMÃO, Denise Sampaio; SOUZA, Solange Jobim e. **História, Memória e Narrativa: a revelação do “quem” nas histórias orais dos habitantes do Córrego dos Januários**. Revista Psicologia & Sociedade; 22 (2): 288-298, 2010.

MAESTRI, Mário. **Os Senhores do Litoral: Conquista Portuguesa e Agonia Tupinambá no Litoral Brasileiro (Século 16)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. Ed. 3ª.

MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>>; Acesso em: 20/09/2018

MATTOS, Paulo André de. **Entre a História, a Vida e a Ficção**. In: Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: FASED/UFRGS, 2003.

OLSON, David. **O Mundo no Papel**. São Paulo. SP: Editora Ática, 1997.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento e RANGEL, Mary. **Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1015 - 1142, set./dez. 2015.



A ESCUTA DAS VOZES DA EJA: experiências leitoras na biblioteca escolar

Deise Nice Morossino Lougue

deise.lougue027@educar.poa.br

Leandro Jesus Basegio

leandro.basegio@educar.poa.br

Maria Gabriela Pires de Souza

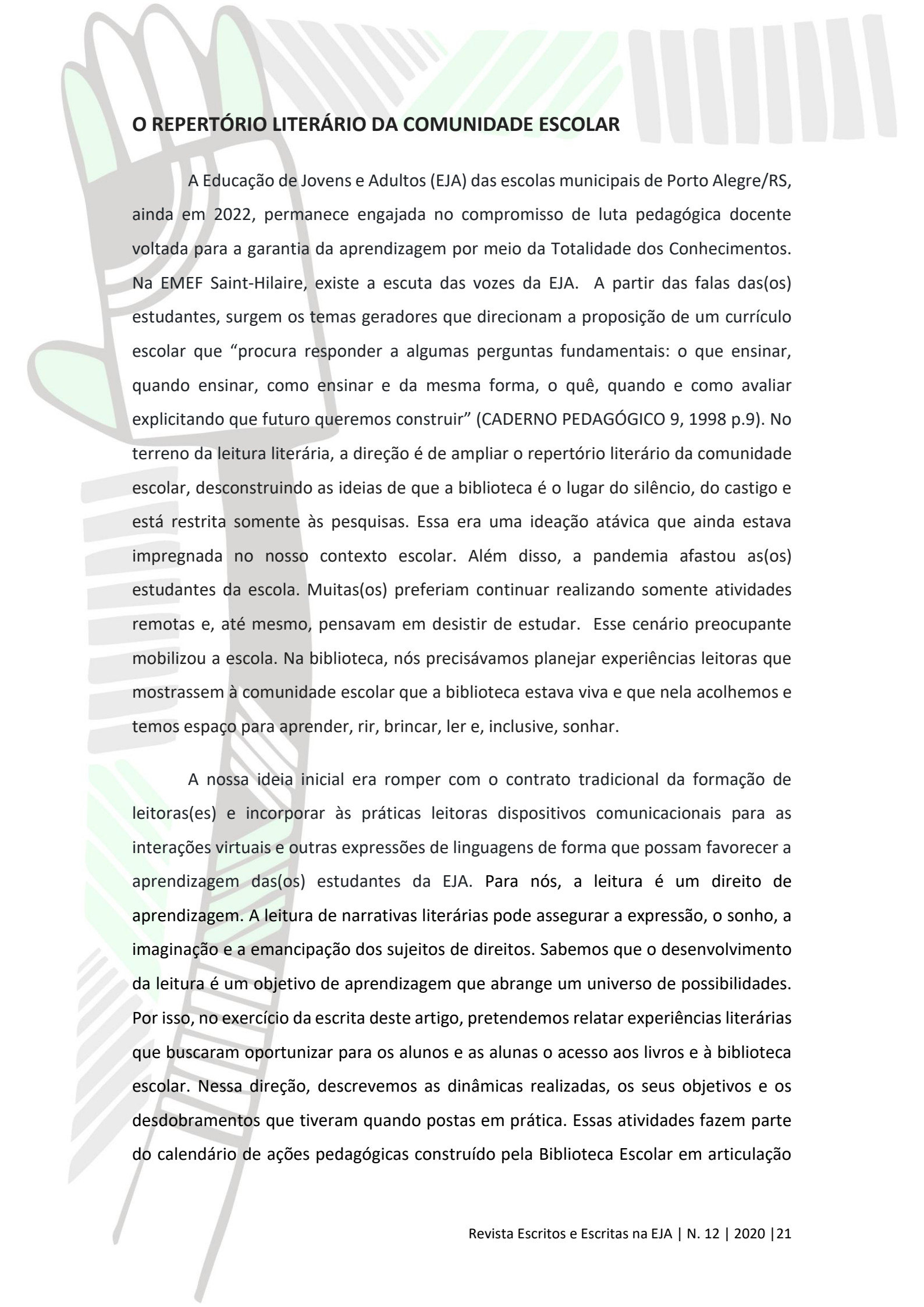
mgpsouza86@gmail.com

Renata Vaz Ferreira

renata.072@educar.poa.br

RESUMO: Na EMEF Saint-Hilaire, existe a escuta das vozes da EJA. A partir das falas dos(as) estudantes, surgem os temas geradores que direcionam a proposição de um currículo escolar que, no terreno da leitura, busca ampliar o repertório literário da comunidade escolar, desconstruindo as ideias de que a biblioteca é o lugar do silêncio, do castigo e está restrita somente às pesquisas. Para nós, a leitura é um direito de aprendizagem e requisito essencial para a vida de todas as pessoas. Quando o despertar para ler surge de forma agradável, as(os) alunas(os) estabelecem uma relação de apreço pelos códigos da escrita e pelos recursos literários. O aprazimento pela leitura de narrativas literárias assegura a expressão, o sonho, a imaginação e a emancipação dos sujeitos de direitos. Por isso, no exercício da escrita deste artigo, pretendemos relatar experiências leitoras que buscaram oportunizar aos alunos e às alunas da EJA o acesso aos livros e à biblioteca escolar.

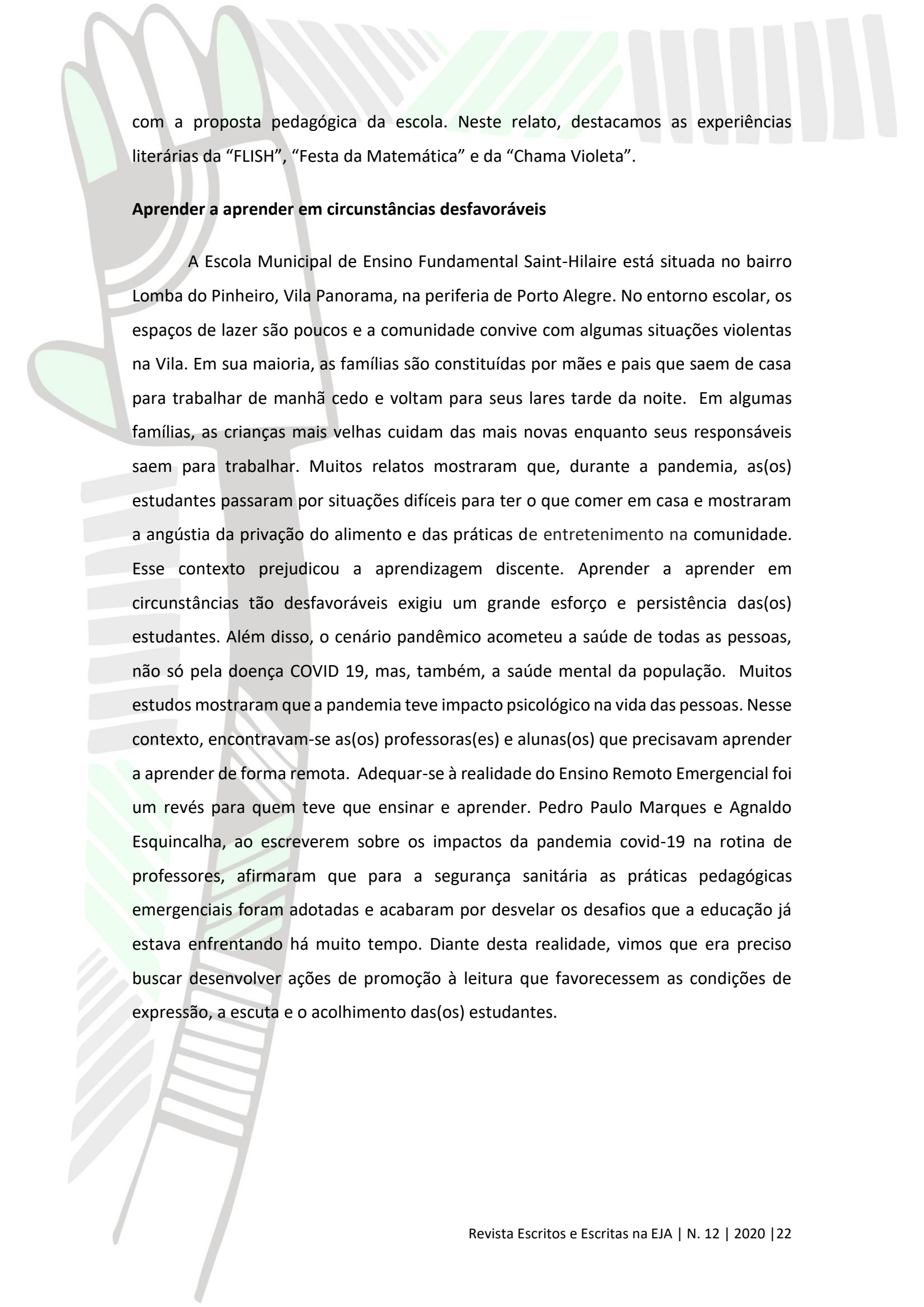
PALAVRAS-CHAVE: Experiência. Leitura. EJA. Biblioteca Escolar.



O REPERTÓRIO LITERÁRIO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas municipais de Porto Alegre/RS, ainda em 2022, permanece engajada no compromisso de luta pedagógica docente voltada para a garantia da aprendizagem por meio da Totalidade dos Conhecimentos. Na EMEF Saint-Hilaire, existe a escuta das vozes da EJA. A partir das falas das(os) estudantes, surgem os temas geradores que direcionam a proposição de um currículo escolar que “procura responder a algumas perguntas fundamentais: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e da mesma forma, o quê, quando e como avaliar explicitando que futuro queremos construir” (CADERNO PEDAGÓGICO 9, 1998 p.9). No terreno da leitura literária, a direção é de ampliar o repertório literário da comunidade escolar, desconstruindo as ideias de que a biblioteca é o lugar do silêncio, do castigo e está restrita somente às pesquisas. Essa era uma ideia atávica que ainda estava impregnada no nosso contexto escolar. Além disso, a pandemia afastou as(os) estudantes da escola. Muitas(os) preferiam continuar realizando somente atividades remotas e, até mesmo, pensavam em desistir de estudar. Esse cenário preocupante mobilizou a escola. Na biblioteca, nós precisávamos planejar experiências leitoras que mostrassem à comunidade escolar que a biblioteca estava viva e que nela acolhemos e temos espaço para aprender, rir, brincar, ler e, inclusive, sonhar.

A nossa ideia inicial era romper com o contrato tradicional da formação de leitoras(es) e incorporar às práticas leitoras dispositivos comunicacionais para as interações virtuais e outras expressões de linguagens de forma que possam favorecer a aprendizagem das(os) estudantes da EJA. Para nós, a leitura é um direito de aprendizagem. A leitura de narrativas literárias pode assegurar a expressão, o sonho, a imaginação e a emancipação dos sujeitos de direitos. Sabemos que o desenvolvimento da leitura é um objetivo de aprendizagem que abrange um universo de possibilidades. Por isso, no exercício da escrita deste artigo, pretendemos relatar experiências literárias que buscaram oportunizar para os alunos e as alunas o acesso aos livros e à biblioteca escolar. Nessa direção, descrevemos as dinâmicas realizadas, os seus objetivos e os desdobramentos que tiveram quando postas em prática. Essas atividades fazem parte do calendário de ações pedagógicas construído pela Biblioteca Escolar em articulação



com a proposta pedagógica da escola. Neste relato, destacamos as experiências literárias da “FLISH”, “Festa da Matemática” e da “Chama Violeta”.

Aprender a aprender em circunstâncias desfavoráveis

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint-Hilaire está situada no bairro Lomba do Pinheiro, Vila Panorama, na periferia de Porto Alegre. No entorno escolar, os espaços de lazer são poucos e a comunidade convive com algumas situações violentas na Vila. Em sua maioria, as famílias são constituídas por mães e pais que saem de casa para trabalhar de manhã cedo e voltam para seus lares tarde da noite. Em algumas famílias, as crianças mais velhas cuidam das mais novas enquanto seus responsáveis saem para trabalhar. Muitos relatos mostraram que, durante a pandemia, as(os) estudantes passaram por situações difíceis para ter o que comer em casa e mostraram a angústia da privação do alimento e das práticas de entretenimento na comunidade. Esse contexto prejudicou a aprendizagem discente. Aprender a aprender em circunstâncias tão desfavoráveis exigiu um grande esforço e persistência das(os) estudantes. Além disso, o cenário pandêmico acometeu a saúde de todas as pessoas, não só pela doença COVID 19, mas, também, a saúde mental da população. Muitos estudos mostraram que a pandemia teve impacto psicológico na vida das pessoas. Nesse contexto, encontravam-se as(os) professoras(es) e alunas(os) que precisavam aprender a aprender de forma remota. Adequar-se à realidade do Ensino Remoto Emergencial foi um revés para quem teve que ensinar e aprender. Pedro Paulo Marques e Agnaldo Esquincalha, ao escreverem sobre os impactos da pandemia covid-19 na rotina de professores, afirmaram que para a segurança sanitária as práticas pedagógicas emergenciais foram adotadas e acabaram por desvelar os desafios que a educação já estava enfrentando há muito tempo. Diante desta realidade, vimos que era preciso buscar desenvolver ações de promoção à leitura que favorecessem as condições de expressão, a escuta e o acolhimento das(os) estudantes.

FLISH 2022 - Porto Alegre: as histórias que não te contaram

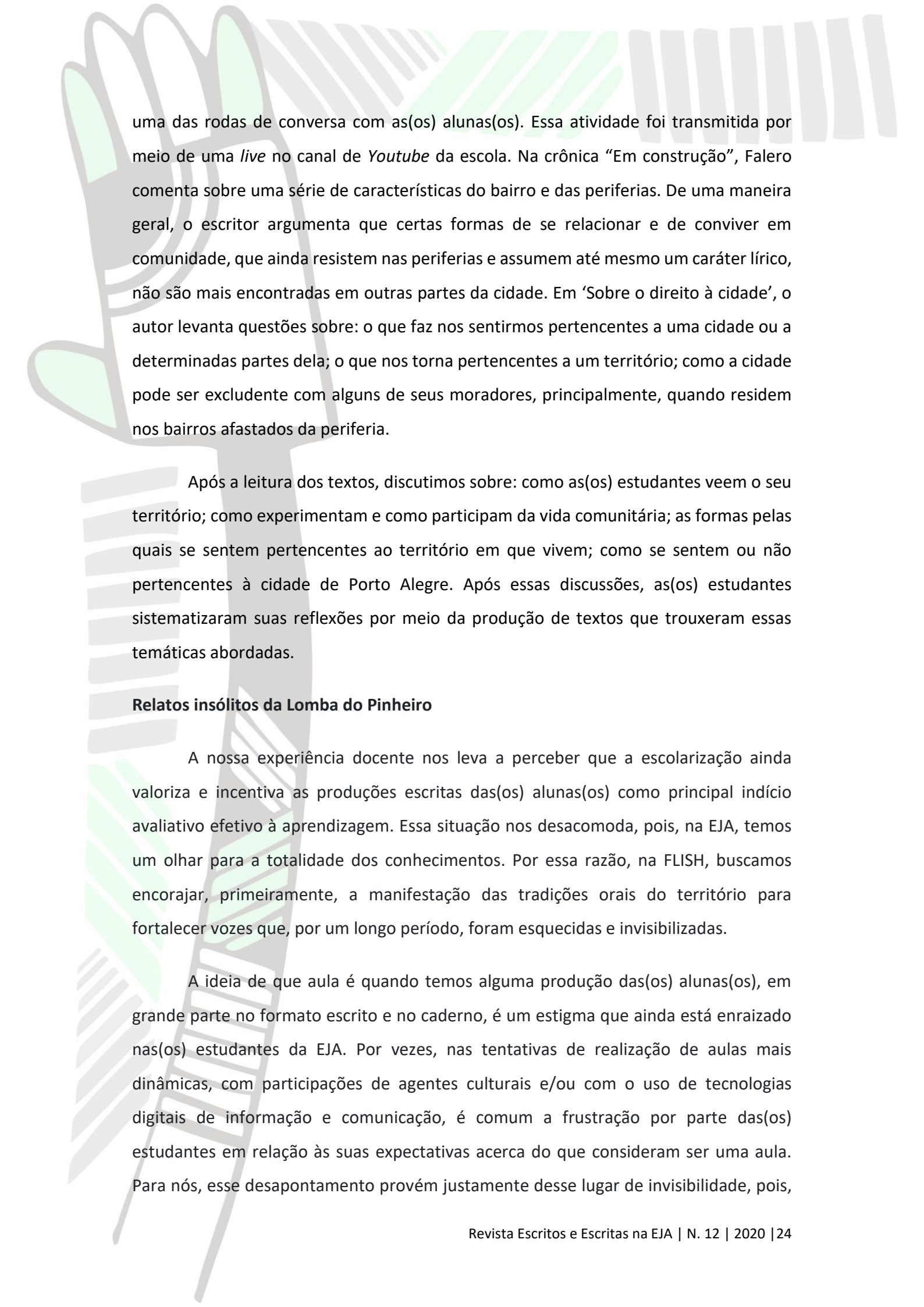
A Feira Literária da Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint-Hilaire (FLISH) tem a proposta de promover a leitura crítica das(os) alunas(os), professoras(es) e demais integrantes da comunidade escolar. A partir de atividades culturais que envolvam a literatura, por meio de diferentes linguagens, a comunidade é convidada para dialogar e compartilhar ideias sobre o universo dos livros.

No ano de 2022, comemoramos o aniversário dos 60 anos da fundação da nossa Instituição de Ensino e os 30 anos da vinculação da Escola ao município de Porto Alegre. Além disso, a celebração dos 250 de Porto Alegre foi outro evento que nos movimentou pedagogicamente. A conexão com essa série de festividades traçou a temática da FLISH: "Porto Alegre: as histórias que não te contaram". A FLISH buscou fazer a escuta das vozes do Território. A ideia era oportunizar espaço para a oralidade, pois ela também é elemento do pecúlio literário da humanidade. Por isso, no percurso da FLISH 2022, promovemos encontros com as fontes históricas vivas do nosso Território: estudantes, professoras(es), famílias, artistas, escritores(as), lideranças comunitárias, quilombolas, indígenas dentre outras pessoas que têm vínculo afetivo com a nossa escola. Nesses momentos, nós propomos a escuta das narrativas que ainda não foram contadas sobre Porto Alegre. Falar de nós, da Lomba do Pinheiro, das nossas histórias e dos caminhos que percorremos na estrada da vida. Nós, convidamos a todas(os) à escuta das "histórias que não te contaram" para que conhecessem as narrativas outras sobre Porto Alegre porque:

"A história única cria estereótipos, e o problema dos estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. [...] As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p.30).

José Falero: o escritor da Lomba do Pinheiro

Na EJA, trabalhamos a leitura de dois textos de José Falero "Em construção" e "Sobre o direito à cidade" presentes no livro "Mas que mundo tu vive". Falero é um escritor que se destacou nacionalmente por abordar, em sua literatura, o cotidiano da periferia. Vale evidenciar que ele é morador da Lomba do Pinheiro e que participou de



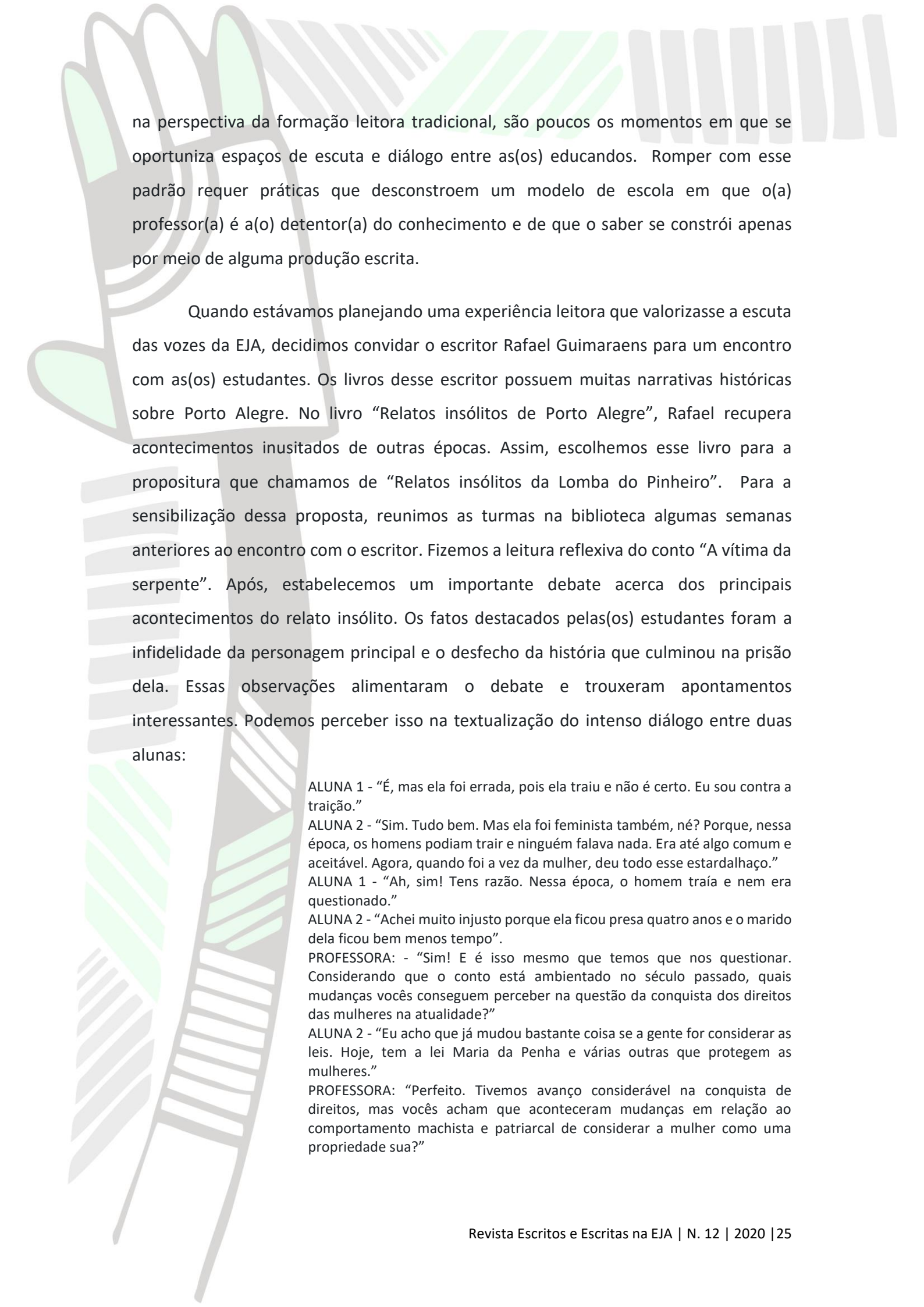
uma das rodas de conversa com as(os) alunas(os). Essa atividade foi transmitida por meio de uma *live* no canal de *Youtube* da escola. Na crônica “Em construção”, Falero comenta sobre uma série de características do bairro e das periferias. De uma maneira geral, o escritor argumenta que certas formas de se relacionar e de conviver em comunidade, que ainda resistem nas periferias e assumem até mesmo um caráter lírico, não são mais encontradas em outras partes da cidade. Em ‘Sobre o direito à cidade’, o autor levanta questões sobre: o que faz nos sentirmos pertencentes a uma cidade ou a determinadas partes dela; o que nos torna pertencentes a um território; como a cidade pode ser excludente com alguns de seus moradores, principalmente, quando residem nos bairros afastados da periferia.

Após a leitura dos textos, discutimos sobre: como as(os) estudantes veem o seu território; como experimentam e como participam da vida comunitária; as formas pelas quais se sentem pertencentes ao território em que vivem; como se sentem ou não pertencentes à cidade de Porto Alegre. Após essas discussões, as(os) estudantes sistematizaram suas reflexões por meio da produção de textos que trouxeram essas temáticas abordadas.

Relatos insólitos da Lomba do Pinheiro

A nossa experiência docente nos leva a perceber que a escolarização ainda valoriza e incentiva as produções escritas das(os) alunas(os) como principal indício avaliativo efetivo à aprendizagem. Essa situação nos desacomoda, pois, na EJA, temos um olhar para a totalidade dos conhecimentos. Por essa razão, na FLISH, buscamos encorajar, primeiramente, a manifestação das tradições orais do território para fortalecer vozes que, por um longo período, foram esquecidas e invisibilizadas.

A ideia de que aula é quando temos alguma produção das(os) alunas(os), em grande parte no formato escrito e no caderno, é um estigma que ainda está enraizado nas(os) estudantes da EJA. Por vezes, nas tentativas de realização de aulas mais dinâmicas, com participações de agentes culturais e/ou com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, é comum a frustração por parte das(os) estudantes em relação às suas expectativas acerca do que consideram ser uma aula. Para nós, esse desapontamento provém justamente desse lugar de invisibilidade, pois,



na perspectiva da formação leitora tradicional, são poucos os momentos em que se oportuniza espaços de escuta e diálogo entre as(os) educandos. Romper com esse padrão requer práticas que desconstroem um modelo de escola em que o(a) professor(a) é a(o) detentor(a) do conhecimento e de que o saber se constrói apenas por meio de alguma produção escrita.

Quando estávamos planejando uma experiência leitora que valorizasse a escuta das vozes da EJA, decidimos convidar o escritor Rafael Guimaraens para um encontro com as(os) estudantes. Os livros desse escritor possuem muitas narrativas históricas sobre Porto Alegre. No livro “Relatos insólitos de Porto Alegre”, Rafael recupera acontecimentos inusitados de outras épocas. Assim, escolhemos esse livro para a propositura que chamamos de “Relatos insólitos da Lomba do Pinheiro”. Para a sensibilização dessa proposta, reunimos as turmas na biblioteca algumas semanas anteriores ao encontro com o escritor. Fizemos a leitura reflexiva do conto “A vítima da serpente”. Após, estabelecemos um importante debate acerca dos principais acontecimentos do relato insólito. Os fatos destacados pelas(os) estudantes foram a infidelidade da personagem principal e o desfecho da história que culminou na prisão dela. Essas observações alimentaram o debate e trouxeram apontamentos interessantes. Podemos perceber isso na textualização do intenso diálogo entre duas alunas:

ALUNA 1 - “É, mas ela foi errada, pois ela traiu e não é certo. Eu sou contra a traição.”

ALUNA 2 - “Sim. Tudo bem. Mas ela foi feminista também, né? Porque, nessa época, os homens podiam trair e ninguém falava nada. Era até algo comum e aceitável. Agora, quando foi a vez da mulher, deu todo esse estardalhaço.”

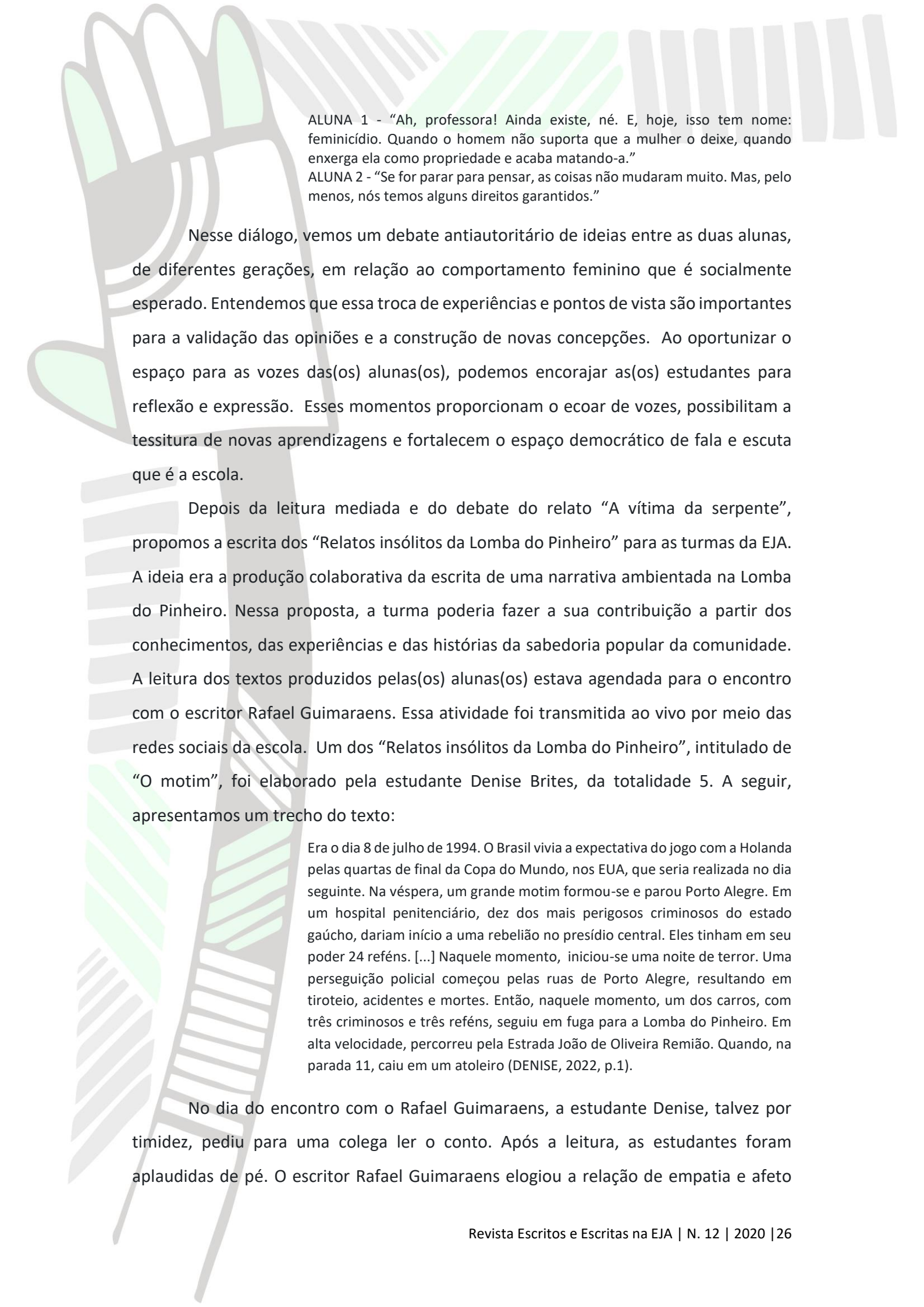
ALUNA 1 - “Ah, sim! Tens razão. Nessa época, o homem traía e nem era questionado.”

ALUNA 2 - “Achei muito injusto porque ela ficou presa quatro anos e o marido dela ficou bem menos tempo”.

PROFESSORA: - “Sim! E é isso mesmo que temos que nos questionar. Considerando que o conto está ambientado no século passado, quais mudanças vocês conseguem perceber na questão da conquista dos direitos das mulheres na atualidade?”

ALUNA 2 - “Eu acho que já mudou bastante coisa se a gente for considerar as leis. Hoje, tem a lei Maria da Penha e várias outras que protegem as mulheres.”

PROFESSORA: “Perfeito. Tivemos avanço considerável na conquista de direitos, mas vocês acham que aconteceram mudanças em relação ao comportamento machista e patriarcal de considerar a mulher como uma propriedade sua?”



ALUNA 1 - “Ah, professora! Ainda existe, né. E, hoje, isso tem nome: feminicídio. Quando o homem não suporta que a mulher o deixe, quando enxerga ela como propriedade e acaba matando-a.”

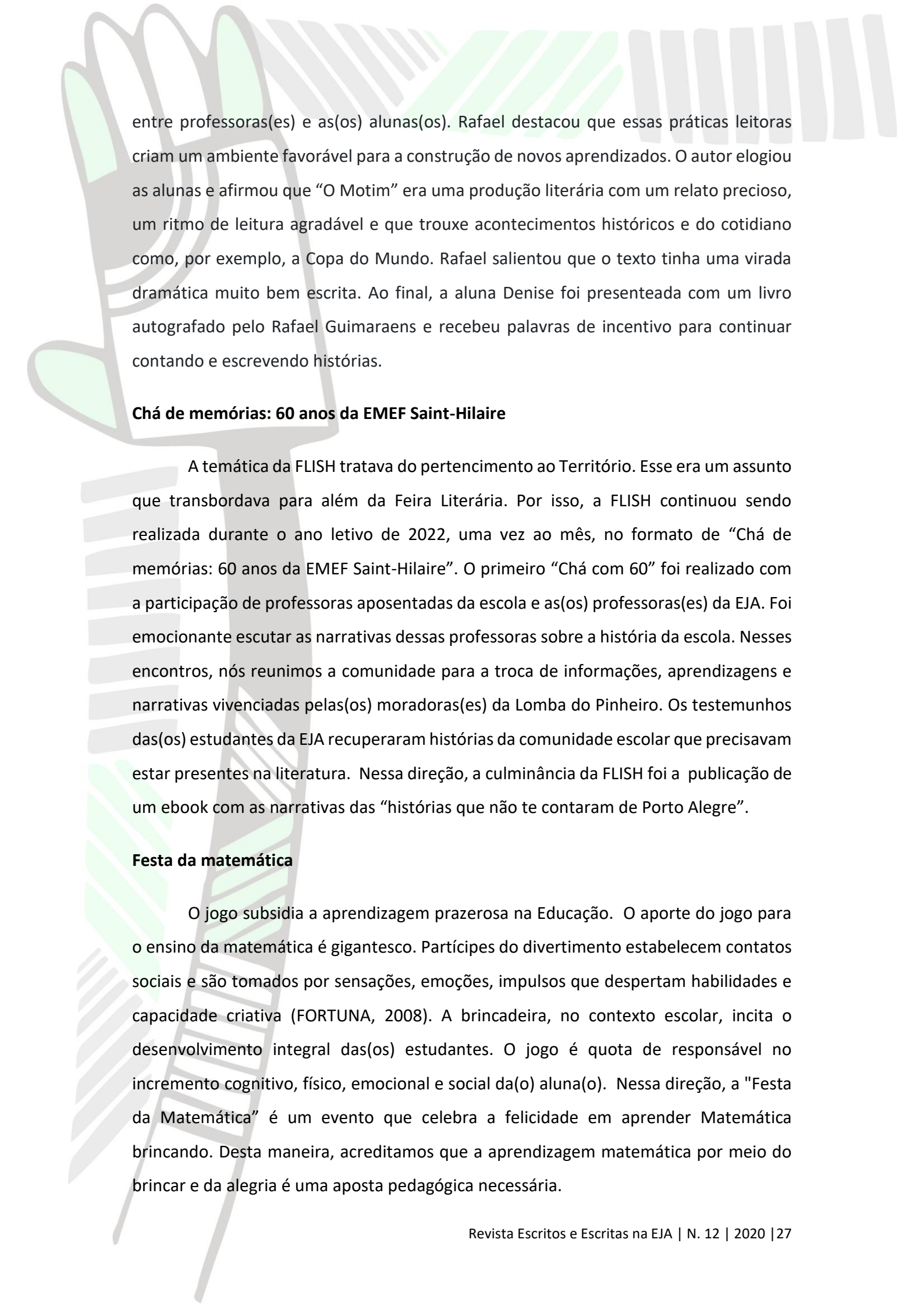
ALUNA 2 - “Se for parar para pensar, as coisas não mudaram muito. Mas, pelo menos, nós temos alguns direitos garantidos.”

Nesse diálogo, vemos um debate antiautoritário de ideias entre as duas alunas, de diferentes gerações, em relação ao comportamento feminino que é socialmente esperado. Entendemos que essa troca de experiências e pontos de vista são importantes para a validação das opiniões e a construção de novas concepções. Ao oportunizar o espaço para as vozes das(os) alunas(os), podemos encorajar as(os) estudantes para reflexão e expressão. Esses momentos proporcionam o ecoar de vozes, possibilitam a tessitura de novas aprendizagens e fortalecem o espaço democrático de fala e escuta que é a escola.

Depois da leitura mediada e do debate do relato “A vítima da serpente”, propomos a escrita dos “Relatos insólitos da Lomba do Pinheiro” para as turmas da EJA. A ideia era a produção colaborativa da escrita de uma narrativa ambientada na Lomba do Pinheiro. Nessa proposta, a turma poderia fazer a sua contribuição a partir dos conhecimentos, das experiências e das histórias da sabedoria popular da comunidade. A leitura dos textos produzidos pelas(os) alunas(os) estava agendada para o encontro com o escritor Rafael Guimaraens. Essa atividade foi transmitida ao vivo por meio das redes sociais da escola. Um dos “Relatos insólitos da Lomba do Pinheiro”, intitulado de “O motim”, foi elaborado pela estudante Denise Brites, da totalidade 5. A seguir, apresentamos um trecho do texto:

Era o dia 8 de julho de 1994. O Brasil vivia a expectativa do jogo com a Holanda pelas quartas de final da Copa do Mundo, nos EUA, que seria realizada no dia seguinte. Na véspera, um grande motim formou-se e parou Porto Alegre. Em um hospital penitenciário, dez dos mais perigosos criminosos do estado gaúcho, dariam início a uma rebelião no presídio central. Eles tinham em seu poder 24 reféns. [...] Naquele momento, iniciou-se uma noite de terror. Uma perseguição policial começou pelas ruas de Porto Alegre, resultando em tiroteio, acidentes e mortes. Então, naquele momento, um dos carros, com três criminosos e três reféns, seguiu em fuga para a Lomba do Pinheiro. Em alta velocidade, percorreu pela Estrada João de Oliveira Remião. Quando, na parada 11, caiu em um atoleiro (DENISE, 2022, p.1).

No dia do encontro com o Rafael Guimaraens, a estudante Denise, talvez por timidez, pediu para uma colega ler o conto. Após a leitura, as estudantes foram aplaudidas de pé. O escritor Rafael Guimaraens elogiou a relação de empatia e afeto



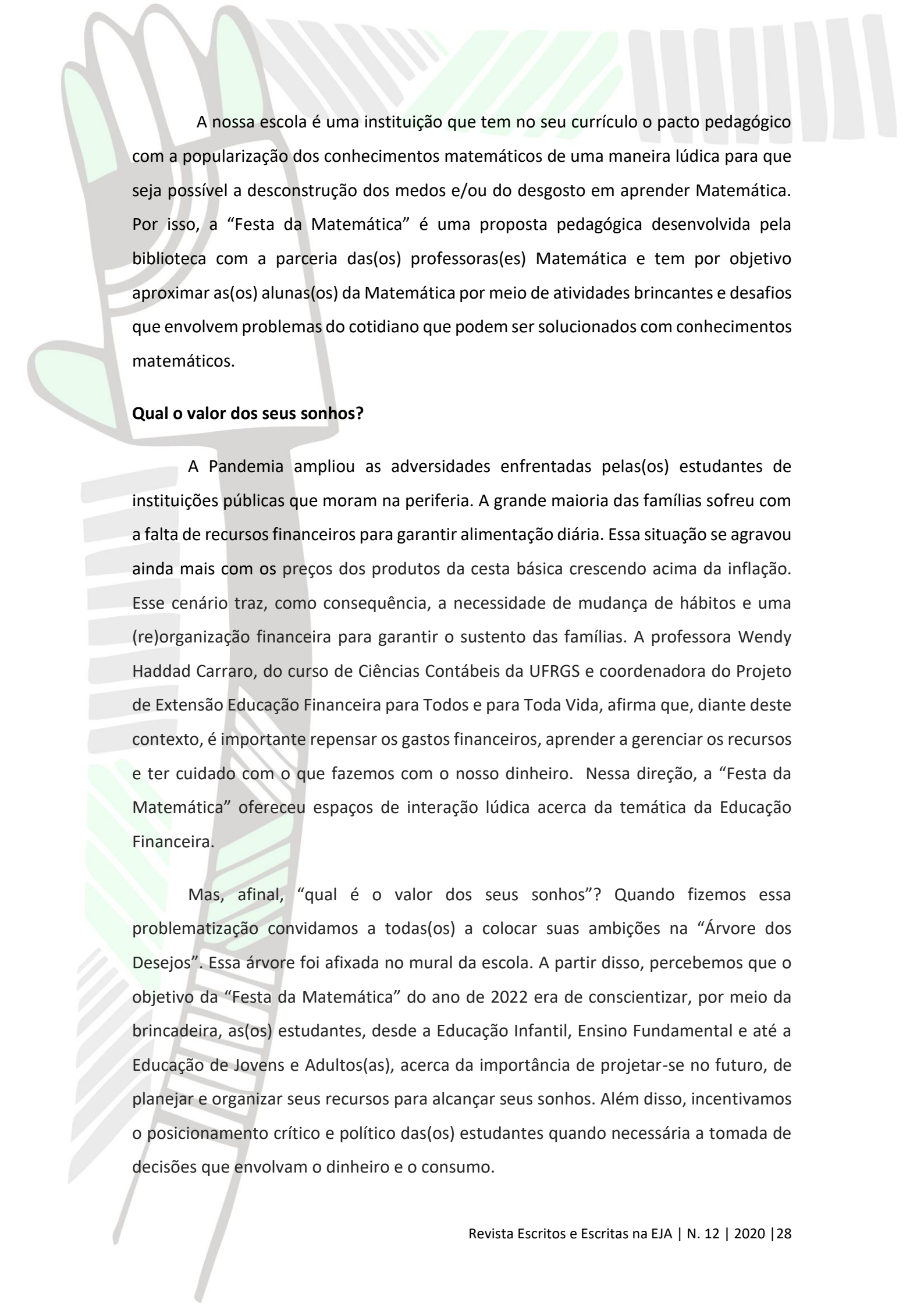
entre professoras(es) e as(os) alunas(os). Rafael destacou que essas práticas leitoras criam um ambiente favorável para a construção de novos aprendizados. O autor elogiou as alunas e afirmou que “O Motim” era uma produção literária com um relato precioso, um ritmo de leitura agradável e que trouxe acontecimentos históricos e do cotidiano como, por exemplo, a Copa do Mundo. Rafael salientou que o texto tinha uma virada dramática muito bem escrita. Ao final, a aluna Denise foi presenteada com um livro autografado pelo Rafael Guimaraens e recebeu palavras de incentivo para continuar contando e escrevendo histórias.

Chá de memórias: 60 anos da EMEF Saint-Hilaire

A temática da FLISH tratava do pertencimento ao Território. Esse era um assunto que transbordava para além da Feira Literária. Por isso, a FLISH continuou sendo realizada durante o ano letivo de 2022, uma vez ao mês, no formato de “Chá de memórias: 60 anos da EMEF Saint-Hilaire”. O primeiro “Chá com 60” foi realizado com a participação de professoras aposentadas da escola e as(os) professoras(es) da EJA. Foi emocionante escutar as narrativas dessas professoras sobre a história da escola. Nesses encontros, nós reunimos a comunidade para a troca de informações, aprendizagens e narrativas vivenciadas pelas(os) moradoras(es) da Lomba do Pinheiro. Os testemunhos das(os) estudantes da EJA recuperaram histórias da comunidade escolar que precisavam estar presentes na literatura. Nessa direção, a culminância da FLISH foi a publicação de um ebook com as narrativas das “histórias que não te contaram de Porto Alegre”.

Festa da matemática

O jogo subsidia a aprendizagem prazerosa na Educação. O aporte do jogo para o ensino da matemática é gigantesco. Partícipes do divertimento estabelecem contatos sociais e são tomados por sensações, emoções, impulsos que despertam habilidades e capacidade criativa (FORTUNA, 2008). A brincadeira, no contexto escolar, incita o desenvolvimento integral das(os) estudantes. O jogo é quota de responsável no incremento cognitivo, físico, emocional e social da(o) aluna(o). Nessa direção, a “Festa da Matemática” é um evento que celebra a felicidade em aprender Matemática brincando. Desta maneira, acreditamos que a aprendizagem matemática por meio do brincar e da alegria é uma aposta pedagógica necessária.



A nossa escola é uma instituição que tem no seu currículo o pacto pedagógico com a popularização dos conhecimentos matemáticos de uma maneira lúdica para que seja possível a desconstrução dos medos e/ou do desgosto em aprender Matemática. Por isso, a “Festa da Matemática” é uma proposta pedagógica desenvolvida pela biblioteca com a parceria das(os) professoras(es) Matemática e tem por objetivo aproximar as(os) alunas(os) da Matemática por meio de atividades brincantes e desafios que envolvem problemas do cotidiano que podem ser solucionados com conhecimentos matemáticos.

Qual o valor dos seus sonhos?

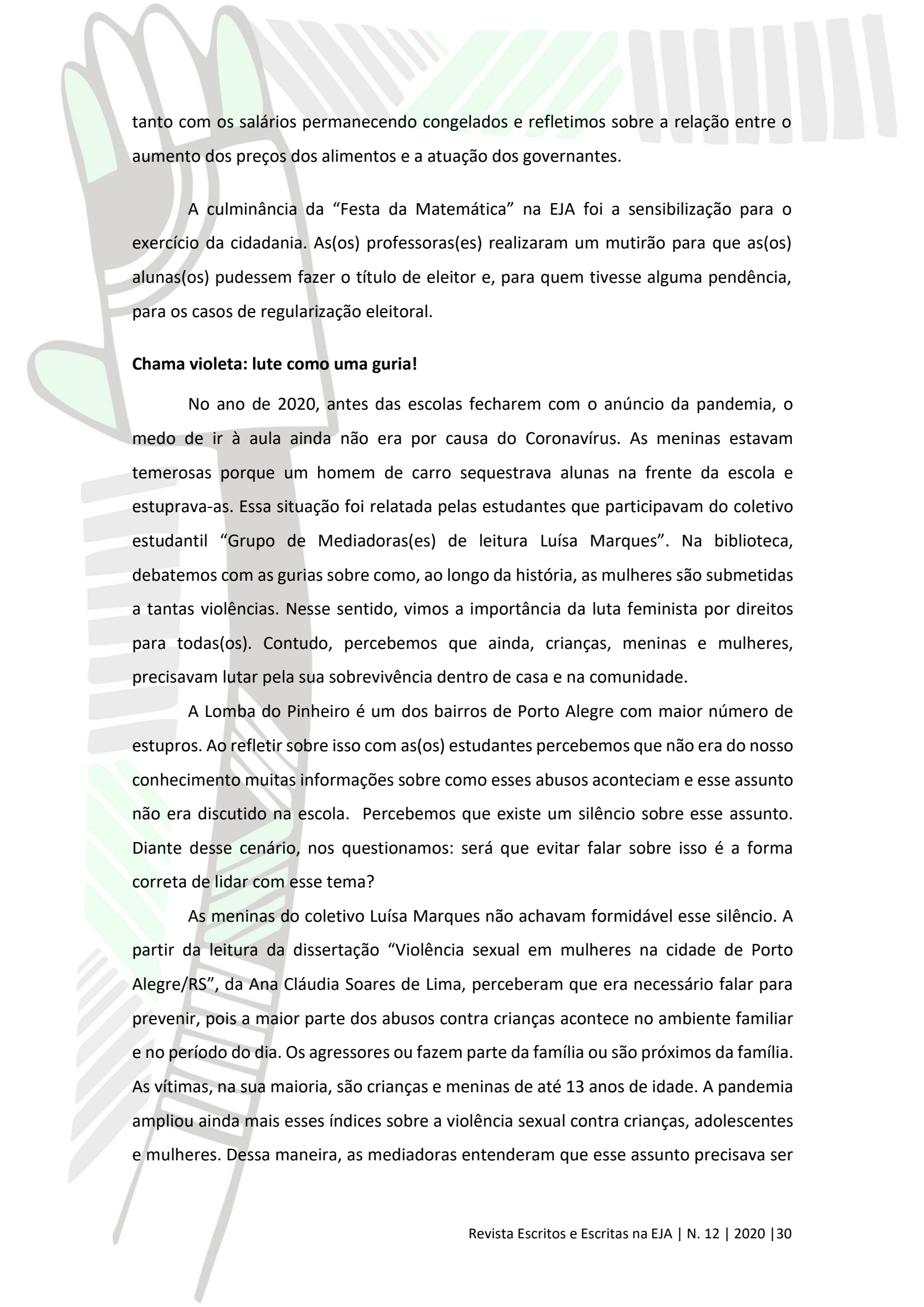
A Pandemia ampliou as adversidades enfrentadas pelas(os) estudantes de instituições públicas que moram na periferia. A grande maioria das famílias sofreu com a falta de recursos financeiros para garantir alimentação diária. Essa situação se agravou ainda mais com os preços dos produtos da cesta básica crescendo acima da inflação. Esse cenário traz, como consequência, a necessidade de mudança de hábitos e uma (re)organização financeira para garantir o sustento das famílias. A professora Wendy Haddad Carraro, do curso de Ciências Contábeis da UFRGS e coordenadora do Projeto de Extensão Educação Financeira para Todos e para Toda Vida, afirma que, diante deste contexto, é importante repensar os gastos financeiros, aprender a gerenciar os recursos e ter cuidado com o que fazemos com o nosso dinheiro. Nessa direção, a “Festa da Matemática” ofereceu espaços de interação lúdica acerca da temática da Educação Financeira.

Mas, afinal, “qual é o valor dos seus sonhos”? Quando fizemos essa problematização convidamos a todas(os) a colocar suas ambições na “Árvore dos Desejos”. Essa árvore foi afixada no mural da escola. A partir disso, percebemos que o objetivo da “Festa da Matemática” do ano de 2022 era de conscientizar, por meio da brincadeira, as(os) estudantes, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e até a Educação de Jovens e Adultos(as), acerca da importância de projetar-se no futuro, de planejar e organizar seus recursos para alcançar seus sonhos. Além disso, incentivamos o posicionamento crítico e político das(os) estudantes quando necessária a tomada de decisões que envolvam o dinheiro e o consumo.

O exercício da cidadania na festa da matemática

No contexto da “Festa da Matemática”, as professoras(es) da EJA viram a necessidade de inserir no planejamento a temática das eleições e a importância do voto. Por esse motivo, na biblioteca, promovemos atividades de sensibilização com textos, reportagens e vídeos que apresentavam dados estatísticos sobre alguns dos graves problemas sociais brasileiros na atualidade: moradia, inflação e aumento do custo de vida e a fome. A partir disso, dialogamos com as(os) estudantes e analisamos qual deveria ser a atuação dos diferentes níveis de governo para sanar esses problemas. Isso motivou a discussão sobre a importância do voto. De maneira especial, queremos evidenciar que essa proposta teve o envolvimento de todo o coletivo docente da EJA. Destacamos que, paralelamente às atividades que aconteciam na biblioteca, o professor de História elaborou um material e trabalhou em sala de aula a importância do voto, o desenvolvimento da democracia no plano histórico geral e no Brasil, a Constituição Federal e o exercício da cidadania.

Na atividade de fechamento da “Festa da Matemática” foi realizado o “Game da Matemática”. Essa proposta consistia em uma série de desafios matemáticos da vida cotidiana que envolviam preços de produtos, juros, parcelamento de compras dentre outras problematizações. Um dos desafios era o “Mercado SH”. Uma brincadeira de fazer compras no mercado montado dentro da biblioteca. Essa proposta lúdica foi a que mais empolgou as(os) estudantes da EJA e motivou um debate intenso acerca da educação financeira relacionada ao cenário desigual de acesso a alimentação e aos demais direitos essenciais. Nesta proposta, as turmas foram organizadas em equipes. Cada grupo recebia o valor de R\$ 30,00 (trinta reais). Essas cédulas eram “dinheirinhos” de brincadeira e não tinham valor real. As equipes tinham o desafio de, no tempo de dois minutos, brincar de fazer as compras e gastar exatamente o valor de R\$ 30,00. Após as compras serem feitas, em conjunto, as turmas analisavam o que cada um dos grupos havia colocado em sua cesta. Problematicamos sobre quais grupos fizeram a compra mais racional do ponto de vista econômico, alimentar e considerando as necessidades básicas de uma família. Além disso, debatemos acerca da quantidade de refeições que seriam possíveis a partir das compras feitas, o porquê de os preços estarem aumentado



tanto com os salários permanecendo congelados e refletimos sobre a relação entre o aumento dos preços dos alimentos e a atuação dos governantes.

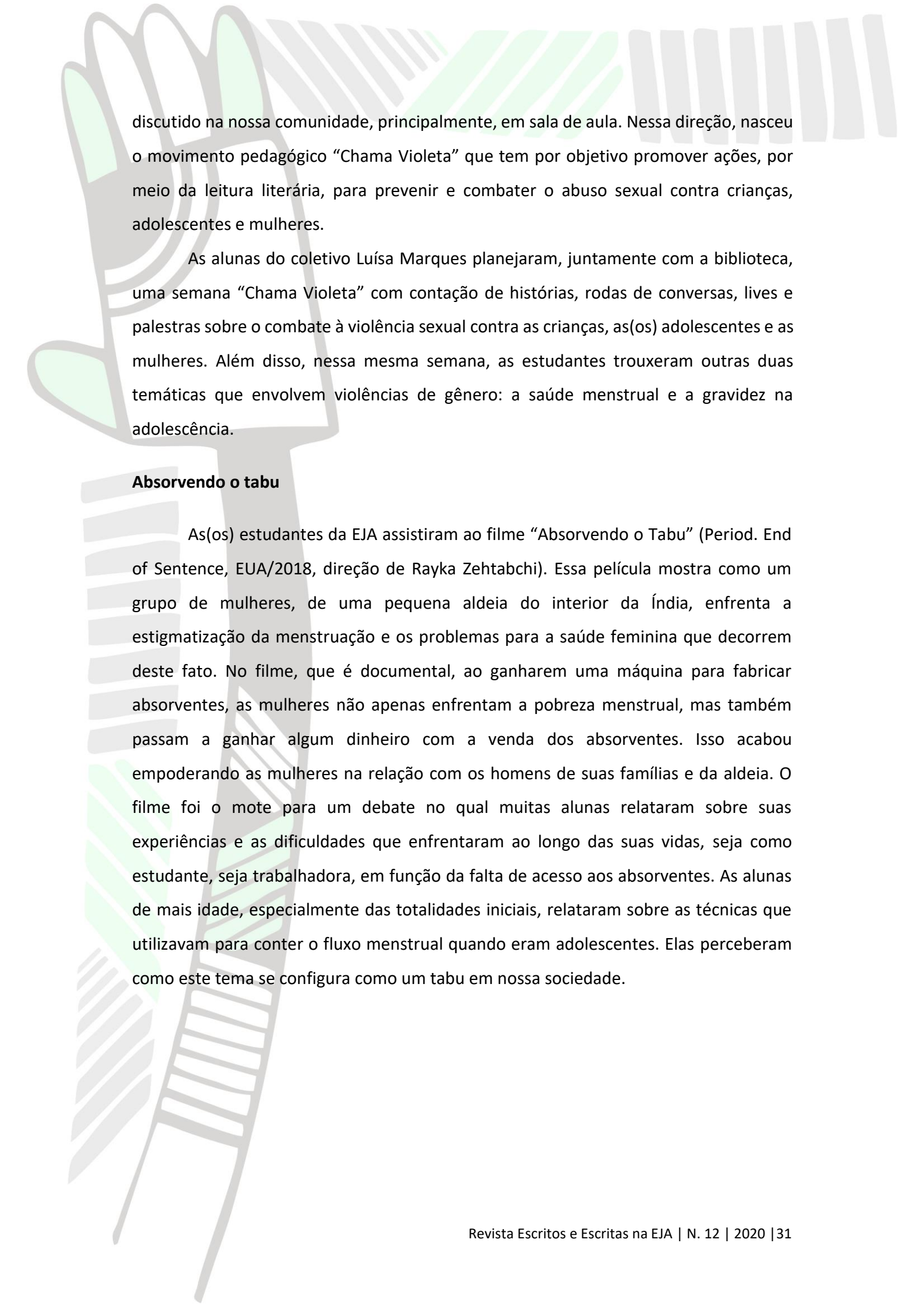
A culminância da “Festa da Matemática” na EJA foi a sensibilização para o exercício da cidadania. As(os) professoras(es) realizaram um mutirão para que as(os) alunas(os) pudessem fazer o título de eleitor e, para quem tivesse alguma pendência, para os casos de regularização eleitoral.

Chama violeta: lute como uma guria!

No ano de 2020, antes das escolas fecharem com o anúncio da pandemia, o medo de ir à aula ainda não era por causa do Coronavírus. As meninas estavam temerosas porque um homem de carro sequestrava alunas na frente da escola e estuprava-as. Essa situação foi relatada pelas estudantes que participavam do coletivo estudantil “Grupo de Mediadoras(es) de leitura Luísa Marques”. Na biblioteca, debatemos com as gurias sobre como, ao longo da história, as mulheres são submetidas a tantas violências. Nesse sentido, vimos a importância da luta feminista por direitos para todas(os). Contudo, percebemos que ainda, crianças, meninas e mulheres, precisavam lutar pela sua sobrevivência dentro de casa e na comunidade.

A Lomba do Pinheiro é um dos bairros de Porto Alegre com maior número de estupros. Ao refletir sobre isso com as(os) estudantes percebemos que não era do nosso conhecimento muitas informações sobre como esses abusos aconteciam e esse assunto não era discutido na escola. Percebemos que existe um silêncio sobre esse assunto. Diante desse cenário, nos questionamos: será que evitar falar sobre isso é a forma correta de lidar com esse tema?

As meninas do coletivo Luísa Marques não achavam formidável esse silêncio. A partir da leitura da dissertação “Violência sexual em mulheres na cidade de Porto Alegre/RS”, da Ana Cláudia Soares de Lima, perceberam que era necessário falar para prevenir, pois a maior parte dos abusos contra crianças acontece no ambiente familiar e no período do dia. Os agressores ou fazem parte da família ou são próximos da família. As vítimas, na sua maioria, são crianças e meninas de até 13 anos de idade. A pandemia ampliou ainda mais esses índices sobre a violência sexual contra crianças, adolescentes e mulheres. Dessa maneira, as mediadoras entenderam que esse assunto precisava ser



discutido na nossa comunidade, principalmente, em sala de aula. Nessa direção, nasceu o movimento pedagógico “Chama Violeta” que tem por objetivo promover ações, por meio da leitura literária, para prevenir e combater o abuso sexual contra crianças, adolescentes e mulheres.

As alunas do coletivo Luísa Marques planejaram, juntamente com a biblioteca, uma semana “Chama Violeta” com contação de histórias, rodas de conversas, lives e palestras sobre o combate à violência sexual contra as crianças, as(os) adolescentes e as mulheres. Além disso, nessa mesma semana, as estudantes trouxeram outras duas temáticas que envolvem violências de gênero: a saúde menstrual e a gravidez na adolescência.

Absorvendo o tabu

As(os) estudantes da EJA assistiram ao filme “Absorvendo o Tabu” (Period. End of Sentence, EUA/2018, direção de Rayka Zehtabchi). Essa película mostra como um grupo de mulheres, de uma pequena aldeia do interior da Índia, enfrenta a estigmatização da menstruação e os problemas para a saúde feminina que decorrem deste fato. No filme, que é documental, ao ganharem uma máquina para fabricar absorventes, as mulheres não apenas enfrentam a pobreza menstrual, mas também passam a ganhar algum dinheiro com a venda dos absorventes. Isso acabou empoderando as mulheres na relação com os homens de suas famílias e da aldeia. O filme foi o mote para um debate no qual muitas alunas relataram sobre suas experiências e as dificuldades que enfrentaram ao longo das suas vidas, seja como estudante, seja trabalhadora, em função da falta de acesso aos absorventes. As alunas de mais idade, especialmente das totalidades iniciais, relataram sobre as técnicas que utilizavam para conter o fluxo menstrual quando eram adolescentes. Elas perceberam como este tema se configura como um tabu em nossa sociedade.

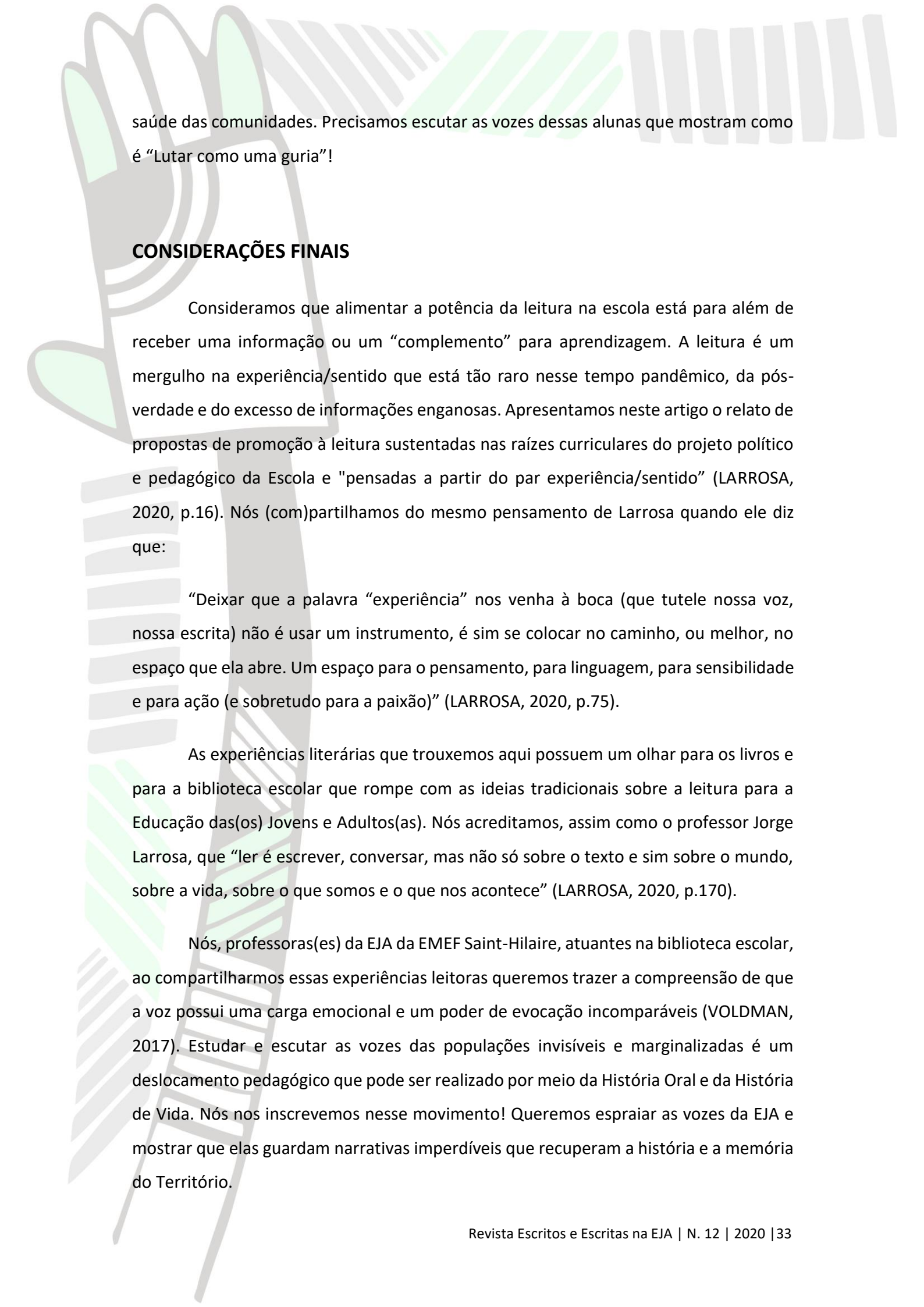
Violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens de alunas da EJA

A live “Violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens de alunas da EJA”, teve a mediação da professora Maria Gabriela e, como debatedoras, as docentes Cláudia Machado e Janaína Bueno Bady. As professoras abordaram o papel da escola no enfrentamento às violências de gênero. O debate motivou o relato de muitas(os) estudantes sobre situações de violência de gênero que passam despercebidas em função da naturalização de certos comportamentos abusivos em nosso cotidiano e por todo o tecido social.

“Ninguém toca no meu corpo sem a minha permissão”

As meninas do coletivo de Mediadoras de leitura Luísa Marques fizeram a contação de história do livro “Leila”. A história, escrita no gênero textual fábula, trata dos impactos psicológicos que uma situação de abuso provoca na vítima. Além disso, incentiva a busca de ajuda e o apoio de amigas(os), colegas e de pessoas que possam estabelecer uma escuta responsável. Após a apresentação, aconteceu uma roda de conversa com a participação das(os) estudantes da EJA e das meninas do coletivo de mediadoras de leitura que são alunas do sexto e do sétimo anos do turno da tarde. Nesse momento de diálogo, emergiram alguns relatos das estudantes da EJA sobre situações abusivas que vivenciaram e de como as enfrentaram e trabalharam para superar os traumas subsequentes. As mediadoras de leitura destacaram a importância de dizer não e de sempre falar com alguém de confiança quando situações constrangedoras de violência de gênero acontecerem. As gurias, ainda tão novas, em um momento de troca de saberes com as alunas da EJA, encorajaram as mulheres adultas a dizer: “ninguém toca no meu corpo sem a minha permissão”.

O debate sobre as formas de violência contra mulher pode conseguir prevenir a violência sexual e possivelmente ajudar a salvar vidas das crianças, adolescentes e mulheres. Não podemos mais silenciar esse assunto nas escolas. No Brasil, em 2021, a cada 7 horas, uma mulher foi vítima de feminicídio (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA). Ana Cláudia Soares de Lima (2014) afirma que a inclusão do setor da educação na rede de atenção às violências sexuais significa trabalhar a prevenção e a promoção à



saúde das comunidades. Precisamos escutar as vozes dessas alunas que mostram como é “Lutar como uma guria”!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que alimentar a potência da leitura na escola está para além de receber uma informação ou um “complemento” para aprendizagem. A leitura é um mergulho na experiência/sentido que está tão raro nesse tempo pandêmico, da pós-verdade e do excesso de informações enganosas. Apresentamos neste artigo o relato de propostas de promoção à leitura sustentadas nas raízes curriculares do projeto político e pedagógico da Escola e “pensadas a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2020, p.16). Nós (com)partilhamos do mesmo pensamento de Larrosa quando ele diz que:

“Deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, é sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para linguagem, para sensibilidade e para ação (e sobretudo para a paixão)” (LARROSA, 2020, p.75).

As experiências literárias que trouxemos aqui possuem um olhar para os livros e para a biblioteca escolar que rompe com as ideias tradicionais sobre a leitura para a Educação das(os) Jovens e Adultos(as). Nós acreditamos, assim como o professor Jorge Larrosa, que “ler é escrever, conversar, mas não só sobre o texto e sim sobre o mundo, sobre a vida, sobre o que somos e o que nos acontece” (LARROSA, 2020, p.170).

Nós, professoras(es) da EJA da EMEF Saint-Hilaire, atuantes na biblioteca escolar, ao compartilharmos essas experiências leitoras queremos trazer a compreensão de que a voz possui uma carga emocional e um poder de evocação incomparáveis (VOLDMAN, 2017). Estudar e escutar as vozes das populações invisíveis e marginalizadas é um deslocamento pedagógico que pode ser realizado por meio da História Oral e da História de Vida. Nós nos inscrevemos nesse movimento! Queremos espriar as vozes da EJA e mostrar que elas guardam narrativas imperdíveis que recuperam a história e a memória do Território.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CARRARO, Wendy. **Educação Financeira em tempos de Covid-19**. FCE/UFRGS.2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213915/001117418.pdf?sequence=1>.

DENISE. Texto **“O motim” apresentando em março de 2022**. Porto Alegre: 2022. Não publicado.

FORTUNA, Tânia Ramos. **(Re)criar brinquedos, reciclar a vida**. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 12, n.46 p. 60-62, maio/jul. 2008.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência contra as mulheres**, 2022.

GUIMARAENS, Rafael. **20 relatos insólitos de Porto Alegre**. Porto Alegre: Libretos, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2020.

LIMA, Ana Cláudia Soares de. Violência sexual em mulheres na cidade de Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Porto Alegre, 2014.

MARQUES, Pedro Paulo Mendes da Rocha; CARVALHO, Thays Rayana Santos de; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. **Impactos da pandemia de Covid-19 na rotina profissional de professores que ensinam Matemática: alguns aspectos de precarização do trabalho docente**. Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, v. 11, n. 3, p. 19-40, 1 set. 2021.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã**. 3. ed. Porto Alegre, [1998]. (Cadernos pedagógicos, 9). Organização e produção textual de Silvio Rocha.

VOLDMAN, Daniéle. **A invenção do depoimento oral**. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (orgs.). Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 247-265.



INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA DEMANDA POTENCIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO RIO GRANDE DO SUL

Denise Maria Comerlato

denise.comerlato@gmail.com

Evandro Alves

evandarilho@gmail.com

Sita Mara Lopes Sant' Anna

sitamarals@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo apresenta resultados da primeira etapa da pesquisa *Mapa da EJA no RS*, sobre a oferta de vagas e demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado Rio Grande do Sul, contextualizado nos avanços da legislação educacional brasileira e nas pulverizações das políticas públicas na área. Realizado por meio de um estudo quantitativo de acompanhamento longitudinal da oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos nas redes de ensino (Municipal, Estadual, Federal e Particular), de 2007 a 2015, tem por objetivo apresentar e refletir sobre a oferta e a demanda total e potencial da EJA no Estado do RS, marcadas também por desigualdades regionais. Do ponto de vista metodológico apresenta-se a sistematização dos dados provenientes do Censo Escolar (INEP), dados advindos do Censo demográfico e do PNAD (IBGE). Pretende-se elaborar um panorama que relacione a demanda potencial com a oferta de vagas para esta modalidade de ensino. O aprofundamento destes estudos pode trazer contribuições importantes para análises mais condizentes sobre a situação da EJA, assim como sobre a necessidade de formulação de políticas públicas, tanto gerais como pontuais, para atender essa demanda educacional no Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Diagnóstico da EJA no Rio Grande do Sul. Demanda potencial.

INTRODUÇÃO

Entre as políticas públicas mais frágeis da Educação, senão a mais fragmentada e descontínua, a EJA continua a ser um campo pouco conhecido, desde seus dados quantitativos, até os processos de formação de professores e mesmo os de aprendizagem dos jovens e adultos pouco escolarizados. Na história recente, desde sua criação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (BRASIL, 1996), vimos seus dados serem frequentemente mascarados, sendo um dos principais fatores, a falta de financiamento da EJA quando na vigência do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), no período de 1996 a 2007.

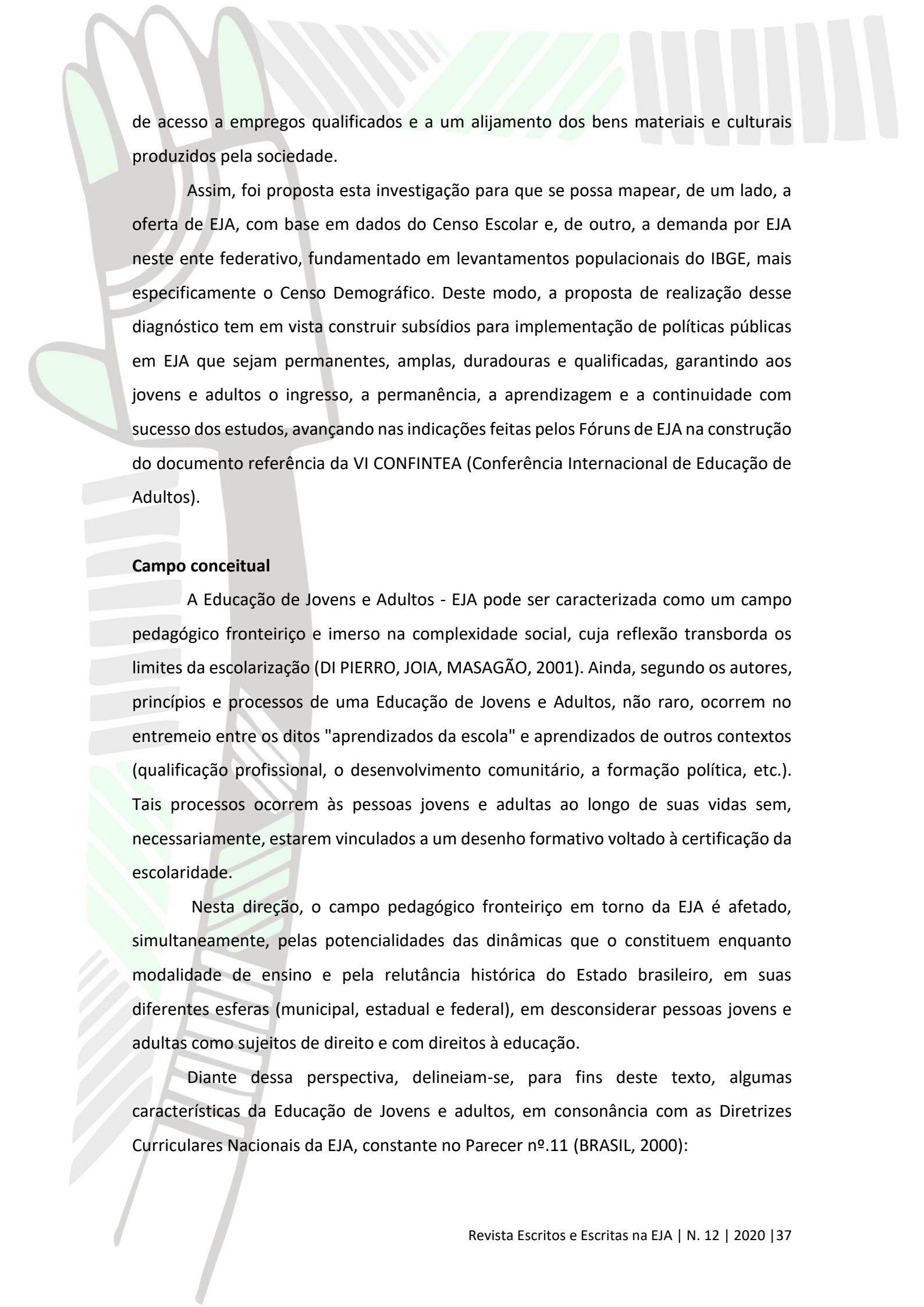
Outro fator que dificulta o diagnóstico desse campo é a variedade de redes, instituições e organizações que a oferecem, já que no RS a oferta é livre em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, conforme emana o Conselho Estadual de Educação – A Resolução Nº 250 (RIO GRANDE DO SUL, 1999)¹ e a Resolução 343/2018, o que significa que não há necessidade de regulamentação frente ao Conselho Estadual de Educação (CEED), aumentando ainda mais a diversidade da oferta e a sua falta de registro.

Em resumo, no Brasil, assim como no RS, a maior parte da população acima de 15 anos não completou o ensino fundamental, demonstrando que o problema da escolarização da população não se resolve apenas com a universalização do ensino para crianças e adolescentes. Infelizmente, a escola não tem conseguido um ensino de qualidade, no sentido de promover, para todos, a aprendizagem, a permanência e a continuidade com sucesso.

Dados fornecidos pelo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) demonstram que 50,2% da população brasileira acima de 25 anos não completou o ensino fundamental. Certamente, fatores sociais e econômicos são fundamentais nessa análise, pois esses trazem questões que extrapolam o campo da educação.

Deste modo, observa-se que a desigualdade social brasileira está refletida, também, na desigualdade escolar, nas possibilidades de acesso, permanência e sucesso na escola, desencadeando um círculo de exclusões que se refletem na impossibilidade

¹ Alterada pelas Resoluções 313 e 316 de 2011, do CEE/RS e a Resolução 343, de abril de 2018. Esta última também eleva a idade de ingresso na EJA no RS para 18 anos, a partir de 2020.



de acesso a empregos qualificados e a um alijamento dos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade.

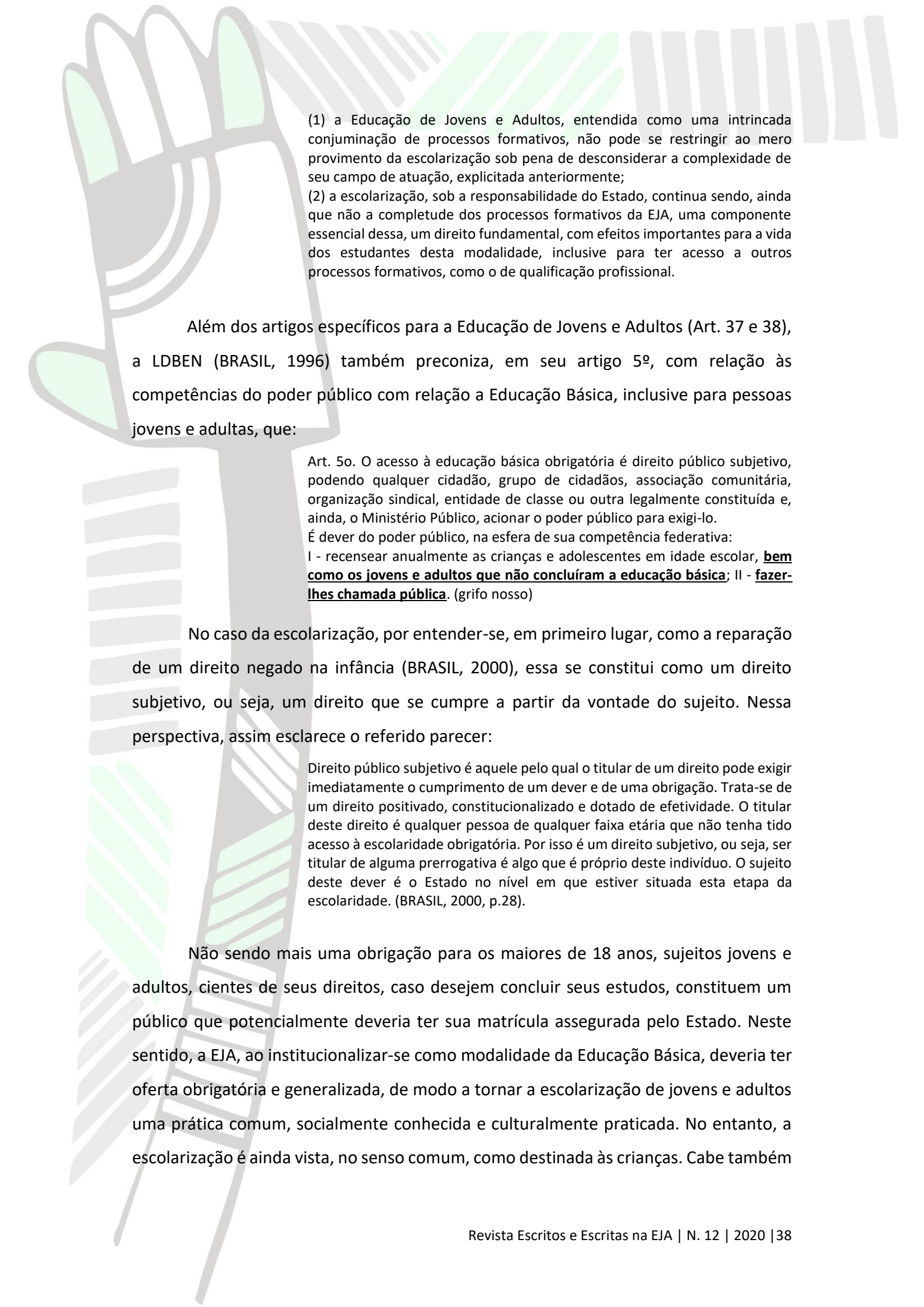
Assim, foi proposta esta investigação para que se possa mapear, de um lado, a oferta de EJA, com base em dados do Censo Escolar e, de outro, a demanda por EJA neste ente federativo, fundamentado em levantamentos populacionais do IBGE, mais especificamente o Censo Demográfico. Deste modo, a proposta de realização desse diagnóstico tem em vista construir subsídios para implementação de políticas públicas em EJA que sejam permanentes, amplas, duradouras e qualificadas, garantindo aos jovens e adultos o ingresso, a permanência, a aprendizagem e a continuidade com sucesso dos estudos, avançando nas indicações feitas pelos Fóruns de EJA na construção do documento referência da VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos).

Campo conceitual

A Educação de Jovens e Adultos - EJA pode ser caracterizada como um campo pedagógico fronteiriço e imerso na complexidade social, cuja reflexão transborda os limites da escolarização (DI PIERRO, JOIA, MASAGÃO, 2001). Ainda, segundo os autores, princípios e processos de uma Educação de Jovens e Adultos, não raro, ocorrem no entremeio entre os ditos "aprendizados da escola" e aprendizados de outros contextos (qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política, etc.). Tais processos ocorrem às pessoas jovens e adultas ao longo de suas vidas sem, necessariamente, estarem vinculados a um desenho formativo voltado à certificação da escolaridade.

Nesta direção, o campo pedagógico fronteiriço em torno da EJA é afetado, simultaneamente, pelas potencialidades das dinâmicas que o constituem enquanto modalidade de ensino e pela relutância histórica do Estado brasileiro, em suas diferentes esferas (municipal, estadual e federal), em desconsiderar pessoas jovens e adultas como sujeitos de direito e com direitos à educação.

Diante dessa perspectiva, delineiam-se, para fins deste texto, algumas características da Educação de Jovens e adultos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, constante no Parecer nº.11 (BRASIL, 2000):



(1) a Educação de Jovens e Adultos, entendida como uma intrincada conjunção de processos formativos, não pode se restringir ao mero provimento da escolarização sob pena de desconsiderar a complexidade de seu campo de atuação, explicitada anteriormente;

(2) a escolarização, sob a responsabilidade do Estado, continua sendo, ainda que não a completude dos processos formativos da EJA, uma componente essencial dessa, um direito fundamental, com efeitos importantes para a vida dos estudantes desta modalidade, inclusive para ter acesso a outros processos formativos, como o de qualificação profissional.

Além dos artigos específicos para a Educação de Jovens e Adultos (Art. 37 e 38), a LDBEN (BRASIL, 1996) também preconiza, em seu artigo 5º, com relação às competências do poder público com relação a Educação Básica, inclusive para pessoas jovens e adultas, que:

Art. 5o. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

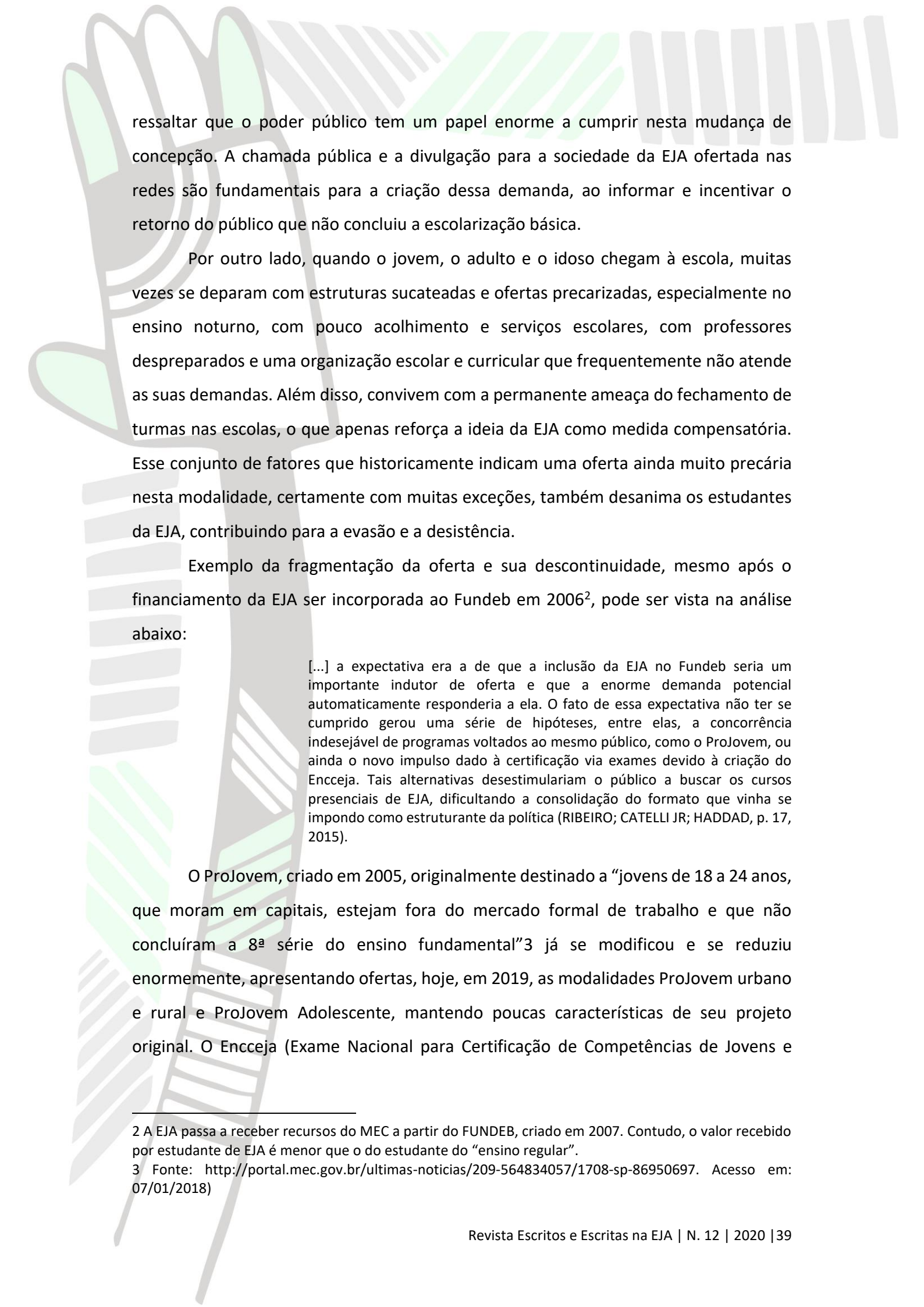
É dever do poder público, na esfera de sua competência federativa:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, **bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica**; II - **fazer-lhes chamada pública**. (grifo nosso)

No caso da escolarização, por entender-se, em primeiro lugar, como a reparação de um direito negado na infância (BRASIL, 2000), essa se constitui como um direito subjetivo, ou seja, um direito que se cumpre a partir da vontade do sujeito. Nessa perspectiva, assim esclarece o referido parecer:

Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. (BRASIL, 2000, p.28).

Não sendo mais uma obrigação para os maiores de 18 anos, sujeitos jovens e adultos, cientes de seus direitos, caso desejem concluir seus estudos, constituem um público que potencialmente deveria ter sua matrícula assegurada pelo Estado. Neste sentido, a EJA, ao institucionalizar-se como modalidade da Educação Básica, deveria ter oferta obrigatória e generalizada, de modo a tornar a escolarização de jovens e adultos uma prática comum, socialmente conhecida e culturalmente praticada. No entanto, a escolarização é ainda vista, no senso comum, como destinada às crianças. Cabe também



ressaltar que o poder público tem um papel enorme a cumprir nesta mudança de concepção. A chamada pública e a divulgação para a sociedade da EJA ofertada nas redes são fundamentais para a criação dessa demanda, ao informar e incentivar o retorno do público que não concluiu a escolarização básica.

Por outro lado, quando o jovem, o adulto e o idoso chegam à escola, muitas vezes se deparam com estruturas sucateadas e ofertas precarizadas, especialmente no ensino noturno, com pouco acolhimento e serviços escolares, com professores despreparados e uma organização escolar e curricular que frequentemente não atende as suas demandas. Além disso, convivem com a permanente ameaça do fechamento de turmas nas escolas, o que apenas reforça a ideia da EJA como medida compensatória. Esse conjunto de fatores que historicamente indicam uma oferta ainda muito precária nesta modalidade, certamente com muitas exceções, também desanima os estudantes da EJA, contribuindo para a evasão e a desistência.

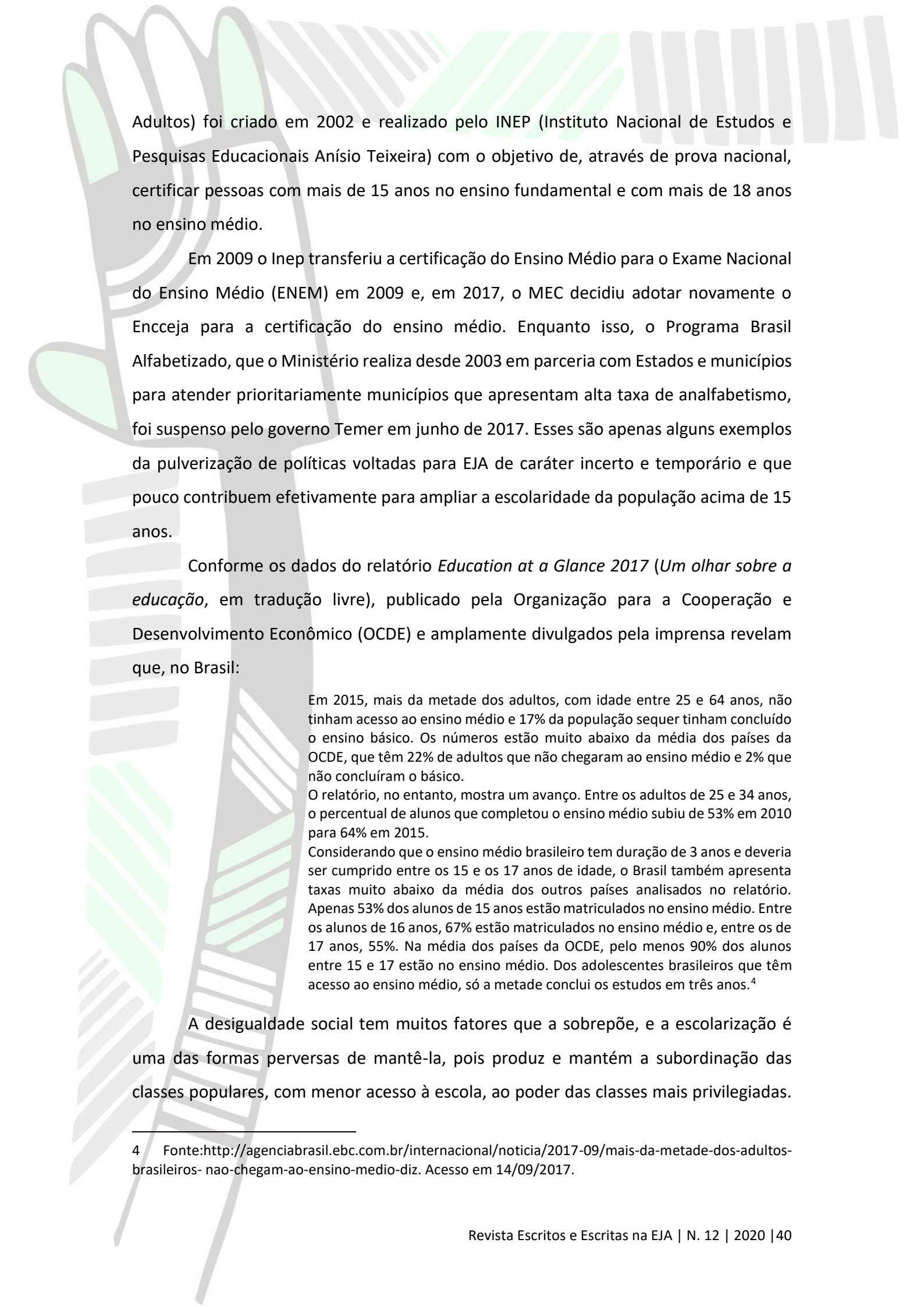
Exemplo da fragmentação da oferta e sua descontinuidade, mesmo após o financiamento da EJA ser incorporada ao Fundeb em 2006², pode ser vista na análise abaixo:

[...] a expectativa era a de que a inclusão da EJA no Fundeb seria um importante indutor de oferta e que a enorme demanda potencial automaticamente responderia a ela. O fato de essa expectativa não ter se cumprido gerou uma série de hipóteses, entre elas, a concorrência indesejável de programas voltados ao mesmo público, como o ProJovem, ou ainda o novo impulso dado à certificação via exames devido à criação do Encceja. Tais alternativas desestimulariam o público a buscar os cursos presenciais de EJA, dificultando a consolidação do formato que vinha se impondo como estruturante da política (RIBEIRO; CATELLI JR; HADDAD, p. 17, 2015).

O ProJovem, criado em 2005, originalmente destinado a “jovens de 18 a 24 anos, que moram em capitais, estejam fora do mercado formal de trabalho e que não concluíram a 8ª série do ensino fundamental”³ já se modificou e se reduziu enormemente, apresentando ofertas, hoje, em 2019, as modalidades ProJovem urbano e rural e ProJovem Adolescente, mantendo poucas características de seu projeto original. O Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e

2 A EJA passa a receber recursos do MEC a partir do FUNDEB, criado em 2007. Contudo, o valor recebido por estudante de EJA é menor que o do estudante do “ensino regular”.

3 Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/1708-sp-86950697>. Acesso em: 07/01/2018)



Adultos) foi criado em 2002 e realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) com o objetivo de, através de prova nacional, certificar pessoas com mais de 15 anos no ensino fundamental e com mais de 18 anos no ensino médio.

Em 2009 o Inep transferiu a certificação do Ensino Médio para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2009 e, em 2017, o MEC decidiu adotar novamente o Encceja para a certificação do ensino médio. Enquanto isso, o Programa Brasil Alfabetizado, que o Ministério realiza desde 2003 em parceria com Estados e municípios para atender prioritariamente municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, foi suspenso pelo governo Temer em junho de 2017. Esses são apenas alguns exemplos da pulverização de políticas voltadas para EJA de caráter incerto e temporário e que pouco contribuem efetivamente para ampliar a escolaridade da população acima de 15 anos.

Conforme os dados do relatório *Education at a Glance 2017* (*Um olhar sobre a educação*, em tradução livre), publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e amplamente divulgados pela imprensa revelam que, no Brasil:

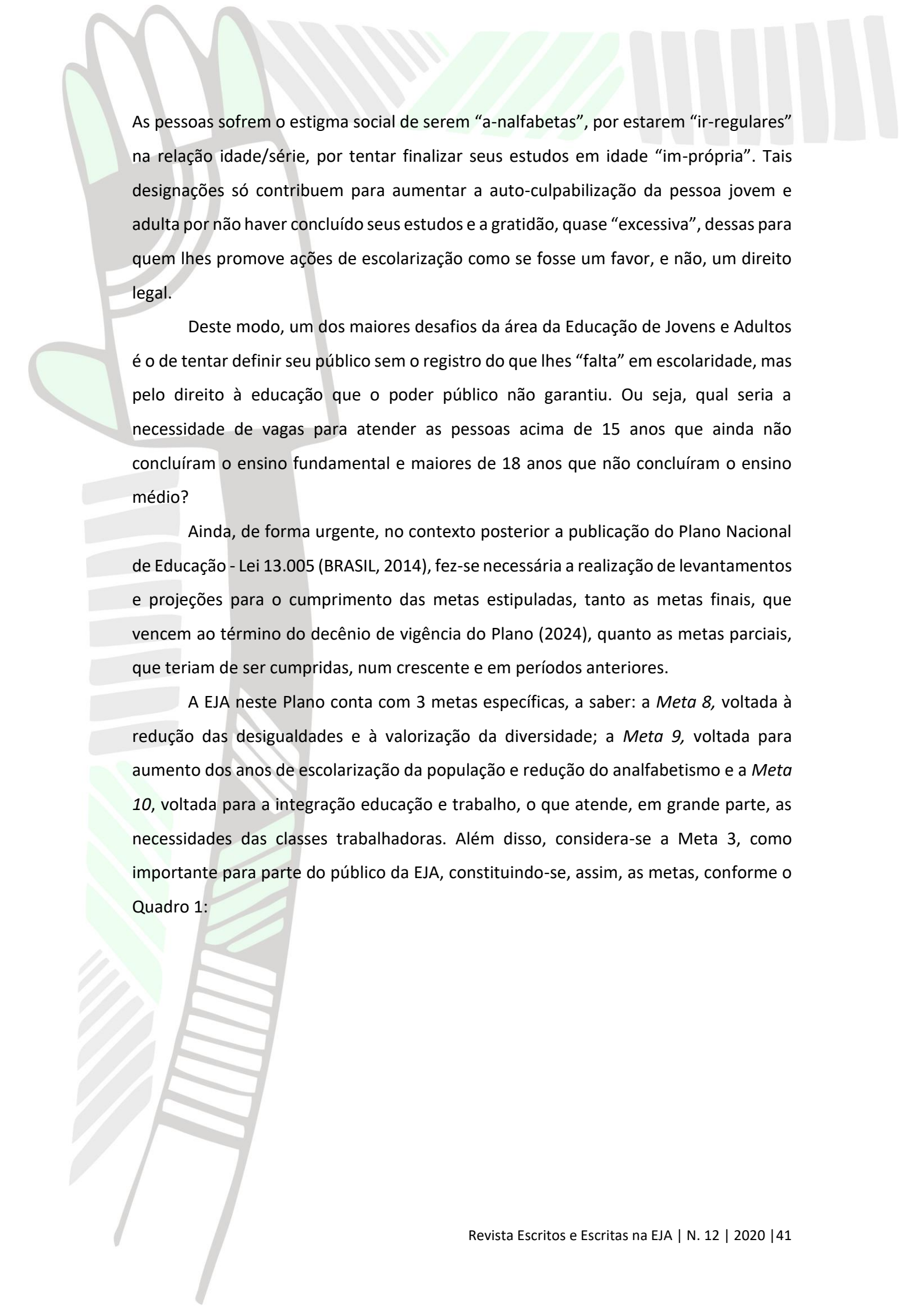
Em 2015, mais da metade dos adultos, com idade entre 25 e 64 anos, não tinham acesso ao ensino médio e 17% da população sequer tinham concluído o ensino básico. Os números estão muito abaixo da média dos países da OCDE, que têm 22% de adultos que não chegaram ao ensino médio e 2% que não concluíram o básico.

O relatório, no entanto, mostra um avanço. Entre os adultos de 25 e 34 anos, o percentual de alunos que completou o ensino médio subiu de 53% em 2010 para 64% em 2015.

Considerando que o ensino médio brasileiro tem duração de 3 anos e deveria ser cumprido entre os 15 e os 17 anos de idade, o Brasil também apresenta taxas muito abaixo da média dos outros países analisados no relatório. Apenas 53% dos alunos de 15 anos estão matriculados no ensino médio. Entre os alunos de 16 anos, 67% estão matriculados no ensino médio e, entre os de 17 anos, 55%. Na média dos países da OCDE, pelo menos 90% dos alunos entre 15 e 17 estão no ensino médio. Dos adolescentes brasileiros que têm acesso ao ensino médio, só a metade conclui os estudos em três anos.⁴

A desigualdade social tem muitos fatores que a sobrepõe, e a escolarização é uma das formas perversas de mantê-la, pois produz e mantém a subordinação das classes populares, com menor acesso à escola, ao poder das classes mais privilegiadas.

4 Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2017-09/mais-da-metade-dos-adultos-brasileiros-nao-chegam-ao-ensino-medio-diz>. Acesso em 14/09/2017.



As pessoas sofrem o estigma social de serem “a-nalfabetas”, por estarem “ir-regulares” na relação idade/série, por tentar finalizar seus estudos em idade “im-própria”. Tais designações só contribuem para aumentar a auto-culpabilização da pessoa jovem e adulta por não haver concluído seus estudos e a gratidão, quase “excessiva”, dessas para quem lhes promove ações de escolarização como se fosse um favor, e não, um direito legal.

Deste modo, um dos maiores desafios da área da Educação de Jovens e Adultos é o de tentar definir seu público sem o registro do que lhes “falta” em escolaridade, mas pelo direito à educação que o poder público não garantiu. Ou seja, qual seria a necessidade de vagas para atender as pessoas acima de 15 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental e maiores de 18 anos que não concluíram o ensino médio?

Ainda, de forma urgente, no contexto posterior a publicação do Plano Nacional de Educação - Lei 13.005 (BRASIL, 2014), fez-se necessária a realização de levantamentos e projeções para o cumprimento das metas estipuladas, tanto as metas finais, que vencem ao término do decênio de vigência do Plano (2024), quanto as metas parciais, que teriam de ser cumpridas, num crescente e em períodos anteriores.

A EJA neste Plano conta com 3 metas específicas, a saber: a *Meta 8*, voltada à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; a *Meta 9*, voltada para aumento dos anos de escolarização da população e redução do analfabetismo e a *Meta 10*, voltada para a integração educação e trabalho, o que atende, em grande parte, as necessidades das classes trabalhadoras. Além disso, considera-se a Meta 3, como importante para parte do público da EJA, constituindo-se, assim, as metas, conforme o Quadro 1:

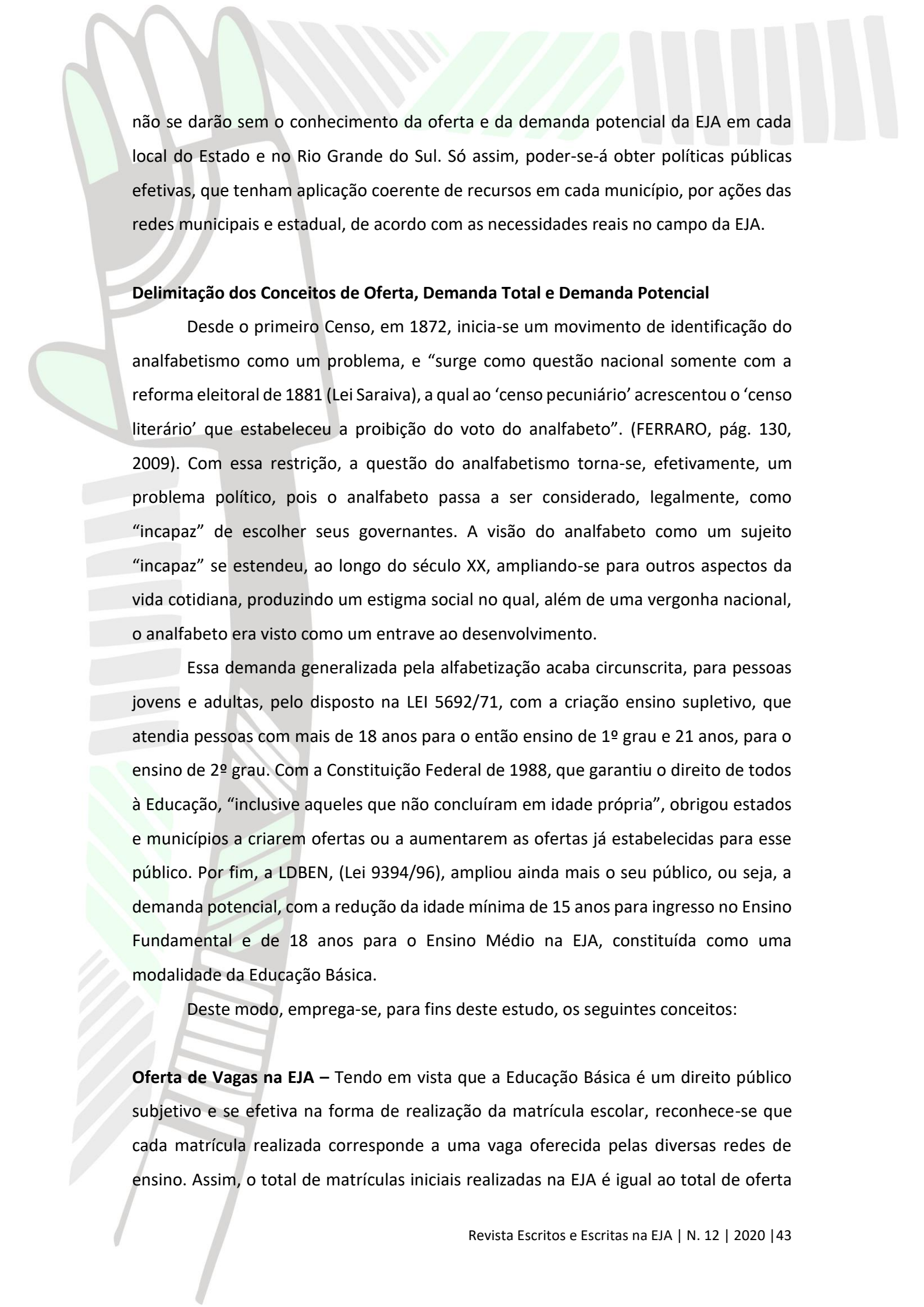
Quadro 1: Principais Metas para a EJA no PNE

Meta 3: Atendimento da EJA	Meta 8: Escolaridade da EJA	Meta 9: Implementação da EJA	Meta 10: Integração da EJA
*Universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos até 2016 e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	*Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).	*Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. *Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens; *Realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensinos fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos; *Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica; *Assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais.	*Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. *Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade EJA; *Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos *Formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade EJA; *Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA; *formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade EJA.

Fonte: Velho (2017).

De acordo com Machado e Alves (2017) o PNE 2014-2024 constitui-se em instância de política pública para a consolidação da EJA como direito e ao mesmo tempo tem sua importância por conta do efeito que o Plano evidencia nos demais planos (estaduais e municipais). Quanto a garantia de que as metas sejam atingidas, políticas públicas restritivas e reducionistas vem trazendo sérias implicações no atingimento dessas mesmas. Nesta perspectiva, um estudo aprofundado desse impacto vem sendo realizado pelas autoras.

Deste modo, apesar de todos os empecilhos ao cumprimento das metas, essas



não se dão sem o conhecimento da oferta e da demanda potencial da EJA em cada local do Estado e no Rio Grande do Sul. Só assim, poder-se-á obter políticas públicas efetivas, que tenham aplicação coerente de recursos em cada município, por ações das redes municipais e estadual, de acordo com as necessidades reais no campo da EJA.

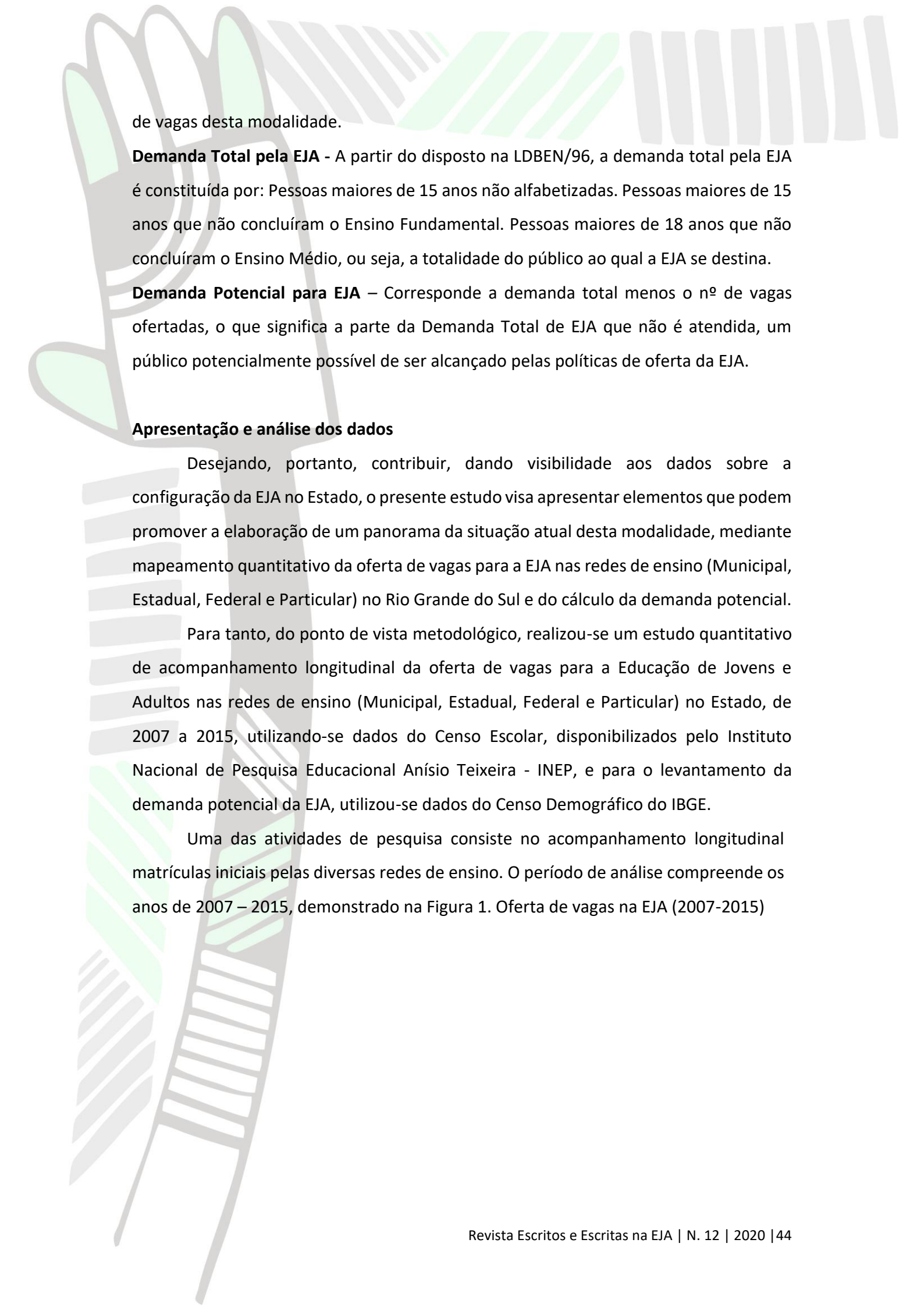
Delimitação dos Conceitos de Oferta, Demanda Total e Demanda Potencial

Desde o primeiro Censo, em 1872, inicia-se um movimento de identificação do analfabetismo como um problema, e “surge como questão nacional somente com a reforma eleitoral de 1881 (Lei Saraiva), a qual ao ‘censo pecuniário’ acrescentou o ‘censo literário’ que estabeleceu a proibição do voto do analfabeto”. (FERRARO, pág. 130, 2009). Com essa restrição, a questão do analfabetismo torna-se, efetivamente, um problema político, pois o analfabeto passa a ser considerado, legalmente, como “incapaz” de escolher seus governantes. A visão do analfabeto como um sujeito “incapaz” se estendeu, ao longo do século XX, ampliando-se para outros aspectos da vida cotidiana, produzindo um estigma social no qual, além de uma vergonha nacional, o analfabeto era visto como um entrave ao desenvolvimento.

Essa demanda generalizada pela alfabetização acaba circunscrita, para pessoas jovens e adultas, pelo disposto na LEI 5692/71, com a criação ensino supletivo, que atendia pessoas com mais de 18 anos para o então ensino de 1º grau e 21 anos, para o ensino de 2º grau. Com a Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito de todos à Educação, “inclusive aqueles que não concluíram em idade própria”, obrigou estados e municípios a criarem ofertas ou a aumentarem as ofertas já estabelecidas para esse público. Por fim, a LDBEN, (Lei 9394/96), ampliou ainda mais o seu público, ou seja, a demanda potencial, com a redução da idade mínima de 15 anos para ingresso no Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio na EJA, constituída como uma modalidade da Educação Básica.

Deste modo, emprega-se, para fins deste estudo, os seguintes conceitos:

Oferta de Vagas na EJA – Tendo em vista que a Educação Básica é um direito público subjetivo e se efetiva na forma de realização da matrícula escolar, reconhece-se que cada matrícula realizada corresponde a uma vaga oferecida pelas diversas redes de ensino. Assim, o total de matrículas iniciais realizadas na EJA é igual ao total de oferta



de vagas desta modalidade.

Demanda Total pela EJA - A partir do disposto na LDBEN/96, a demanda total pela EJA é constituída por: Pessoas maiores de 15 anos não alfabetizadas. Pessoas maiores de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. Pessoas maiores de 18 anos que não concluíram o Ensino Médio, ou seja, a totalidade do público ao qual a EJA se destina.

Demanda Potencial para EJA – Corresponde a demanda total menos o nº de vagas ofertadas, o que significa a parte da Demanda Total de EJA que não é atendida, um público potencialmente possível de ser alcançado pelas políticas de oferta da EJA.

Apresentação e análise dos dados

Desejando, portanto, contribuir, dando visibilidade aos dados sobre a configuração da EJA no Estado, o presente estudo visa apresentar elementos que podem promover a elaboração de um panorama da situação atual desta modalidade, mediante mapeamento quantitativo da oferta de vagas para a EJA nas redes de ensino (Municipal, Estadual, Federal e Particular) no Rio Grande do Sul e do cálculo da demanda potencial.

Para tanto, do ponto de vista metodológico, realizou-se um estudo quantitativo de acompanhamento longitudinal da oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos nas redes de ensino (Municipal, Estadual, Federal e Particular) no Estado, de 2007 a 2015, utilizando-se dados do Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira - INEP, e para o levantamento da demanda potencial da EJA, utilizou-se dados do Censo Demográfico do IBGE.

Uma das atividades de pesquisa consiste no acompanhamento longitudinal matrículas iniciais pelas diversas redes de ensino. O período de análise compreende os anos de 2007 – 2015, demonstrado na Figura 1. Oferta de vagas na EJA (2007-2015)

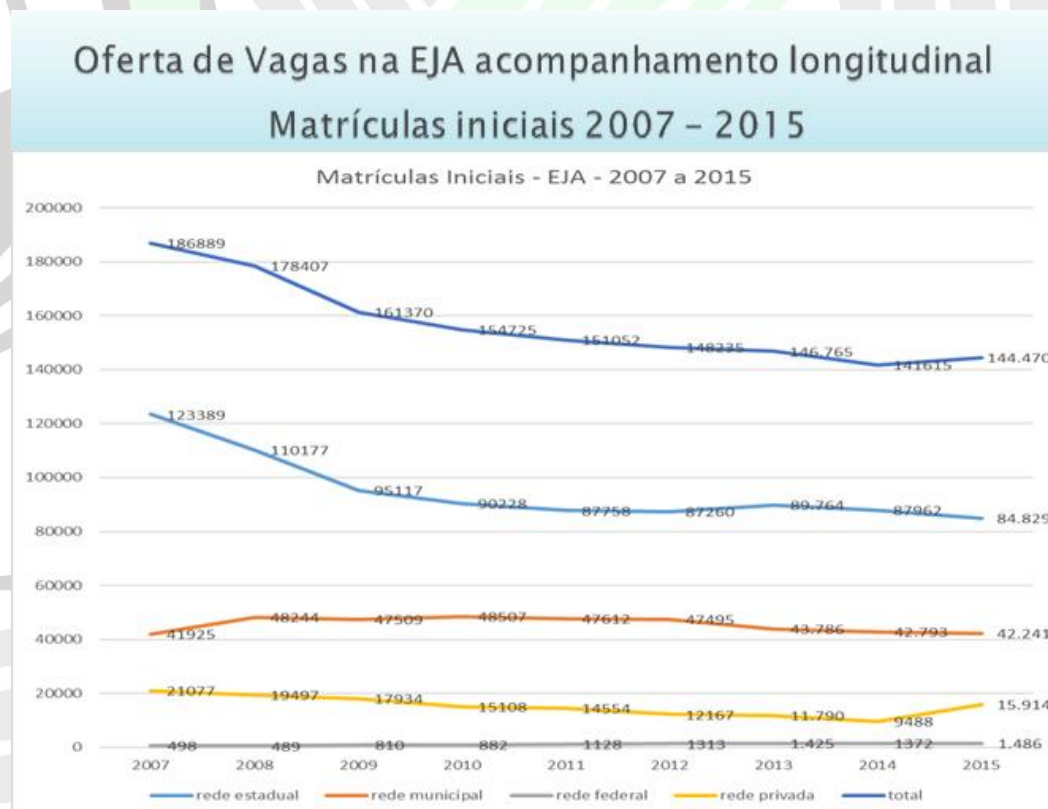


Figura 1: Oferta de vagas na EJA (2007-2015)

Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados do Censo Escolar.

A partir do gráfico da Figura 1, pode-se observar que no período entre 2007-2014 houve uma queda geral na oferta de vagas. Em 2015, pela primeira vez, desde 2007, houve aumento de vagas. No detalhamento pelas redes de ensino, porém, percebe-se que entre 2014-2015, as redes públicas de ensino mantiveram, a grosso modo, o mesmo volume em oferta de matrículas iniciais.

A única rede a aumentar, significativamente o número de ofertas na EJA foi a rede privada neste período. Este fato, ainda inédito, necessita de um acompanhamento pelos próximos anos para determinar se se trata de uma tendência, quais os impactos deste acréscimo sobre o quadro geral de oferta de vagas na modalidade de ensino e os fatores que poderiam estar influenciando para a conformação deste quadro.

Outra rede que apresenta leve acréscimo em sua oferta é a federal, o que certamente engloba as ofertas do Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Esse detalhamento será efetivado, posteriormente. Como é possível verificar, a maior responsável pela oferta de vagas de EJA é a rede estadual.

Estudos sobre a Demanda Potencial pela EJA no RS

Uma das frentes iniciais de estudo diz respeito a delimitação, a partir dos dados do Censo Demográfico de 2010, do percentual de analfabetismo por município, no Estado do RS.

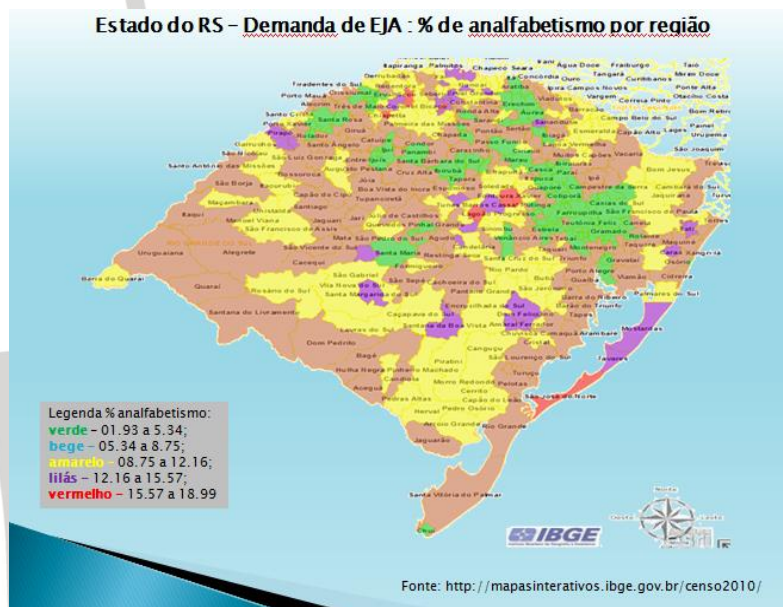
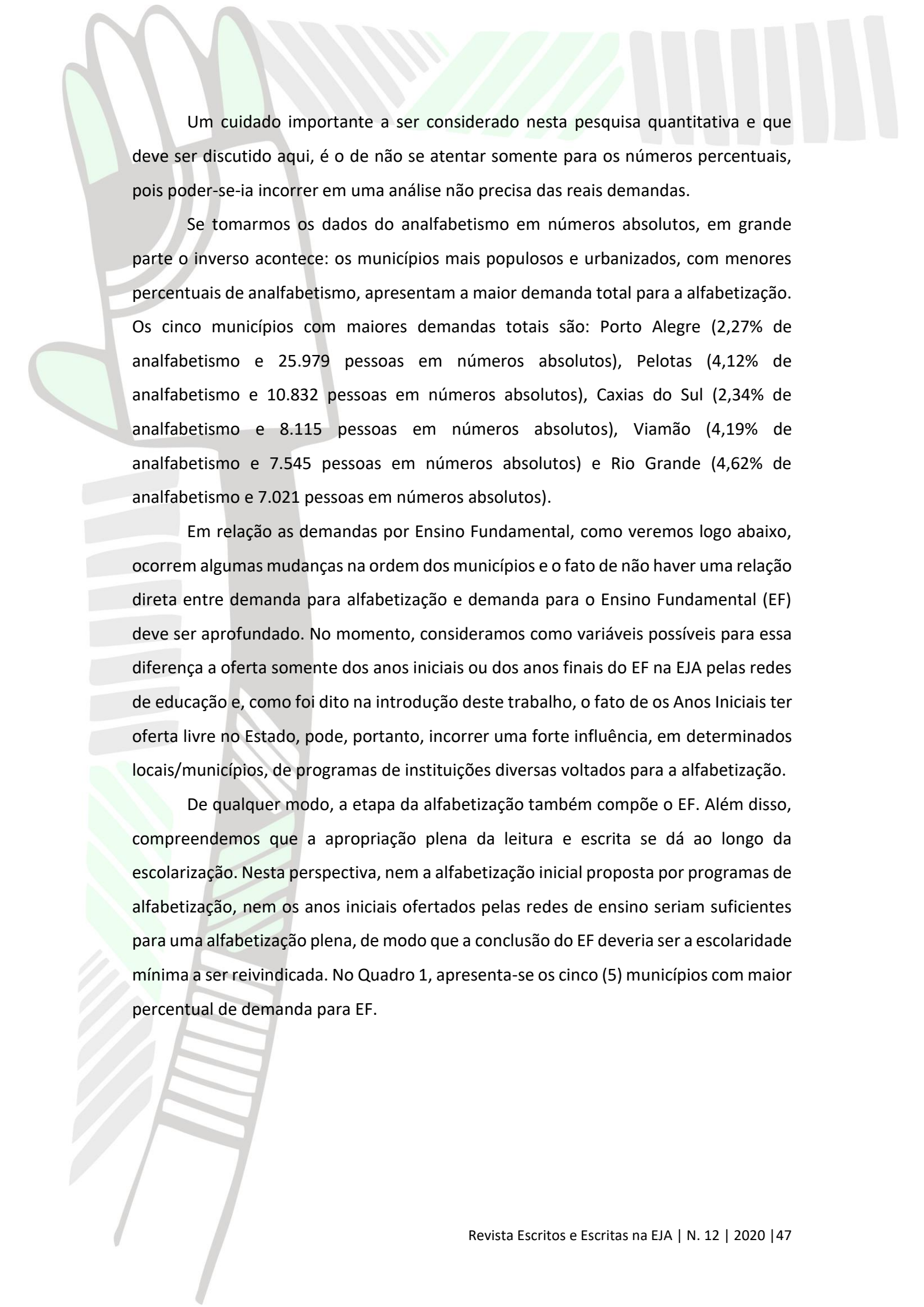


Figura 2: Estado do ES – Demanda de EJA: % de analfabetismo por região
Fonte: apresentação SIC 2016

Vê-se, na Figura 2, que existe uma distribuição desigual quanto à demanda total pela alfabetização na EJA nos diversos municípios e regiões do Estado. Trata-se de uma dinâmica similar quando da comparação do índice de analfabetismo entre os estados do Brasil, também caracterizada por uma distribuição regional desigual (FERRARO, 2009). Esse mapa nos revela que provavelmente há relação entre os índices de analfabetismo e outras formas de desigualdades, como as sociais e econômicas entre as regiões.

Tomemos por exemplo, os cinco (5) municípios com maiores percentuais de analfabetismo no Estado do RS: Lagoão (20,11%), Lajeado do Bugre (18,33%), Fontoura Xavier (17,45%), São José do Norte (17,37%) e São José do Herval (16,31%). Esses revelam um determinado espectro predominante: municípios pequenos, com baixa população e, conseqüentemente, com redes de ensino pequenas. Quatro (4) deles estão na região noroeste, com a predominância de áreas rurais e distantes de centros urbanos do interior; e um (1), São José do Norte, está localizado na região lagunar. Este último se localiza muito próximo de uma cidade bastante urbanizada, no entanto, possui uma economia voltada para a pesca artesanal.



Um cuidado importante a ser considerado nesta pesquisa quantitativa e que deve ser discutido aqui, é o de não se atentar somente para os números percentuais, pois poder-se-ia incorrer em uma análise não precisa das reais demandas.

Se tomarmos os dados do analfabetismo em números absolutos, em grande parte o inverso acontece: os municípios mais populosos e urbanizados, com menores percentuais de analfabetismo, apresentam a maior demanda total para a alfabetização. Os cinco municípios com maiores demandas totais são: Porto Alegre (2,27% de analfabetismo e 25.979 pessoas em números absolutos), Pelotas (4,12% de analfabetismo e 10.832 pessoas em números absolutos), Caxias do Sul (2,34% de analfabetismo e 8.115 pessoas em números absolutos), Viamão (4,19% de analfabetismo e 7.545 pessoas em números absolutos) e Rio Grande (4,62% de analfabetismo e 7.021 pessoas em números absolutos).

Em relação as demandas por Ensino Fundamental, como veremos logo abaixo, ocorrem algumas mudanças na ordem dos municípios e o fato de não haver uma relação direta entre demanda para alfabetização e demanda para o Ensino Fundamental (EF) deve ser aprofundado. No momento, consideramos como variáveis possíveis para essa diferença a oferta somente dos anos iniciais ou dos anos finais do EF na EJA pelas redes de educação e, como foi dito na introdução deste trabalho, o fato de os Anos Iniciais ter oferta livre no Estado, pode, portanto, incorrer uma forte influência, em determinados locais/municípios, de programas de instituições diversas voltados para a alfabetização.

De qualquer modo, a etapa da alfabetização também compõe o EF. Além disso, compreendemos que a apropriação plena da leitura e escrita se dá ao longo da escolarização. Nesta perspectiva, nem a alfabetização inicial proposta por programas de alfabetização, nem os anos iniciais ofertados pelas redes de ensino seriam suficientes para uma alfabetização plena, de modo que a conclusão do EF deveria ser a escolaridade mínima a ser reivindicada. No Quadro 1, apresenta-se os cinco (5) municípios com maior percentual de demanda para EF.

Quadro 2 - Maiores percentuais de Demanda Total para o Ensino Fundamental na EJA por município do RS (2010) - População 15 anos ou mais.

Município	Região	CRE	População	% Demanda Total	Demanda total	Vagas	Demanda Potencial
Barão do Triunfo	Metropolitana	12ª	5.334	77%	4.113	0	4.113
Floriano Peixoto	Noroeste	15ª	1.689	77%	1.299	0	1.299
Sério	Centro Oriental	3ª	1.900	77%	1.456	0	1.456
Dom Feliciano	Metropolitana	12ª	11.004	76%	8.407	86	8.321
Chuívisca	Metropolitana	12ª	3.737	76%	2.831	53	2.778

Fonte: Censo Demográfico 2010. *CENSO Escolar 2010. Quadro elaborado pelos autores. CRE: Coordenaria Regional de Educação: 3ª (Estrela); 12ª (Guaíba); 15ª (Erechim).

Como anunciado anteriormente, há diferenças na distribuição geográfica das demandas: os municípios com maiores percentuais de demanda por alfabetização na modalidade EJA se localizam nas regiões noroeste e sul do Estado; já os municípios com maiores demandas percentuais pela finalização do Ensino Fundamental na modalidade se encontram mais distribuídos, com concentração, além da região noroeste, nas regiões metropolitana e centrais do Estado.

Verificamos também, apesar de não tratarmos mais profundamente aqui, que se evidencia uma correlação entre municípios com altas demandas de alfabetização e de EF na modalidade EJA e os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Doze (12) municípios, entre os de maior demanda percentual para EJA - Dom Feliciano, Barão do Triunfo, Lajeado do Bugre, Herveiras, Chuvisca, Benjamin Constant do Sul, Charrua, São José do Norte, Turuçu, Redentora e Jari – apresentam também os piores IDHs no Estado. Essa relação é de certa forma esperada, pois aspectos relativos à escolarização (alfabetização e tempo de escolaridade) são considerados para a composição do Índice.

Até agora, tomamos somente os percentuais para inferir algumas características regionais com relação às demandas por Ensino Fundamental pela população acima de

15 anos. Porém, o quadro muda totalmente ao se evidenciar os mesmos dados não em termos percentuais, mas em número absoluto de pessoas que constituiriam a demanda total da EJA, conforme se pode verificar no Quadro 2, a seguir:

Quadro 3 - Maiores números absolutos de demanda total para o Ensino Fundamental na EJA por Município do RS (2010)

Município	Região	CRE	População	Demanda Total %	Demanda. Total	Vagas *	Demanda Potencial
Porto Alegre	Porto Alegre	1ª	1.144.434	26%	298.156	15.197	282.959
Caxias do Sul	Nordeste	4ª	346.796	33%	114.621	2.670	111.951
Pelotas	Sudeste	5ª	262.906	42%	110.858	2.687	108.171
Canoas	Metropolitana	27ª	251.189	36%	90.266	3.021	87.245
Novo Hamburgo	Metropolitana	2ª	187.659	45%	83.763	1.435	82.328

Fonte: Censo Demográfico 2010. *CENSO Escolar 2010. Quadro elaborado pelos autores. CRE: Coordenaria Regional de Educação: 1a. (Porto Alegre); 2a. (São Leopoldo); 4ª (Caxias do Sul); 5ª (Pelotas); 27ª (Canoas).

Semelhante aos dados acerca da demanda por alfabetização, os maiores números absolutos de demandantes por escolarização no EF também se aproximam mais dos centros urbanos, onde realmente há maior concentração populacional, ou seja, as maiores demandas em números absolutos por alfabetização e pelo ensino fundamental na EJA se aproximam da capital, da região metropolitana e de centros regionais do interior do Estado.

Considerando que muitos destes municípios possuem percentuais baixos de analfabetismo, observa-se que considerar apenas a porcentagem de pessoas não reflete o contingente de jovens e adultos que não se alfabetizaram e/ou não concluíram o Ensino Fundamental. Entre esses municípios, Porto Alegre, Santa Maria e Caxias do Sul são listados como alguns dos maiores IDHs do Estado.

REFLEXÕES FINAIS

Os dados levantados do período sobre a oferta de EJA no Rio Grande do Sul revelam queda de matrículas nos últimos anos, com aumento, significativo na rede privada e levemente, na rede federal, por conta do PROEJA.

Sobre a demanda, entre o percentual e o número absoluto que representa a demanda em potencial da EJA, observa-se que há uma diferença significativa. Faz-se necessário olhar os números absolutos para que se tenha clareza da demanda real de EJA.

Geograficamente, percebe-se que as áreas/regiões/municípios de maior demanda pela EJA são aquelas também marcadas pelas desigualdades sociais, pelos bolsões de miséria e pela falta de oportunidades, que se apresentam principalmente nas periferias dos grandes centros urbanos ou em regiões/municípios com menor IDH.

Com base nesses resultados, observa-se a importância desse estudo pelas possibilidades de auxílio na proposta de políticas públicas pelos poderes públicos locais e regionais, mas ainda, pela necessidade de divulgação dos resultados em espaços acadêmicos e não acadêmicos. A EJA, como direito público subjetivo só se efetiva, quando o sujeito reconhece o seu direito e passa a adquiri-lo, o que significa, por vezes, a necessidade de bater na porta do Ministério Público. Por isso, a divulgação desses dados necessita ocorrer em larga escala.

Para que o poder público, Estado e municípios, seja instado ao cumprimento de suas obrigações, de realização do recenseamento anual, conforme o disposto no artigo 5º da LDBEN e da garantia ao acesso, permanência e qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Belo Horizonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA/ Fundação João Pinheiro – FJPPNUD/IPEA/ Disponível em <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home/>. Acesso em 29 mar. 2015.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (2014). **Lei Nº 13.005**, de 25 de Junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências...

BRASILIA, DF: Presidência da República. Casa Civil, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 07 jun.2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000.**

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas do CENSO ESCOLAR 2007-2015.**

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDBEN/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº: 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

DI PIERRO, JOIA, MASAGÃO. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Caderno CEDES [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.58-77. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Acesso em 08/08/2017.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Maria Margarida.; ALVES, Mirian. **O PNE e os desafios da Educação de Jovens e adultos na próxima década.** In: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/texto1margaridamirian.pdf>. 2017. Acesso em 19 dezembro de 2017.

RIBEIRO; CATELLI JR; HADDAD. **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

RIO GRANDE DO SUL, **Parecer CEE Nº 250,** Conselho Estadual de Educação, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Síntese das Matrículas iniciais na EJA.** 2007 – 2015.

VELHO, Tayná Silva. **Gestão educacional:** o que dizem os gestores da EJA? Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Licenciatura em Pedagogia, Unidade em São Francisco de Paula, 2017.



ABORDAGENS DE EJA NOS PROJETOS DE CURSOS DE LICENCIATURAS DA UERGS

Sita Mara Lopes Sant' Anna

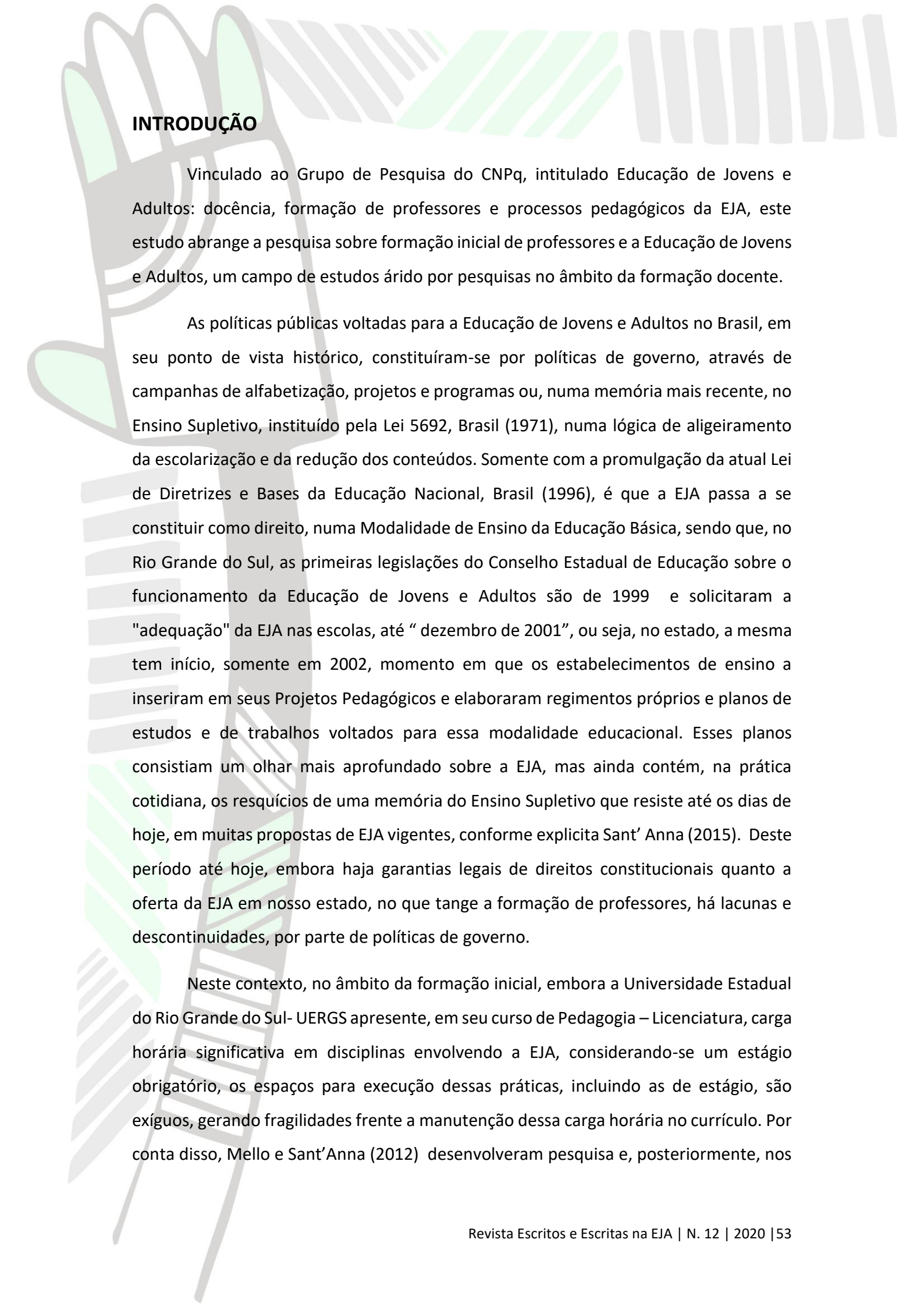
sitamarals@yahoo.com.br

Odilon Antônio Stramare

straodin@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo apresenta dados de projeto de pesquisa, em andamento, que tem por objetivo amplo: verificar os sentidos da formação inicial docente através das vozes de acadêmicos(as) sobre as práticas de estágio realizadas em espaços escolares e não escolares na Educação de Jovens e Adultos, demandados pelos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-Uergs. Do ponto de vista metodológico, se efetiva pesquisa qualitativa nas etapas exploratória e descritiva. O recorte a ser apresentado neste artigo abrange a etapa exploratória, que envolve análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs de licenciatura da Universidade. Para tanto, foram verificados aspectos gerais das propostas, mas especialmente visando localizar as disciplinas que abrangem a EJA, suas ementas, objetivos, programas e bibliografia, buscando localizar a presença de descritores com os seguintes termos: Educação de Jovens e Adultos, EJA e Educação de pessoas jovens e adultas. Como principais resultados, destacam-se ausências dos descritores em boa parte dos PPCs, com exceção às proposições significativas do Curso de Pedagogia – Licenciatura. Merece destaque, também, as ocorrências presentes no PPC de Artes Visuais. Faz-se necessário, com urgência, que se desfaçam esses silenciamentos presentes em boa parte dos PPCs dos cursos de licenciaturas da Universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial em EJA. EJA nas Licenciaturas.

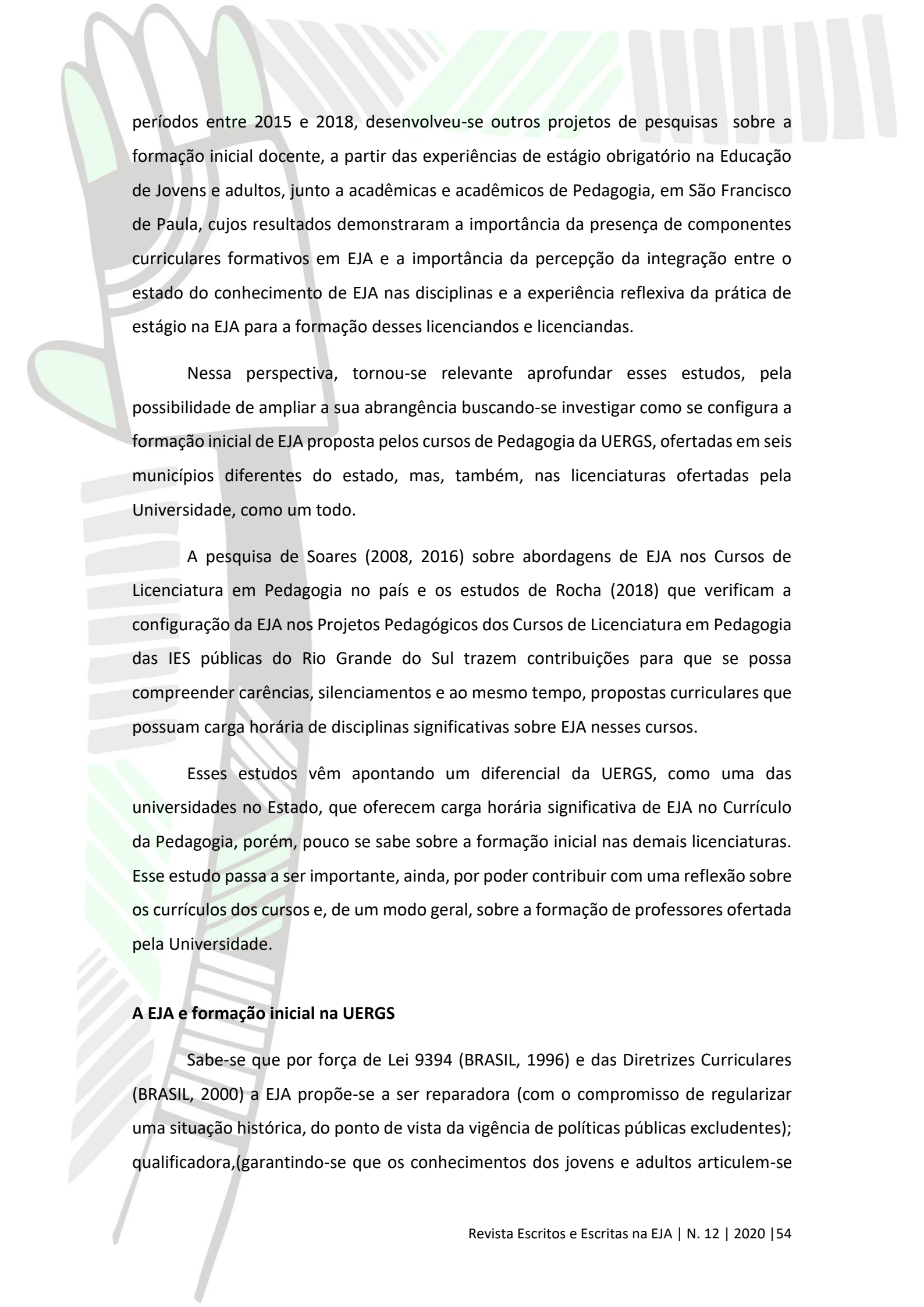


INTRODUÇÃO

Vinculado ao Grupo de Pesquisa do CNPq, intitulado Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da EJA, este estudo abrange a pesquisa sobre formação inicial de professores e a Educação de Jovens e Adultos, um campo de estudos árido por pesquisas no âmbito da formação docente.

As políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em seu ponto de vista histórico, constituíram-se por políticas de governo, através de campanhas de alfabetização, projetos e programas ou, numa memória mais recente, no Ensino Supletivo, instituído pela Lei 5692, Brasil (1971), numa lógica de aligeiramento da escolarização e da redução dos conteúdos. Somente com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil (1996), é que a EJA passa a se constituir como direito, numa Modalidade de Ensino da Educação Básica, sendo que, no Rio Grande do Sul, as primeiras legislações do Conselho Estadual de Educação sobre o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos são de 1999 e solicitaram a "adequação" da EJA nas escolas, até “dezembro de 2001”, ou seja, no estado, a mesma tem início, somente em 2002, momento em que os estabelecimentos de ensino a inseriram em seus Projetos Pedagógicos e elaboraram regimentos próprios e planos de estudos e de trabalhos voltados para essa modalidade educacional. Esses planos consistiam um olhar mais aprofundado sobre a EJA, mas ainda contém, na prática cotidiana, os resquícios de uma memória do Ensino Supletivo que resiste até os dias de hoje, em muitas propostas de EJA vigentes, conforme explicita Sant’ Anna (2015). Deste período até hoje, embora haja garantias legais de direitos constitucionais quanto a oferta da EJA em nosso estado, no que tange a formação de professores, há lacunas e descontinuidades, por parte de políticas de governo.

Neste contexto, no âmbito da formação inicial, embora a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS apresente, em seu curso de Pedagogia – Licenciatura, carga horária significativa em disciplinas envolvendo a EJA, considerando-se um estágio obrigatório, os espaços para execução dessas práticas, incluindo as de estágio, são exíguos, gerando fragilidades frente a manutenção dessa carga horária no currículo. Por conta disso, Mello e Sant’Anna (2012) desenvolveram pesquisa e, posteriormente, nos



períodos entre 2015 e 2018, desenvolveu-se outros projetos de pesquisas sobre a formação inicial docente, a partir das experiências de estágio obrigatório na Educação de Jovens e adultos, junto a acadêmicas e acadêmicos de Pedagogia, em São Francisco de Paula, cujos resultados demonstraram a importância da presença de componentes curriculares formativos em EJA e a importância da percepção da integração entre o estado do conhecimento de EJA nas disciplinas e a experiência reflexiva da prática de estágio na EJA para a formação desses licenciandos e licenciandas.

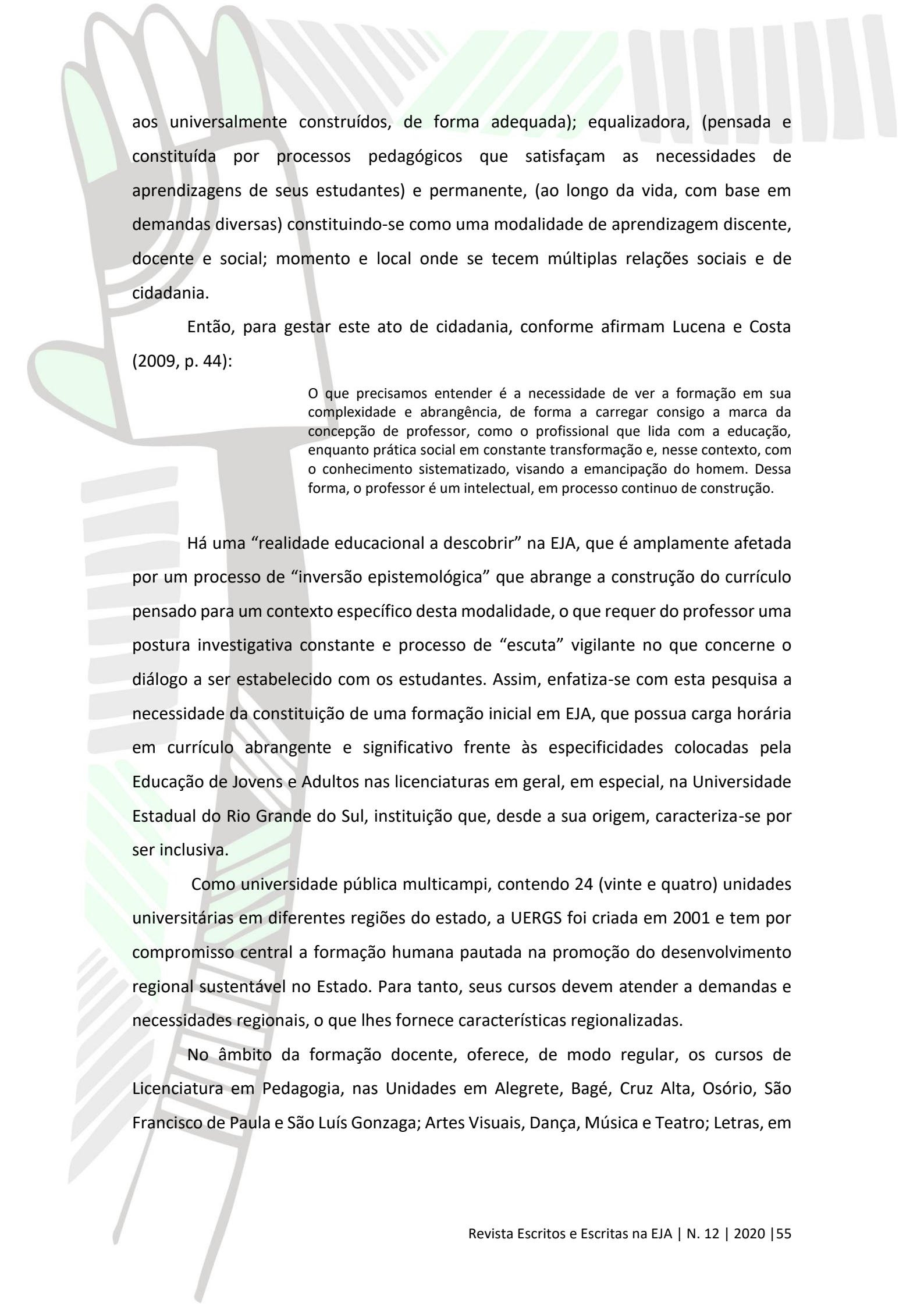
Nessa perspectiva, tornou-se relevante aprofundar esses estudos, pela possibilidade de ampliar a sua abrangência buscando-se investigar como se configura a formação inicial de EJA proposta pelos cursos de Pedagogia da UERGS, ofertadas em seis municípios diferentes do estado, mas, também, nas licenciaturas ofertadas pela Universidade, como um todo.

A pesquisa de Soares (2008, 2016) sobre abordagens de EJA nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia no país e os estudos de Rocha (2018) que verificam a configuração da EJA nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Rio Grande do Sul trazem contribuições para que se possa compreender carências, silenciamentos e ao mesmo tempo, propostas curriculares que possuam carga horária de disciplinas significativas sobre EJA nesses cursos.

Esses estudos vêm apontando um diferencial da UERGS, como uma das universidades no Estado, que oferecem carga horária significativa de EJA no Currículo da Pedagogia, porém, pouco se sabe sobre a formação inicial nas demais licenciaturas. Esse estudo passa a ser importante, ainda, por poder contribuir com uma reflexão sobre os currículos dos cursos e, de um modo geral, sobre a formação de professores ofertada pela Universidade.

A EJA e formação inicial na UERGS

Sabe-se que por força de Lei 9394 (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2000) a EJA propõe-se a ser reparadora (com o compromisso de regularizar uma situação histórica, do ponto de vista da vigência de políticas públicas excludentes); qualificadora, (garantindo-se que os conhecimentos dos jovens e adultos articulem-se



aos universalmente construídos, de forma adequada); equalizadora, (pensada e constituída por processos pedagógicos que satisfaçam as necessidades de aprendizagens de seus estudantes) e permanente, (ao longo da vida, com base em demandas diversas) constituindo-se como uma modalidade de aprendizagem discente, docente e social; momento e local onde se tecem múltiplas relações sociais e de cidadania.

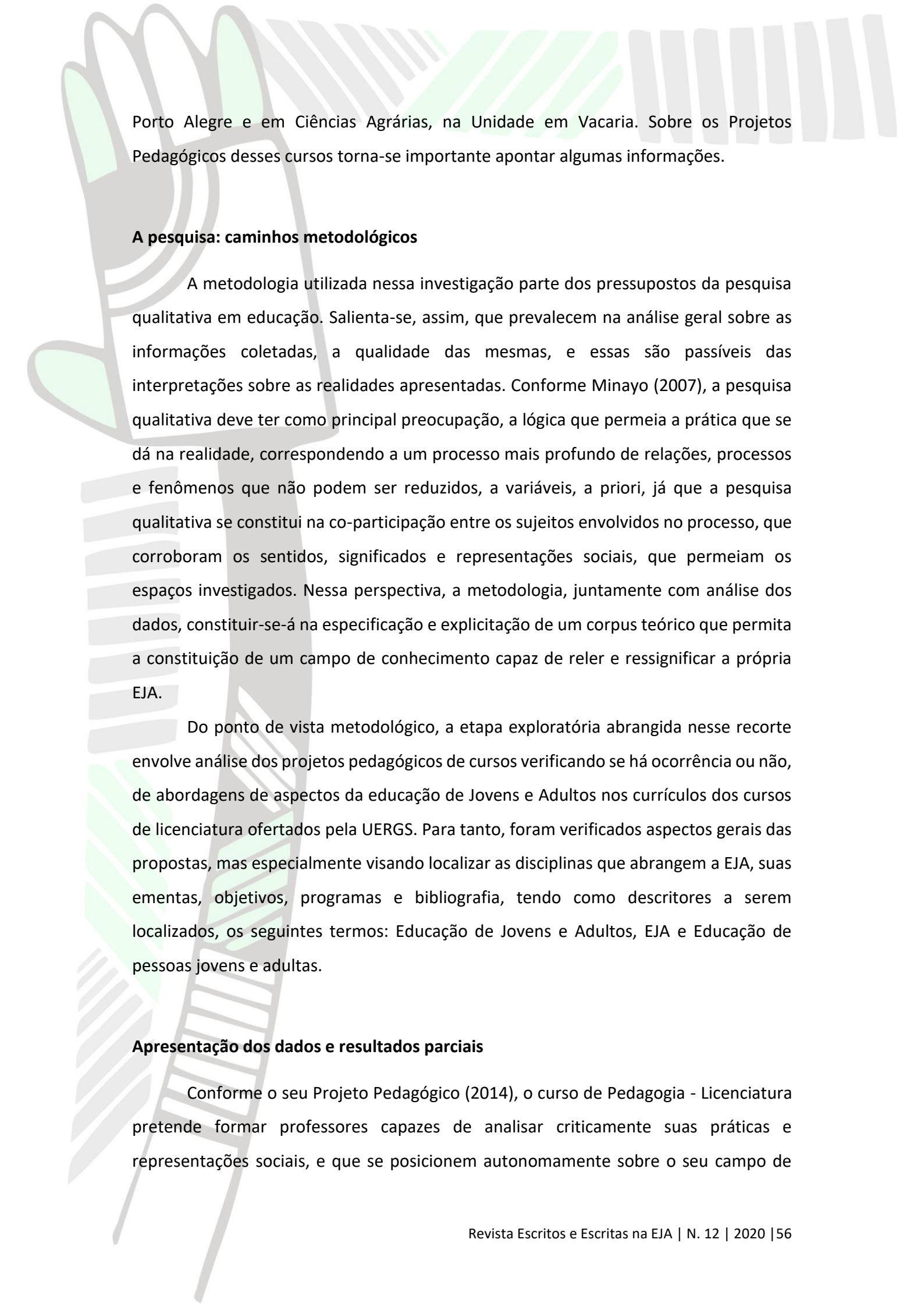
Então, para gestar este ato de cidadania, conforme afirmam Lucena e Costa (2009, p. 44):

O que precisamos entender é a necessidade de ver a formação em sua complexidade e abrangência, de forma a carregar consigo a marca da concepção de professor, como o profissional que lida com a educação, enquanto prática social em constante transformação e, nesse contexto, com o conhecimento sistematizado, visando a emancipação do homem. Dessa forma, o professor é um intelectual, em processo contínuo de construção.

Há uma “realidade educacional a descobrir” na EJA, que é amplamente afetada por um processo de “inversão epistemológica” que abrange a construção do currículo pensado para um contexto específico desta modalidade, o que requer do professor uma postura investigativa constante e processo de “escuta” vigilante no que concerne o diálogo a ser estabelecido com os estudantes. Assim, enfatiza-se com esta pesquisa a necessidade da constituição de uma formação inicial em EJA, que possua carga horária em currículo abrangente e significativo frente às especificidades colocadas pela Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas em geral, em especial, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, instituição que, desde a sua origem, caracteriza-se por ser inclusiva.

Como universidade pública multicampi, contendo 24 (vinte e quatro) unidades universitárias em diferentes regiões do estado, a UERGS foi criada em 2001 e tem por compromisso central a formação humana pautada na promoção do desenvolvimento regional sustentável no Estado. Para tanto, seus cursos devem atender a demandas e necessidades regionais, o que lhes fornece características regionalizadas.

No âmbito da formação docente, oferece, de modo regular, os cursos de Licenciatura em Pedagogia, nas Unidades em Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Osório, São Francisco de Paula e São Luís Gonzaga; Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; Letras, em



Porto Alegre e em Ciências Agrárias, na Unidade em Vacaria. Sobre os Projetos Pedagógicos desses cursos torna-se importante apontar algumas informações.

A pesquisa: caminhos metodológicos

A metodologia utilizada nessa investigação parte dos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação. Salienta-se, assim, que prevalecem na análise geral sobre as informações coletadas, a qualidade das mesmas, e essas são passíveis das interpretações sobre as realidades apresentadas. Conforme Minayo (2007), a pesquisa qualitativa deve ter como principal preocupação, a lógica que permeia a prática que se dá na realidade, correspondendo a um processo mais profundo de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos, a variáveis, a priori, já que a pesquisa qualitativa se constitui na co-participação entre os sujeitos envolvidos no processo, que corroboram os sentidos, significados e representações sociais, que permeiam os espaços investigados. Nessa perspectiva, a metodologia, juntamente com análise dos dados, constituir-se-á na especificação e explicitação de um corpus teórico que permita a constituição de um campo de conhecimento capaz de reler e ressignificar a própria EJA.

Do ponto de vista metodológico, a etapa exploratória abrangida nesse recorte envolve análise dos projetos pedagógicos de cursos verificando se há ocorrência ou não, de abordagens de aspectos da educação de Jovens e Adultos nos currículos dos cursos de licenciatura ofertados pela UERGS. Para tanto, foram verificados aspectos gerais das propostas, mas especialmente visando localizar as disciplinas que abrangem a EJA, suas ementas, objetivos, programas e bibliografia, tendo como descritores a serem localizados, os seguintes termos: Educação de Jovens e Adultos, EJA e Educação de pessoas jovens e adultas.

Apresentação dos dados e resultados parciais

Conforme o seu Projeto Pedagógico (2014), o curso de Pedagogia - Licenciatura pretende formar professores capazes de analisar criticamente suas práticas e representações sociais, e que se posicionem autonomamente sobre o seu campo de

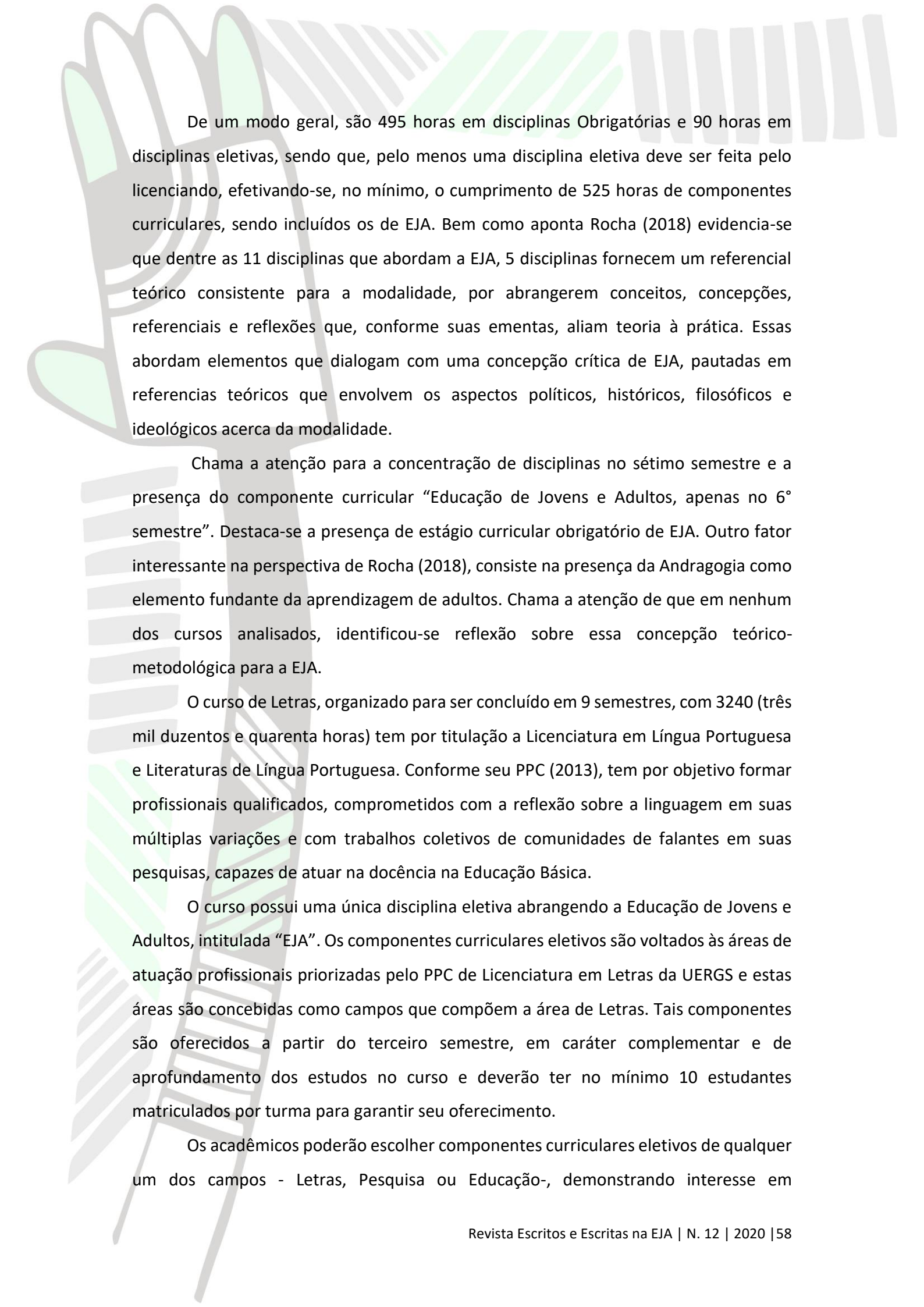
atuação e sobre as questões do seu cotidiano e da sociedade; se instrumentalizem para a reflexão sobre as relações sociais; estejam capacitados à leitura crítica da realidade, para a proposição de alternativas e para a avaliação de soluções propostas e de implementação de processos educacionais, tenham capacidade de articulação de saberes que envolvam o fazer, o aprender e o transformar a educação para que se insiram, tanto na educação formal quanto na informal.

Entre os componentes curriculares obrigatórios em que os termos aparecem, especialmente Educação de Jovens e Adultos e/ou EJA localizam-se:

Quadro 1 – Componentes que abrangem EJA na Pedagogia

Disciplina	Carga horária	Créditos	Semestre do Curso
1.Psicologia e Educação	60 horas	4 créditos	2º semestre
2.Educação de Jovens e Adultos	60 horas	4 créditos	6º semestre
3.Práticas corporais: EJA	30 horas	2 créditos	7º semestre
4.Alfabetização: EJA	60 horas	4 créditos	7º semestre
5.Educação em Ciências Sociais: EJA	30 horas	2 créditos	7º semestre
6.Educação em Ciências Naturais: EJA	30 horas	2 créditos	7º semestre
7.Educação Matemática: EJA	30 horas	2 créditos	7º semestre
8.Estágio III: Educação de Jovens e Adultos em espaços escolares e não escolares	135 horas	9 créditos	8º semestre
9.Planejamento, gestão e avaliação dos Processos Educativos não escolares.	60 horas	4 créditos	8º semestre
10.Concepções e Métodos da Educação Popular	30 horas	2 créditos	Optativa
11.Educação, Vida Adulta e Terceira Idade	30 horas	2 créditos	Optativa
12.Adragogia: Aprendizagem de Adultos	30 horas	2 créditos	Optativa
Total: 12 disciplinas			

Fonte: Elaborado a partir do PPC-Pedagogia Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2014).



De um modo geral, são 495 horas em disciplinas Obrigatórias e 90 horas em disciplinas eletivas, sendo que, pelo menos uma disciplina eletiva deve ser feita pelo licenciando, efetivando-se, no mínimo, o cumprimento de 525 horas de componentes curriculares, sendo incluídos os de EJA. Bem como aponta Rocha (2018) evidencia-se que dentre as 11 disciplinas que abordam a EJA, 5 disciplinas fornecem um referencial teórico consistente para a modalidade, por abrangerem conceitos, concepções, referenciais e reflexões que, conforme suas ementas, aliam teoria à prática. Essas abordam elementos que dialogam com uma concepção crítica de EJA, pautadas em referências teóricas que envolvem os aspectos políticos, históricos, filosóficos e ideológicos acerca da modalidade.

Chama a atenção para a concentração de disciplinas no sétimo semestre e a presença do componente curricular “Educação de Jovens e Adultos, apenas no 6º semestre”. Destaca-se a presença de estágio curricular obrigatório de EJA. Outro fator interessante na perspectiva de Rocha (2018), consiste na presença da Andragogia como elemento fundante da aprendizagem de adultos. Chama a atenção de que em nenhum dos cursos analisados, identificou-se reflexão sobre essa concepção teórico-metodológica para a EJA.

O curso de Letras, organizado para ser concluído em 9 semestres, com 3240 (três mil duzentos e quarenta horas) tem por titulação a Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Conforme seu PPC (2013), tem por objetivo formar profissionais qualificados, comprometidos com a reflexão sobre a linguagem em suas múltiplas variações e com trabalhos coletivos de comunidades de falantes em suas pesquisas, capazes de atuar na docência na Educação Básica.

O curso possui uma única disciplina eletiva abrangendo a Educação de Jovens e Adultos, intitulada “EJA”. Os componentes curriculares eletivos são voltados às áreas de atuação profissionais priorizadas pelo PPC de Licenciatura em Letras da UERGS e estas áreas são concebidas como campos que compõem a área de Letras. Tais componentes são oferecidos a partir do terceiro semestre, em caráter complementar e de aprofundamento dos estudos no curso e deverão ter no mínimo 10 estudantes matriculados por turma para garantir seu oferecimento.

Os acadêmicos poderão escolher componentes curriculares eletivos de qualquer um dos campos - Letras, Pesquisa ou Educação-, demonstrando interesse em

aprofundar um deles, a partir daqueles componentes oferecidos por decisão do colegiado do Curso.

Esta disciplina, com apenas dois créditos, apresenta importantes referenciais com enfoque em EJA, conforme alguns destaques de sua ementa:

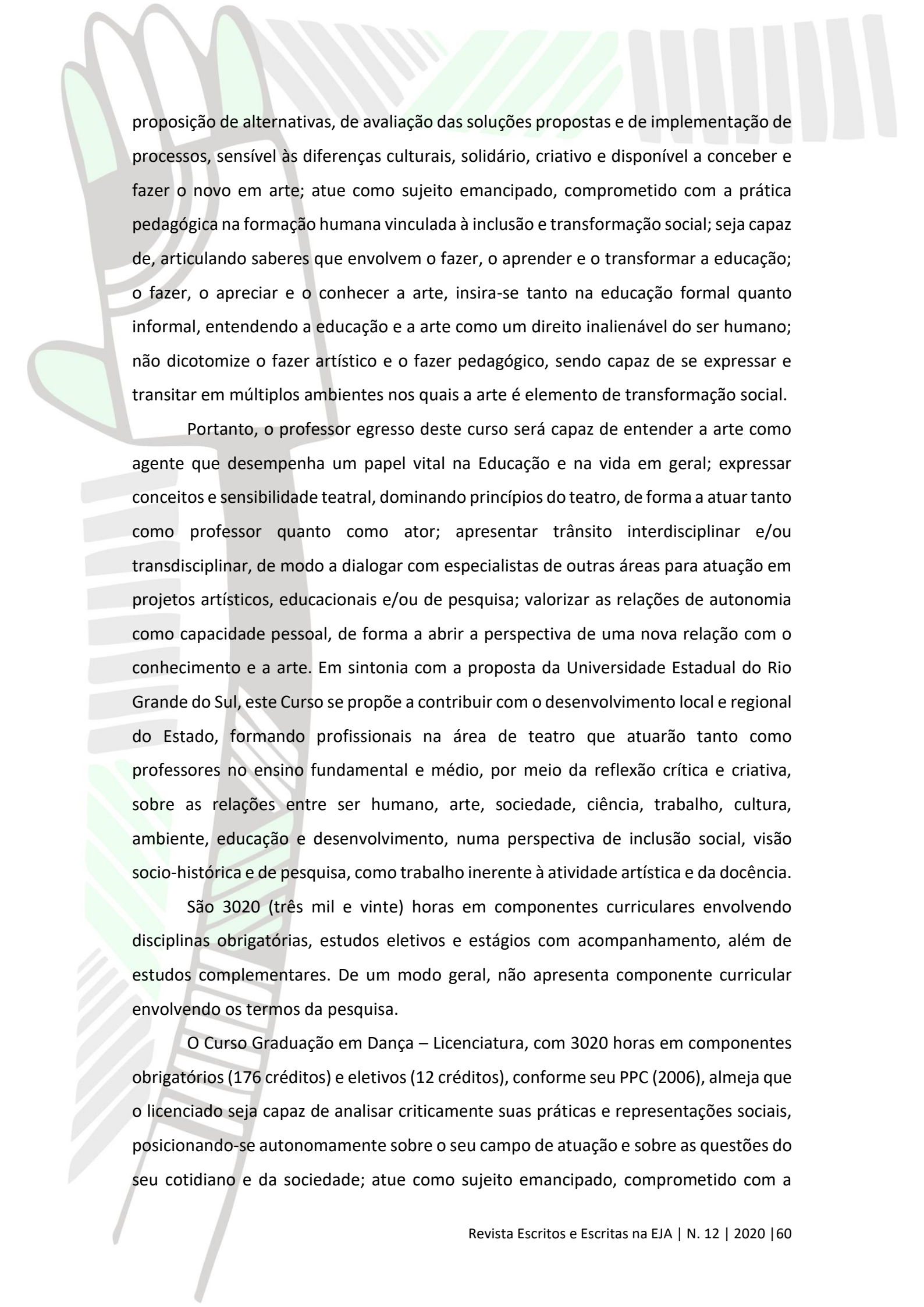
Quadro 2 – Ementa disciplina EJA no Curso de Letras

Componente Curricular	Educação de Jovens e Adultos no Brasil (30h/a – 2 créditos)
Ementa	Perspectiva histórica da EJA no Brasil. A especificidade do trabalho com jovens e adultos: fundamentos e princípios teórico-metodológicos. Formação do educador de jovens e adultos. As diferentes propostas de EJA no Brasil: experiências de educação que tratam da Educação Básica e Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A trajetória das políticas públicas para EJA no Brasil.
Objetivos	Contextualizar histórica, filosófica, sociológica e politicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, estudando e problematizando seus princípios, políticas e práticas educativas formais e não formais para jovens e adultos, em diferentes contextos sociais, a fim de buscar alternativas e subsídios para seu fortalecimento e sua qualificação.
Bibliografia Básica	FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. PAIVA, V. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Loyola, 1987. GADOTTI, M.; ROMAO, J. E. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 1995.

Fonte: PPC Curso Letras. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

No decorrer da pesquisa buscar-se-á informações mais detalhadas sobre o plano de ensino deste componente.

O Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro (2006) almeja a formação de um professor que seja capaz de analisar criticamente suas práticas e representações sociais, posicionando-se autonomamente sobre o seu campo de atuação e sobre as questões do seu cotidiano e da sociedade; esteja instrumentalizado para a reflexão sobre as relações sociais, com capacidade de leitura da realidade,

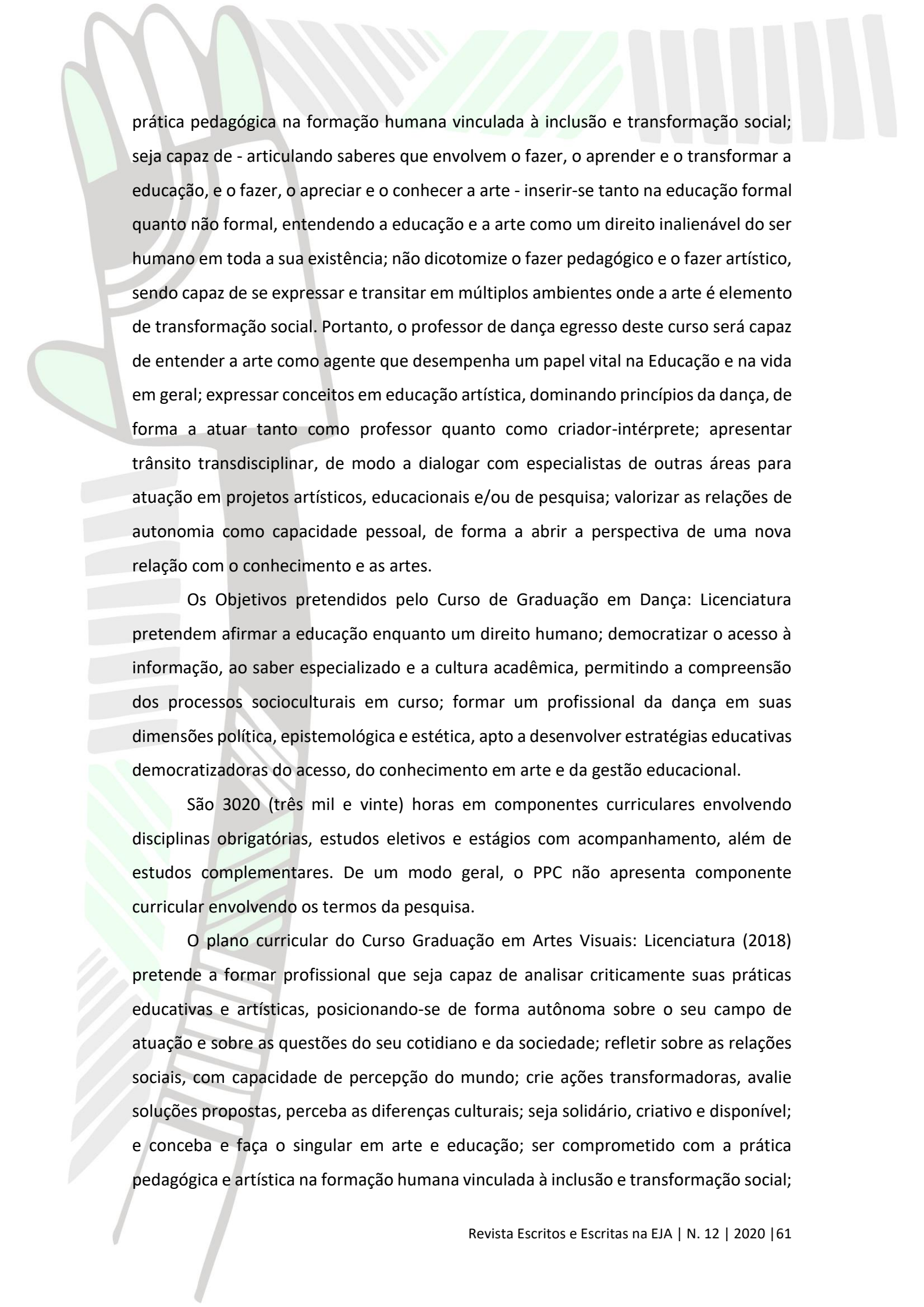


proposição de alternativas, de avaliação das soluções propostas e de implementação de processos, sensível às diferenças culturais, solidário, criativo e disponível a conceber e fazer o novo em arte; atue como sujeito emancipado, comprometido com a prática pedagógica na formação humana vinculada à inclusão e transformação social; seja capaz de, articulando saberes que envolvem o fazer, o aprender e o transformar a educação; o fazer, o apreciar e o conhecer a arte, insira-se tanto na educação formal quanto informal, entendendo a educação e a arte como um direito inalienável do ser humano; não dicotomize o fazer artístico e o fazer pedagógico, sendo capaz de se expressar e transitar em múltiplos ambientes nos quais a arte é elemento de transformação social.

Portanto, o professor egresso deste curso será capaz de entender a arte como agente que desempenha um papel vital na Educação e na vida em geral; expressar conceitos e sensibilidade teatral, dominando princípios do teatro, de forma a atuar tanto como professor quanto como ator; apresentar trânsito interdisciplinar e/ou transdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa; valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e a arte. Em sintonia com a proposta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, este Curso se propõe a contribuir com o desenvolvimento local e regional do Estado, formando profissionais na área de teatro que atuarão tanto como professores no ensino fundamental e médio, por meio da reflexão crítica e criativa, sobre as relações entre ser humano, arte, sociedade, ciência, trabalho, cultura, ambiente, educação e desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão social, visão socio-histórica e de pesquisa, como trabalho inerente à atividade artística e da docência.

São 3020 (três mil e vinte) horas em componentes curriculares envolvendo disciplinas obrigatórias, estudos eletivos e estágios com acompanhamento, além de estudos complementares. De um modo geral, não apresenta componente curricular envolvendo os termos da pesquisa.

O Curso Graduação em Dança – Licenciatura, com 3020 horas em componentes obrigatórios (176 créditos) e eletivos (12 créditos), conforme seu PPC (2006), almeja que o licenciado seja capaz de analisar criticamente suas práticas e representações sociais, posicionando-se autonomamente sobre o seu campo de atuação e sobre as questões do seu cotidiano e da sociedade; atue como sujeito emancipado, comprometido com a

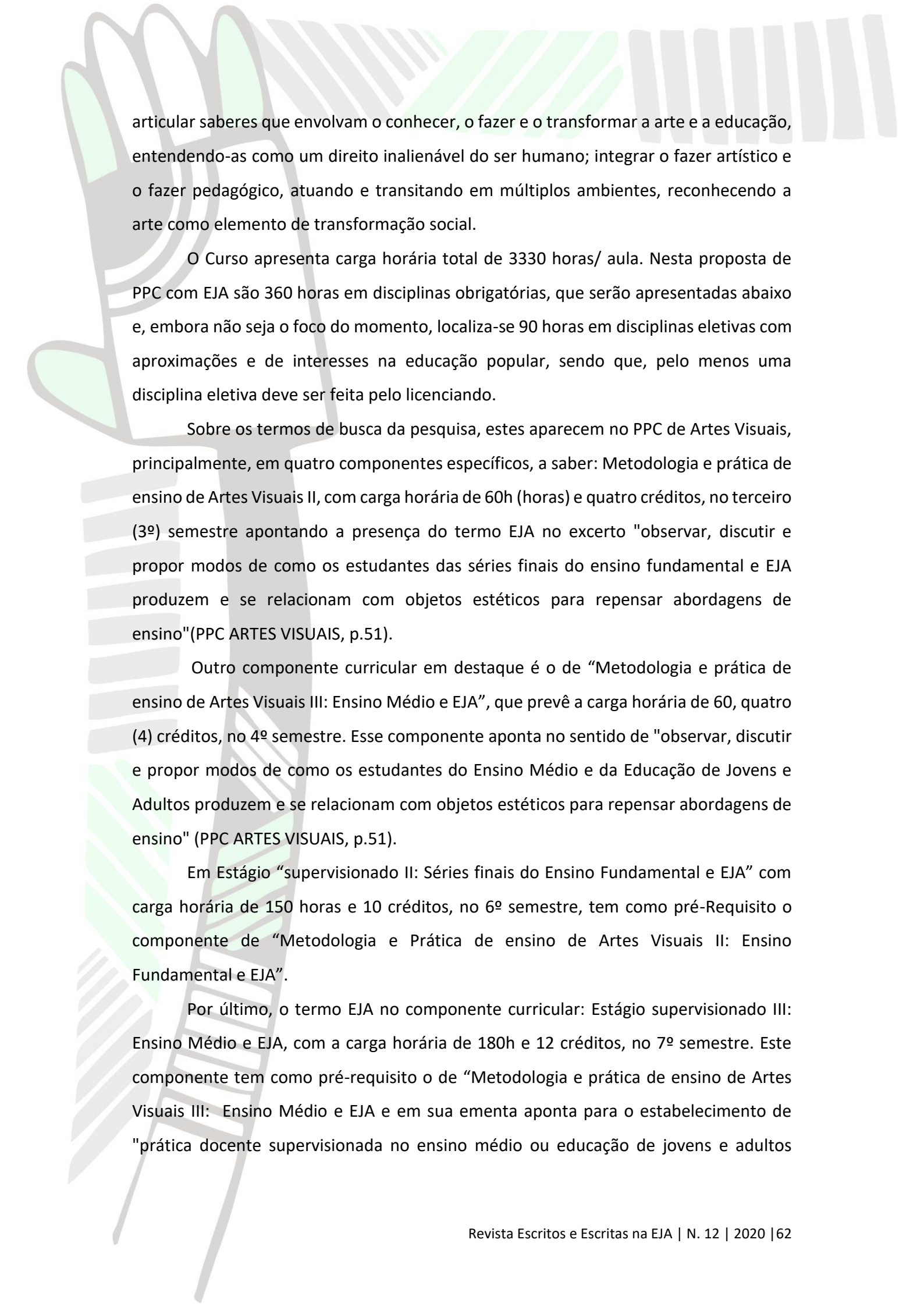


prática pedagógica na formação humana vinculada à inclusão e transformação social; seja capaz de - articulando saberes que envolvem o fazer, o aprender e o transformar a educação, e o fazer, o apreciar e o conhecer a arte - inserir-se tanto na educação formal quanto não formal, entendendo a educação e a arte como um direito inalienável do ser humano em toda a sua existência; não dicotomize o fazer pedagógico e o fazer artístico, sendo capaz de se expressar e transitar em múltiplos ambientes onde a arte é elemento de transformação social. Portanto, o professor de dança egresso deste curso será capaz de entender a arte como agente que desempenha um papel vital na Educação e na vida em geral; expressar conceitos em educação artística, dominando princípios da dança, de forma a atuar tanto como professor quanto como criador-intérprete; apresentar trânsito transdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa; valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e as artes.

Os Objetivos pretendidos pelo Curso de Graduação em Dança: Licenciatura pretendem afirmar a educação enquanto um direito humano; democratizar o acesso à informação, ao saber especializado e a cultura acadêmica, permitindo a compreensão dos processos socioculturais em curso; formar um profissional da dança em suas dimensões política, epistemológica e estética, apto a desenvolver estratégias educativas democratizadoras do acesso, do conhecimento em arte e da gestão educacional.

São 3020 (três mil e vinte) horas em componentes curriculares envolvendo disciplinas obrigatórias, estudos eletivos e estágios com acompanhamento, além de estudos complementares. De um modo geral, o PPC não apresenta componente curricular envolvendo os termos da pesquisa.

O plano curricular do Curso Graduação em Artes Visuais: Licenciatura (2018) pretende a formar profissional que seja capaz de analisar criticamente suas práticas educativas e artísticas, posicionando-se de forma autônoma sobre o seu campo de atuação e sobre as questões do seu cotidiano e da sociedade; refletir sobre as relações sociais, com capacidade de percepção do mundo; crie ações transformadoras, avalie soluções propostas, perceba as diferenças culturais; seja solidário, criativo e disponível; e conceba e faça o singular em arte e educação; ser comprometido com a prática pedagógica e artística na formação humana vinculada à inclusão e transformação social;



articular saberes que envolvam o conhecer, o fazer e o transformar a arte e a educação, entendendo-as como um direito inalienável do ser humano; integrar o fazer artístico e o fazer pedagógico, atuando e transitando em múltiplos ambientes, reconhecendo a arte como elemento de transformação social.

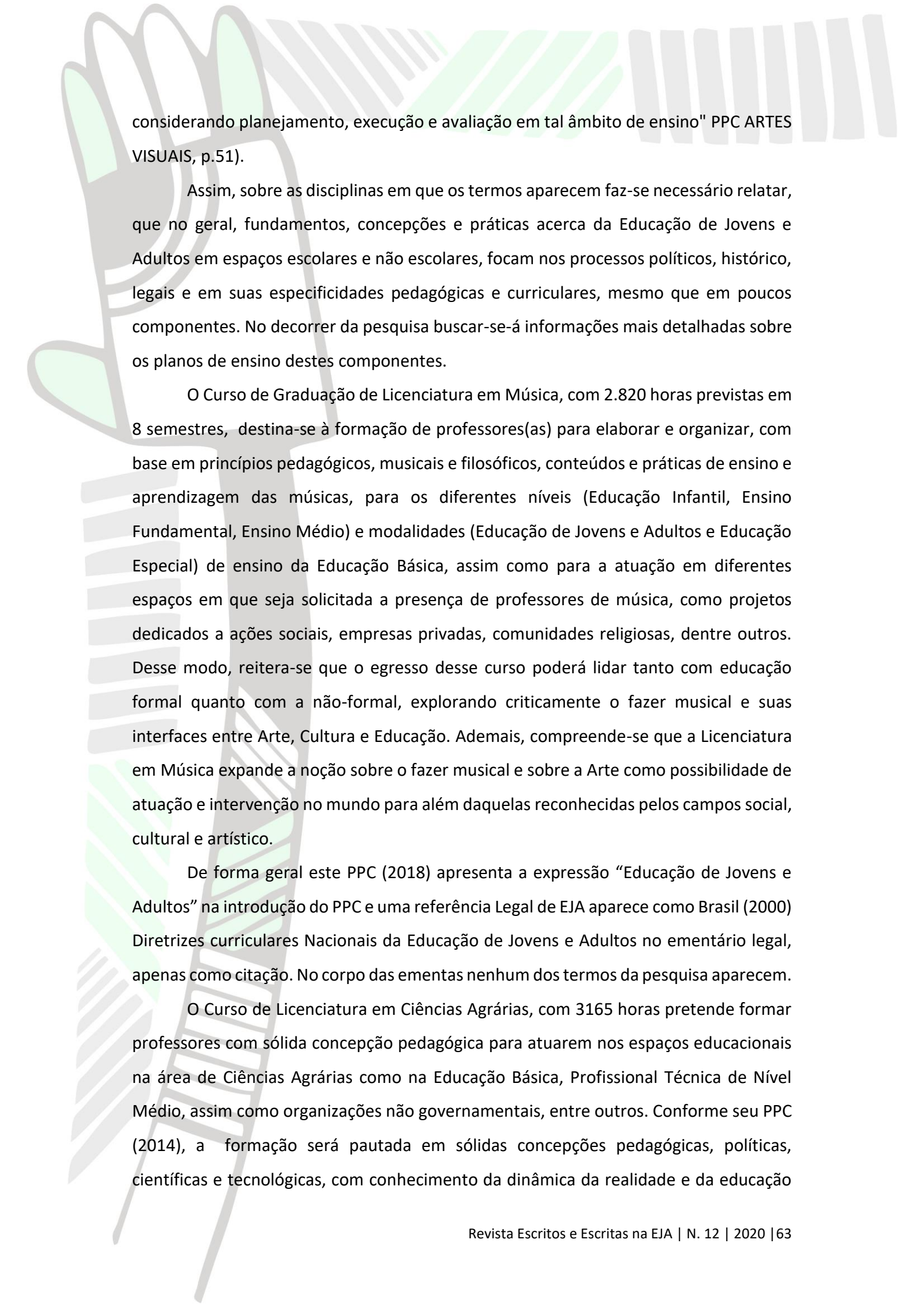
O Curso apresenta carga horária total de 3330 horas/ aula. Nesta proposta de PPC com EJA são 360 horas em disciplinas obrigatórias, que serão apresentadas abaixo e, embora não seja o foco do momento, localiza-se 90 horas em disciplinas eletivas com aproximações e de interesses na educação popular, sendo que, pelo menos uma disciplina eletiva deve ser feita pelo licenciando.

Sobre os termos de busca da pesquisa, estes aparecem no PPC de Artes Visuais, principalmente, em quatro componentes específicos, a saber: Metodologia e prática de ensino de Artes Visuais II, com carga horária de 60h (horas) e quatro créditos, no terceiro (3º) semestre apontando a presença do termo EJA no excerto "observar, discutir e propor modos de como os estudantes das séries finais do ensino fundamental e EJA produzem e se relacionam com objetos estéticos para repensar abordagens de ensino"(PPC ARTES VISUAIS, p.51).

Outro componente curricular em destaque é o de “Metodologia e prática de ensino de Artes Visuais III: Ensino Médio e EJA”, que prevê a carga horária de 60, quatro (4) créditos, no 4º semestre. Esse componente aponta no sentido de "observar, discutir e propor modos de como os estudantes do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos produzem e se relacionam com objetos estéticos para repensar abordagens de ensino" (PPC ARTES VISUAIS, p.51).

Em Estágio “supervisionado II: Séries finais do Ensino Fundamental e EJA” com carga horária de 150 horas e 10 créditos, no 6º semestre, tem como pré-Requisito o componente de “Metodologia e Prática de ensino de Artes Visuais II: Ensino Fundamental e EJA”.

Por último, o termo EJA no componente curricular: Estágio supervisionado III: Ensino Médio e EJA, com a carga horária de 180h e 12 créditos, no 7º semestre. Este componente tem como pré-requisito o de “Metodologia e prática de ensino de Artes Visuais III: Ensino Médio e EJA e em sua ementa aponta para o estabelecimento de "prática docente supervisionada no ensino médio ou educação de jovens e adultos



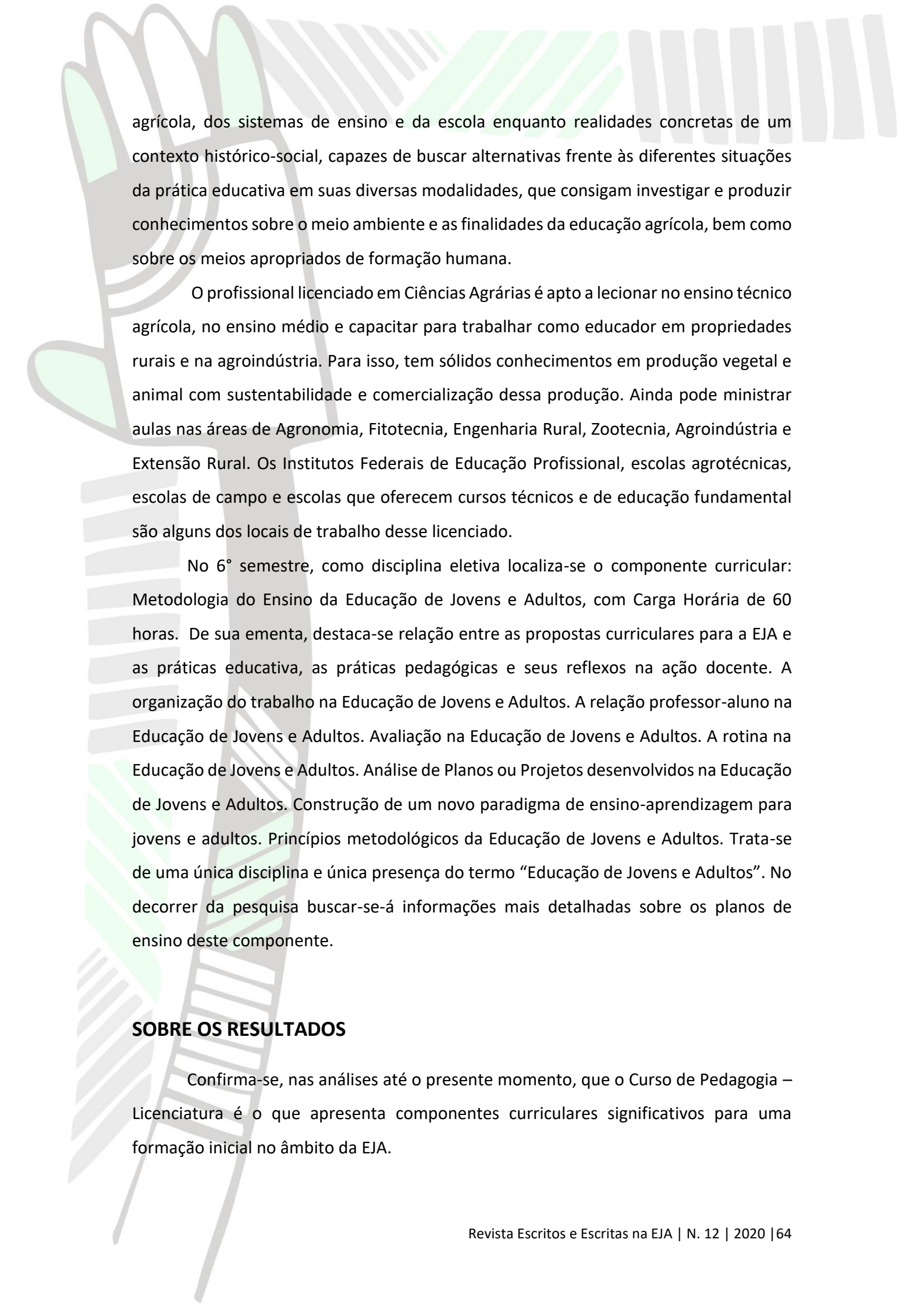
considerando planejamento, execução e avaliação em tal âmbito de ensino" PPC ARTES VISUAIS, p.51).

Assim, sobre as disciplinas em que os termos aparecem faz-se necessário relatar, que no geral, fundamentos, concepções e práticas acerca da Educação de Jovens e Adultos em espaços escolares e não escolares, focam nos processos políticos, histórico, legais e em suas especificidades pedagógicas e curriculares, mesmo que em poucos componentes. No decorrer da pesquisa buscar-se-á informações mais detalhadas sobre os planos de ensino destes componentes.

O Curso de Graduação de Licenciatura em Música, com 2.820 horas previstas em 8 semestres, destina-se à formação de professores(as) para elaborar e organizar, com base em princípios pedagógicos, musicais e filosóficos, conteúdos e práticas de ensino e aprendizagem das músicas, para os diferentes níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial) de ensino da Educação Básica, assim como para a atuação em diferentes espaços em que seja solicitada a presença de professores de música, como projetos dedicados a ações sociais, empresas privadas, comunidades religiosas, dentre outros. Desse modo, reitera-se que o egresso desse curso poderá lidar tanto com educação formal quanto com a não-formal, explorando criticamente o fazer musical e suas interfaces entre Arte, Cultura e Educação. Ademais, compreende-se que a Licenciatura em Música expande a noção sobre o fazer musical e sobre a Arte como possibilidade de atuação e intervenção no mundo para além daquelas reconhecidas pelos campos social, cultural e artístico.

De forma geral este PPC (2018) apresenta a expressão “Educação de Jovens e Adultos” na introdução do PPC e uma referência Legal de EJA aparece como Brasil (2000) Diretrizes curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos no ementário legal, apenas como citação. No corpo das ementas nenhum dos termos da pesquisa aparecem.

O Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, com 3165 horas pretende formar professores com sólida concepção pedagógica para atuarem nos espaços educacionais na área de Ciências Agrárias como na Educação Básica, Profissional Técnica de Nível Médio, assim como organizações não governamentais, entre outros. Conforme seu PPC (2014), a formação será pautada em sólidas concepções pedagógicas, políticas, científicas e tecnológicas, com conhecimento da dinâmica da realidade e da educação



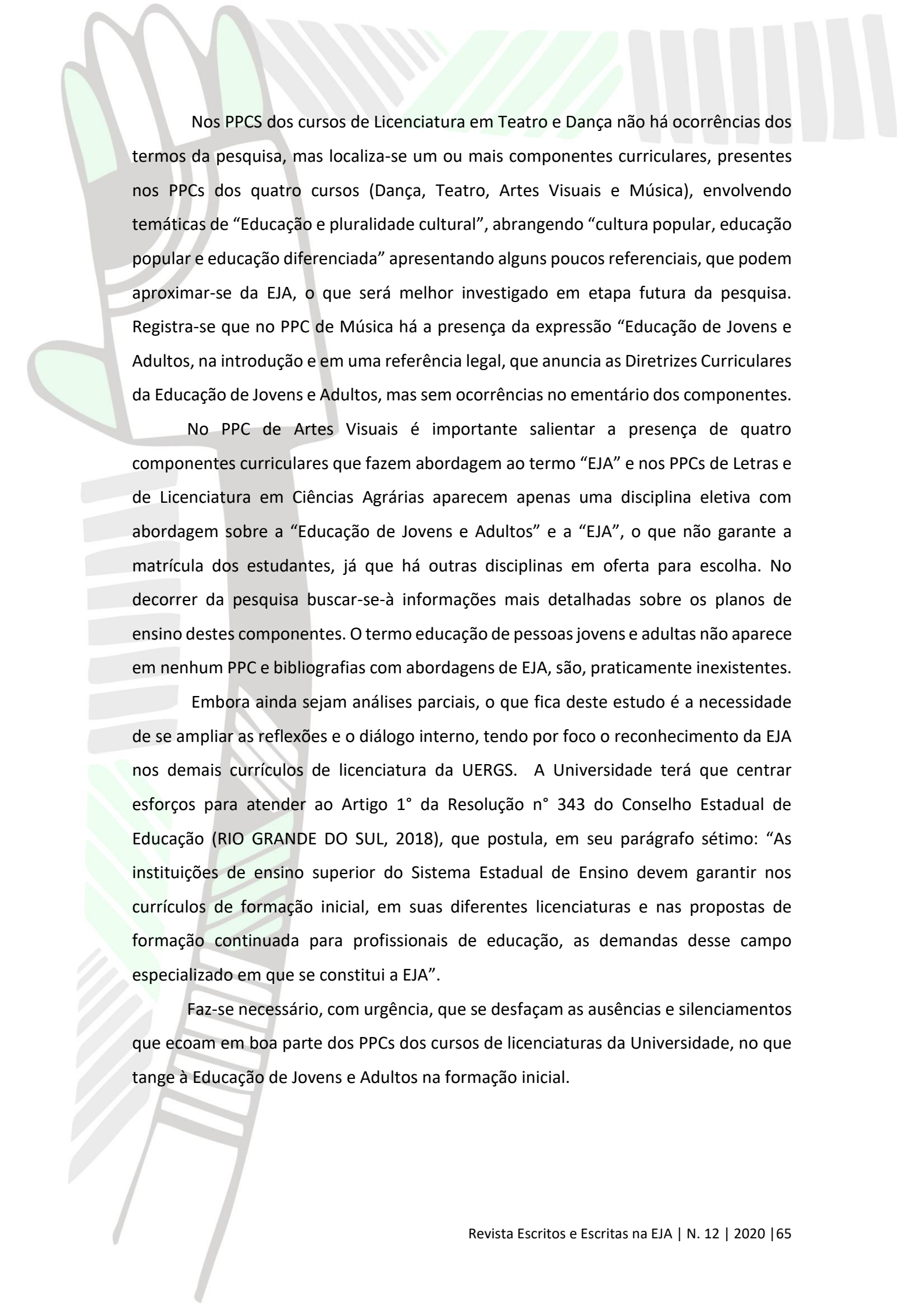
agrícola, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, capazes de buscar alternativas frente às diferentes situações da prática educativa em suas diversas modalidades, que consigam investigar e produzir conhecimentos sobre o meio ambiente e as finalidades da educação agrícola, bem como sobre os meios apropriados de formação humana.

O profissional licenciado em Ciências Agrárias é apto a lecionar no ensino técnico agrícola, no ensino médio e capacitar para trabalhar como educador em propriedades rurais e na agroindústria. Para isso, tem sólidos conhecimentos em produção vegetal e animal com sustentabilidade e comercialização dessa produção. Ainda pode ministrar aulas nas áreas de Agronomia, Fitotecnia, Engenharia Rural, Zootecnia, Agroindústria e Extensão Rural. Os Institutos Federais de Educação Profissional, escolas agrotécnicas, escolas de campo e escolas que oferecem cursos técnicos e de educação fundamental são alguns dos locais de trabalho desse licenciado.

No 6º semestre, como disciplina eletiva localiza-se o componente curricular: Metodologia do Ensino da Educação de Jovens e Adultos, com Carga Horária de 60 horas. De sua ementa, destaca-se relação entre as propostas curriculares para a EJA e as práticas educativa, as práticas pedagógicas e seus reflexos na ação docente. A organização do trabalho na Educação de Jovens e Adultos. A relação professor-aluno na Educação de Jovens e Adultos. Avaliação na Educação de Jovens e Adultos. A rotina na Educação de Jovens e Adultos. Análise de Planos ou Projetos desenvolvidos na Educação de Jovens e Adultos. Construção de um novo paradigma de ensino-aprendizagem para jovens e adultos. Princípios metodológicos da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma única disciplina e única presença do termo “Educação de Jovens e Adultos”. No decorrer da pesquisa buscar-se-á informações mais detalhadas sobre os planos de ensino deste componente.

SOBRE OS RESULTADOS

Confirma-se, nas análises até o presente momento, que o Curso de Pedagogia – Licenciatura é o que apresenta componentes curriculares significativos para uma formação inicial no âmbito da EJA.



Nos PPCS dos cursos de Licenciatura em Teatro e Dança não há ocorrências dos termos da pesquisa, mas localiza-se um ou mais componentes curriculares, presentes nos PPCs dos quatro cursos (Dança, Teatro, Artes Visuais e Música), envolvendo temáticas de “Educação e pluralidade cultural”, abrangendo “cultura popular, educação popular e educação diferenciada” apresentando alguns poucos referenciais, que podem aproximar-se da EJA, o que será melhor investigado em etapa futura da pesquisa. Registra-se que no PPC de Música há a presença da expressão “Educação de Jovens e Adultos, na introdução e em uma referência legal, que anuncia as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, mas sem ocorrências no ementário dos componentes.

No PPC de Artes Visuais é importante salientar a presença de quatro componentes curriculares que fazem abordagem ao termo “EJA” e nos PPCs de Letras e de Licenciatura em Ciências Agrárias aparecem apenas uma disciplina eletiva com abordagem sobre a “Educação de Jovens e Adultos” e a “EJA”, o que não garante a matrícula dos estudantes, já que há outras disciplinas em oferta para escolha. No decorrer da pesquisa buscar-se-à informações mais detalhadas sobre os planos de ensino destes componentes. O termo educação de pessoas jovens e adultas não aparece em nenhum PPC e bibliografias com abordagens de EJA, são, praticamente inexistentes.

Embora ainda sejam análises parciais, o que fica deste estudo é a necessidade de se ampliar as reflexões e o diálogo interno, tendo por foco o reconhecimento da EJA nos demais currículos de licenciatura da UERGS. A Universidade terá que centrar esforços para atender ao Artigo 1º da Resolução nº 343 do Conselho Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2018), que postula, em seu parágrafo sétimo: “As instituições de ensino superior do Sistema Estadual de Ensino devem garantir nos currículos de formação inicial, em suas diferentes licenciaturas e nas propostas de formação continuada para profissionais de educação, as demandas desse campo especializado em que se constitui a EJA”.

Faz-se necessário, com urgência, que se desfaçam as ausências e silenciamentos que ecoam em boa parte dos PPCs dos cursos de licenciaturas da Universidade, no que tange à Educação de Jovens e Adultos na formação inicial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei 5692/71- Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus e outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 12 de agosto de 1971.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: editora Atlas, 2008.

LUCENA, Maria Socorro. COSTA, Elisângela. A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos. In: **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e Educação de Jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

ROCHA, Eduardo. **Formação inicial de professores da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2018.

SANT'ANNA; Sita Mara Lopes. MELLO; Ananda Heloisa de. STRAMARE Odilon A. Reflexões sobre a formação inicial de docentes em educação de jovens e adultos. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 230-244, ago./dez.2017. ISSN: 2447-4223

SANT'ANNA, S. M. L. Ensino supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul. **Revista de educação, ciência e cultura**. V.20, n.2, p.9/ 29, jul. Dez.2015.

SOARES, L. J. G. O educador de jovens e adultos; um estudo sobre a habilitação de EJA dos cursos de pedagogia do país. IN: **XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre, 2008. CD.

_____, Leôncio José Gomes. Currículo de formação docente para a EJA, isso é necessário? – (UFMG) – MESA 5: Formação Inicial e continuada de Educadores de Educação de Jovens e Adultos – **Alfaeja**, Florianópolis. 25 de outubro de 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer 774/99**. Estabelece normas para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos. Conselho Estadual de Educação, 10 de novembro de 1999. Porto Alegre, 1999

_____, . Fixa normas para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 250**, de 10 de novembro de 1999. Porto Alegre, 1999.

_____, . **Resolução nº 343**. Conselho Estadual de Educação, consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, 11 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Porto Alegre, UERGS, 2014.



_____, **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias.** Vacaria, UERGS, 2014.

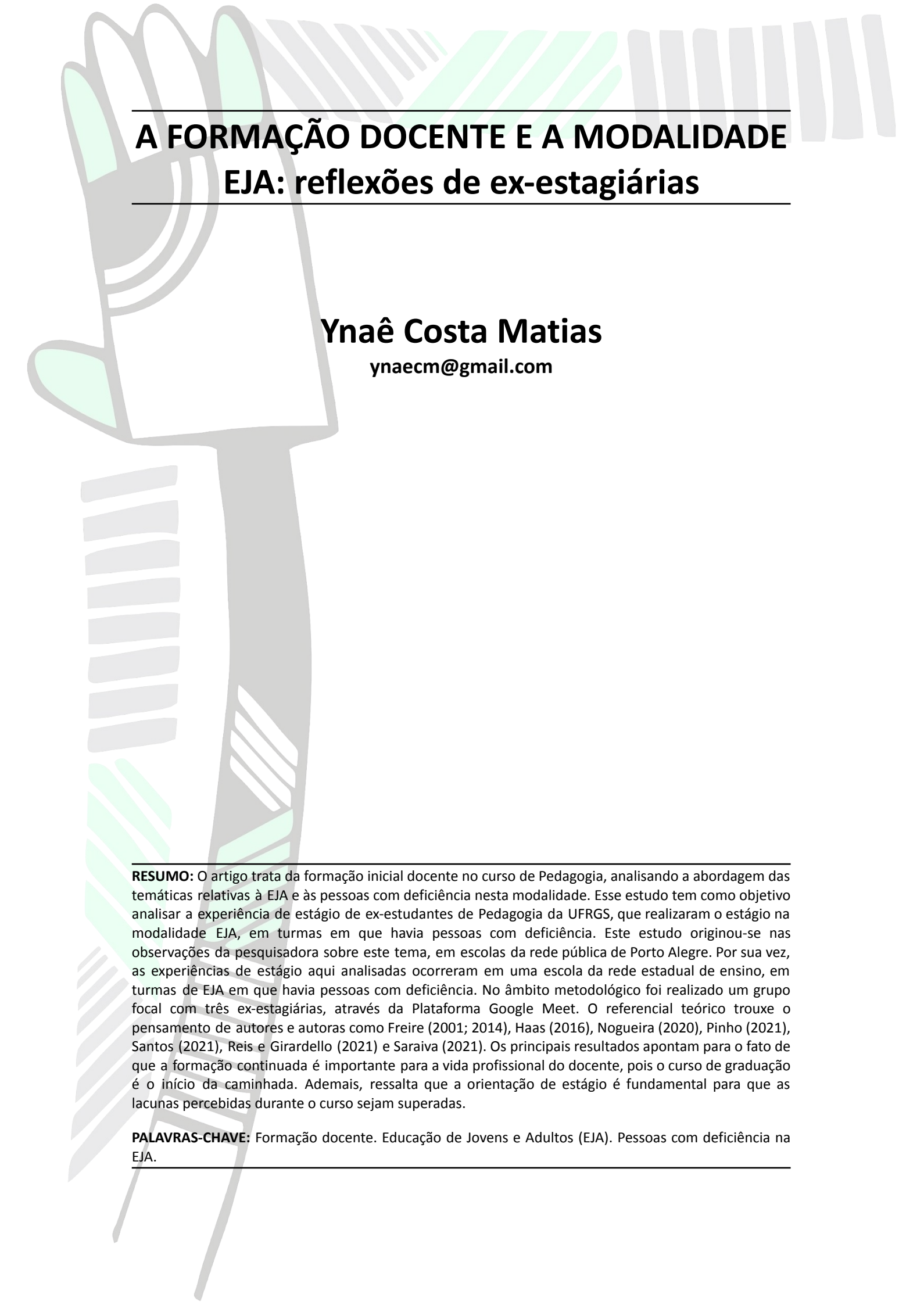
_____, **Projeto Pedagógico de Curso: Graduação em Música – Licenciatura.** Montenegro, UERGS, 2018.

_____, **Projeto Pedagógico Curso Licenciatura em Letras.** Porto Alegre, UERGS, 2013.

_____, **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Dança – Licenciatura.** Plano de Curso. Montenegro, UERGS, 2006.

_____, **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Teatro – Licenciatura.** Plano de Curso. Montenegro, UERGS, 2006.

_____, **Projeto Pedagógico de Curso: Graduação em Artes Visuais – Licenciatura.** Montenegro, UERGS, 2018.



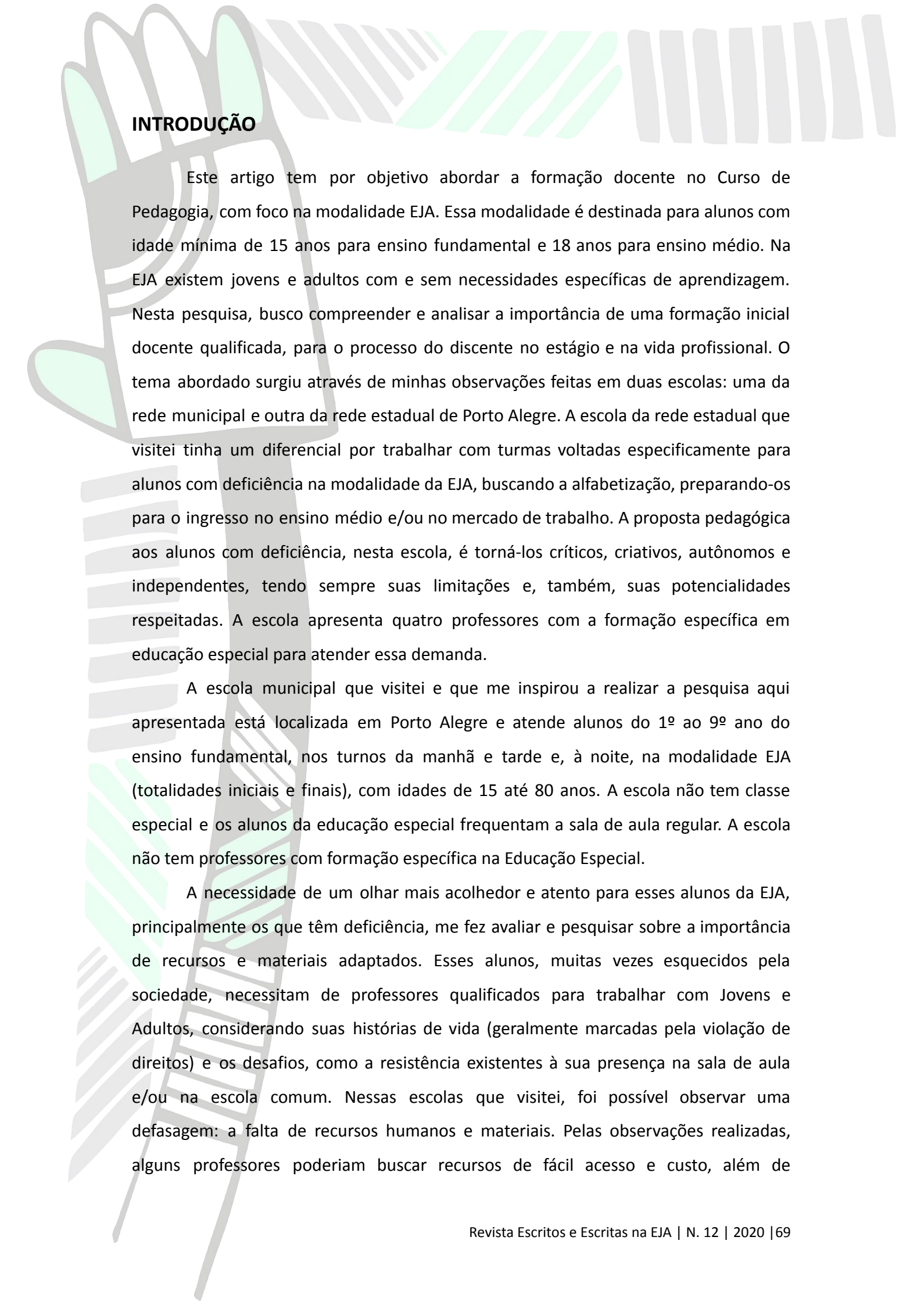
A FORMAÇÃO DOCENTE E A MODALIDADE EJA: reflexões de ex-estagiárias

Ynaê Costa Matias

ynaecm@gmail.com

RESUMO: O artigo trata da formação inicial docente no curso de Pedagogia, analisando a abordagem das temáticas relativas à EJA e às pessoas com deficiência nesta modalidade. Esse estudo tem como objetivo analisar a experiência de estágio de ex-estudantes de Pedagogia da UFRGS, que realizaram o estágio na modalidade EJA, em turmas em que havia pessoas com deficiência. Este estudo originou-se nas observações da pesquisadora sobre este tema, em escolas da rede pública de Porto Alegre. Por sua vez, as experiências de estágio aqui analisadas ocorreram em uma escola da rede estadual de ensino, em turmas de EJA em que havia pessoas com deficiência. No âmbito metodológico foi realizado um grupo focal com três ex-estagiárias, através da Plataforma Google Meet. O referencial teórico trouxe o pensamento de autores e autoras como Freire (2001; 2014), Haas (2016), Nogueira (2020), Pinho (2021), Santos (2021), Reis e Girardello (2021) e Saraiva (2021). Os principais resultados apontam para o fato de que a formação continuada é importante para a vida profissional do docente, pois o curso de graduação é o início da caminhada. Ademais, ressalta que a orientação de estágio é fundamental para que as lacunas percebidas durante o curso sejam superadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pessoas com deficiência na EJA.

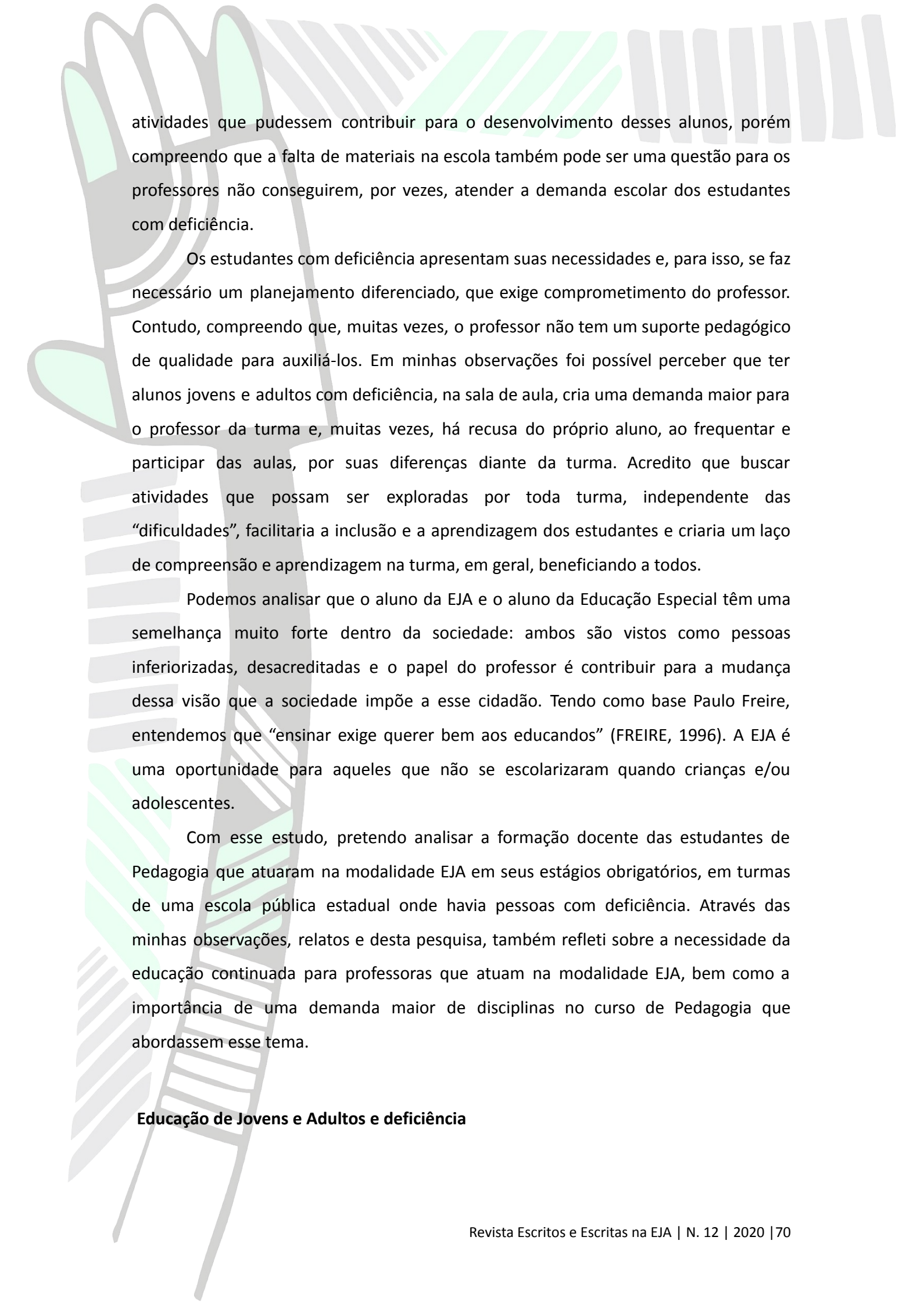


INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo abordar a formação docente no Curso de Pedagogia, com foco na modalidade EJA. Essa modalidade é destinada para alunos com idade mínima de 15 anos para ensino fundamental e 18 anos para ensino médio. Na EJA existem jovens e adultos com e sem necessidades específicas de aprendizagem. Nesta pesquisa, busco compreender e analisar a importância de uma formação inicial docente qualificada, para o processo do discente no estágio e na vida profissional. O tema abordado surgiu através de minhas observações feitas em duas escolas: uma da rede municipal e outra da rede estadual de Porto Alegre. A escola da rede estadual que visitei tinha um diferencial por trabalhar com turmas voltadas especificamente para alunos com deficiência na modalidade da EJA, buscando a alfabetização, preparando-os para o ingresso no ensino médio e/ou no mercado de trabalho. A proposta pedagógica aos alunos com deficiência, nesta escola, é torná-los críticos, criativos, autônomos e independentes, tendo sempre suas limitações e, também, suas potencialidades respeitadas. A escola apresenta quatro professores com a formação específica em educação especial para atender essa demanda.

A escola municipal que visitei e que me inspirou a realizar a pesquisa aqui apresentada está localizada em Porto Alegre e atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos da manhã e tarde e, à noite, na modalidade EJA (totalidades iniciais e finais), com idades de 15 até 80 anos. A escola não tem classe especial e os alunos da educação especial frequentam a sala de aula regular. A escola não tem professores com formação específica na Educação Especial.

A necessidade de um olhar mais acolhedor e atento para esses alunos da EJA, principalmente os que têm deficiência, me fez avaliar e pesquisar sobre a importância de recursos e materiais adaptados. Esses alunos, muitas vezes esquecidos pela sociedade, necessitam de professores qualificados para trabalhar com Jovens e Adultos, considerando suas histórias de vida (geralmente marcadas pela violação de direitos) e os desafios, como a resistência existentes à sua presença na sala de aula e/ou na escola comum. Nessas escolas que visitei, foi possível observar uma defasagem: a falta de recursos humanos e materiais. Pelas observações realizadas, alguns professores poderiam buscar recursos de fácil acesso e custo, além de

A stylized background illustration in shades of green and grey. It depicts a hand with fingers spread, holding a ladder. The ladder has rungs and extends downwards. The overall style is graphic and modern.

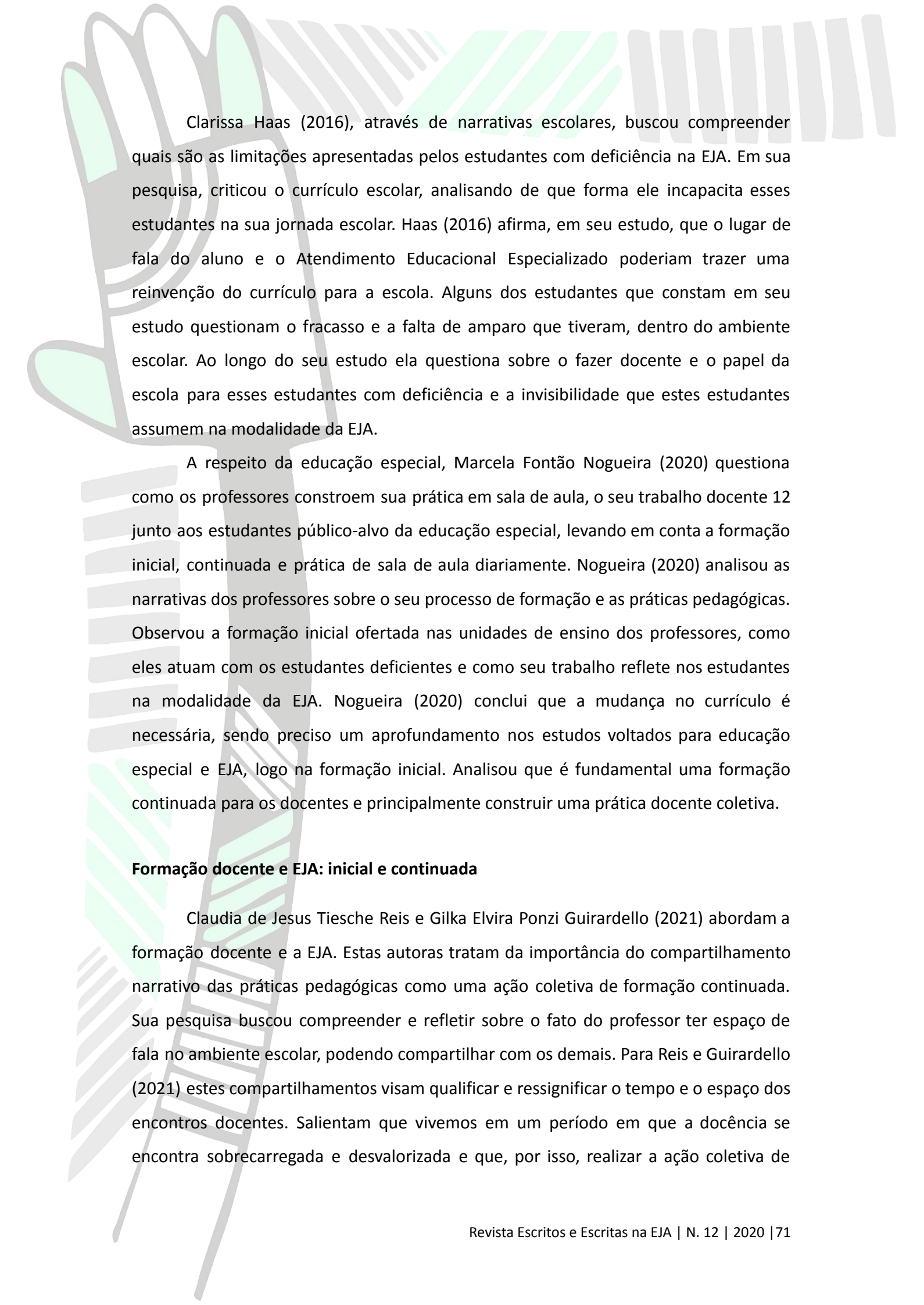
atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento desses alunos, porém compreendo que a falta de materiais na escola também pode ser uma questão para os professores não conseguirem, por vezes, atender a demanda escolar dos estudantes com deficiência.

Os estudantes com deficiência apresentam suas necessidades e, para isso, se faz necessário um planejamento diferenciado, que exige comprometimento do professor. Contudo, compreendo que, muitas vezes, o professor não tem um suporte pedagógico de qualidade para auxiliá-los. Em minhas observações foi possível perceber que ter alunos jovens e adultos com deficiência, na sala de aula, cria uma demanda maior para o professor da turma e, muitas vezes, há recusa do próprio aluno, ao frequentar e participar das aulas, por suas diferenças diante da turma. Acredito que buscar atividades que possam ser exploradas por toda turma, independente das “dificuldades”, facilitaria a inclusão e a aprendizagem dos estudantes e criaria um laço de compreensão e aprendizagem na turma, em geral, beneficiando a todos.

Podemos analisar que o aluno da EJA e o aluno da Educação Especial têm uma semelhança muito forte dentro da sociedade: ambos são vistos como pessoas inferiorizadas, descreditadas e o papel do professor é contribuir para a mudança dessa visão que a sociedade impõe a esse cidadão. Tendo como base Paulo Freire, entendemos que “ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 1996). A EJA é uma oportunidade para aqueles que não se escolarizaram quando crianças e/ou adolescentes.

Com esse estudo, pretendo analisar a formação docente das estudantes de Pedagogia que atuaram na modalidade EJA em seus estágios obrigatórios, em turmas de uma escola pública estadual onde havia pessoas com deficiência. Através das minhas observações, relatos e desta pesquisa, também refleti sobre a necessidade da educação continuada para professoras que atuam na modalidade EJA, bem como a importância de uma demanda maior de disciplinas no curso de Pedagogia que abordassem esse tema.

Educação de Jovens e Adultos e deficiência

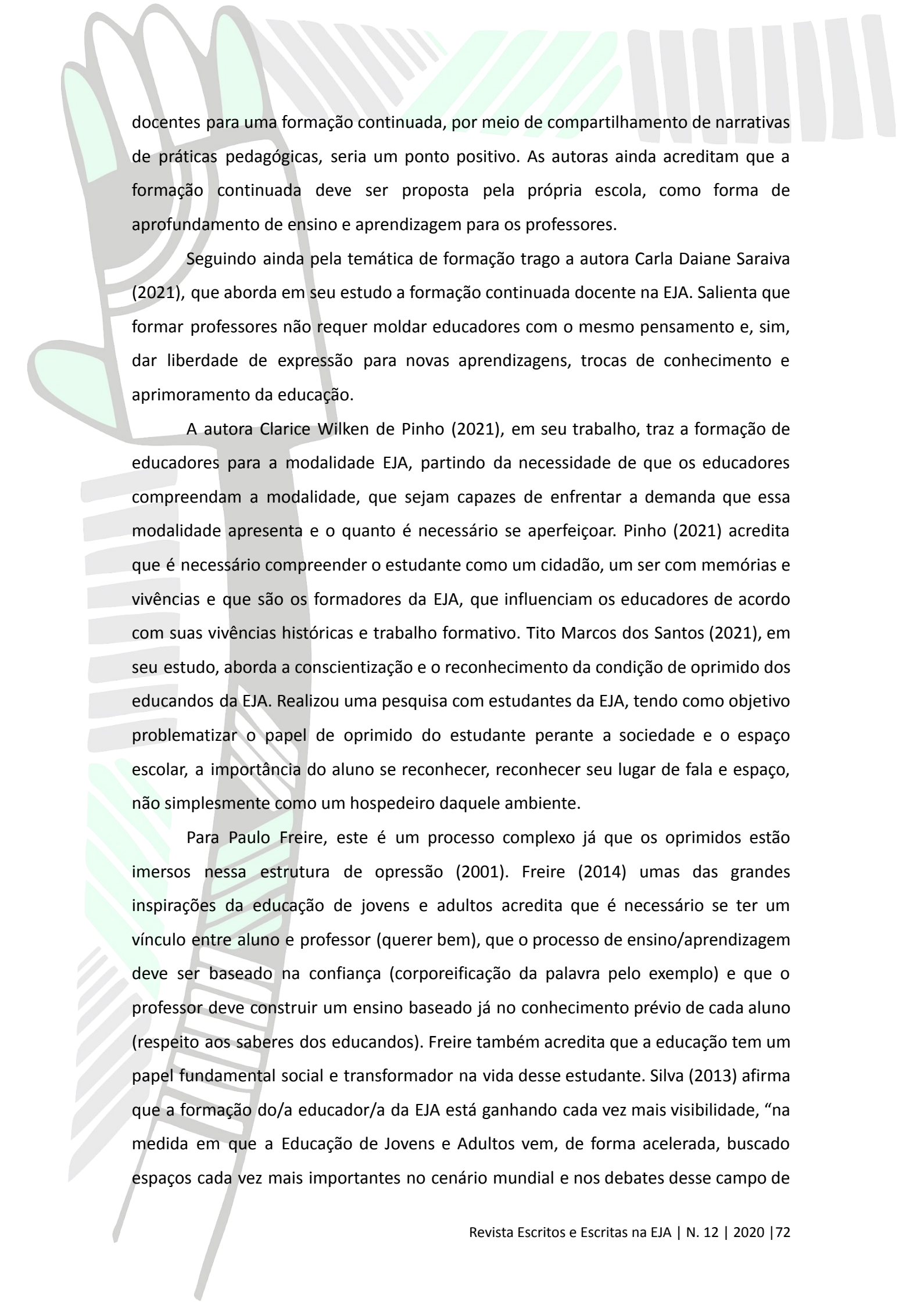


Clarissa Haas (2016), através de narrativas escolares, buscou compreender quais são as limitações apresentadas pelos estudantes com deficiência na EJA. Em sua pesquisa, criticou o currículo escolar, analisando de que forma ele incapacita esses estudantes na sua jornada escolar. Haas (2016) afirma, em seu estudo, que o lugar de fala do aluno e o Atendimento Educacional Especializado poderiam trazer uma reinvenção do currículo para a escola. Alguns dos estudantes que constam em seu estudo questionam o fracasso e a falta de amparo que tiveram, dentro do ambiente escolar. Ao longo do seu estudo ela questiona sobre o fazer docente e o papel da escola para esses estudantes com deficiência e a invisibilidade que estes estudantes assumem na modalidade da EJA.

A respeito da educação especial, Marcela Fontão Nogueira (2020) questiona como os professores constroem sua prática em sala de aula, o seu trabalho docente junto aos estudantes público-alvo da educação especial, levando em conta a formação inicial, continuada e prática de sala de aula diariamente. Nogueira (2020) analisou as narrativas dos professores sobre o seu processo de formação e as práticas pedagógicas. Observou a formação inicial ofertada nas unidades de ensino dos professores, como eles atuam com os estudantes deficientes e como seu trabalho reflete nos estudantes na modalidade da EJA. Nogueira (2020) conclui que a mudança no currículo é necessária, sendo preciso um aprofundamento nos estudos voltados para educação especial e EJA, logo na formação inicial. Analisou que é fundamental uma formação continuada para os docentes e principalmente construir uma prática docente coletiva.

Formação docente e EJA: inicial e continuada

Claudia de Jesus Tiesche Reis e Gilka Elvira Ponzi Guirardello (2021) abordam a formação docente e a EJA. Estas autoras tratam da importância do compartilhamento narrativo das práticas pedagógicas como uma ação coletiva de formação continuada. Sua pesquisa buscou compreender e refletir sobre o fato do professor ter espaço de fala no ambiente escolar, podendo compartilhar com os demais. Para Reis e Guirardello (2021) estes compartilhamentos visam qualificar e ressignificar o tempo e o espaço dos encontros docentes. Salientam que vivemos em um período em que a docência se encontra sobrecarregada e desvalorizada e que, por isso, realizar a ação coletiva de

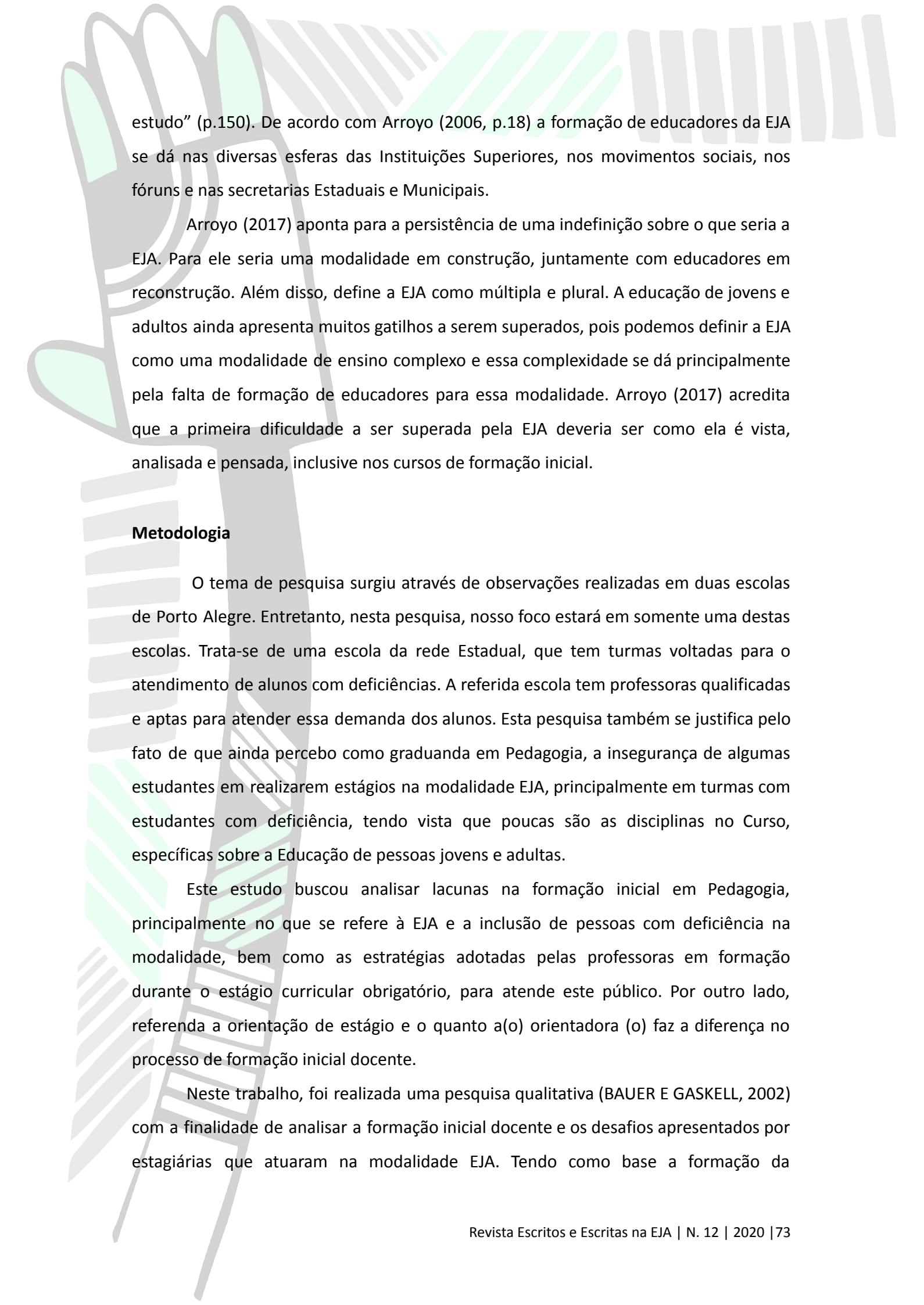


docentes para uma formação continuada, por meio de compartilhamento de narrativas de práticas pedagógicas, seria um ponto positivo. As autoras ainda acreditam que a formação continuada deve ser proposta pela própria escola, como forma de aprofundamento de ensino e aprendizagem para os professores.

Seguindo ainda pela temática de formação trago a autora Carla Daiane Saraiva (2021), que aborda em seu estudo a formação continuada docente na EJA. Salienta que formar professores não requer moldar educadores com o mesmo pensamento e, sim, dar liberdade de expressão para novas aprendizagens, trocas de conhecimento e aprimoramento da educação.

A autora Clarice Wilken de Pinho (2021), em seu trabalho, traz a formação de educadores para a modalidade EJA, partindo da necessidade de que os educadores compreendam a modalidade, que sejam capazes de enfrentar a demanda que essa modalidade apresenta e o quanto é necessário se aperfeiçoar. Pinho (2021) acredita que é necessário compreender o estudante como um cidadão, um ser com memórias e vivências e que são os formadores da EJA, que influenciam os educadores de acordo com suas vivências históricas e trabalho formativo. Tito Marcos dos Santos (2021), em seu estudo, aborda a conscientização e o reconhecimento da condição de oprimido dos educandos da EJA. Realizou uma pesquisa com estudantes da EJA, tendo como objetivo problematizar o papel de oprimido do estudante perante a sociedade e o espaço escolar, a importância do aluno se reconhecer, reconhecer seu lugar de fala e espaço, não simplesmente como um hospedeiro daquele ambiente.

Para Paulo Freire, este é um processo complexo já que os oprimidos estão imersos nessa estrutura de opressão (2001). Freire (2014) umas das grandes inspirações da educação de jovens e adultos acredita que é necessário se ter um vínculo entre aluno e professor (querer bem), que o processo de ensino/aprendizagem deve ser baseado na confiança (corporeificação da palavra pelo exemplo) e que o professor deve construir um ensino baseado já no conhecimento prévio de cada aluno (respeito aos saberes dos educandos). Freire também acredita que a educação tem um papel fundamental social e transformador na vida desse estudante. Silva (2013) afirma que a formação do/a educador/a da EJA está ganhando cada vez mais visibilidade, “na medida em que a Educação de Jovens e Adultos vem, de forma acelerada, buscando espaços cada vez mais importantes no cenário mundial e nos debates desse campo de



estudo” (p.150). De acordo com Arroyo (2006, p.18) a formação de educadores da EJA se dá nas diversas esferas das Instituições Superiores, nos movimentos sociais, nos fóruns e nas secretarias Estaduais e Municipais.

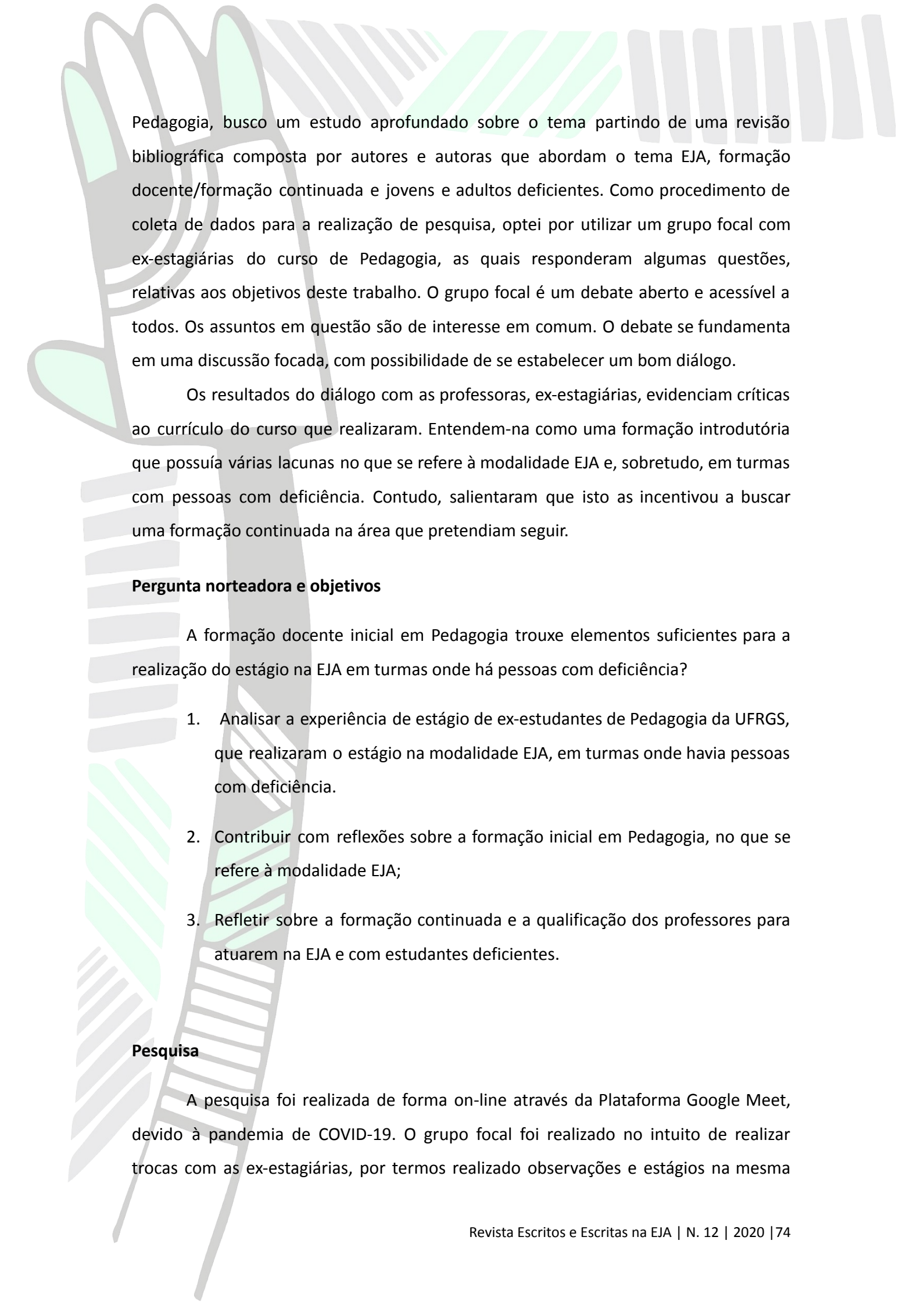
Arroyo (2017) aponta para a persistência de uma indefinição sobre o que seria a EJA. Para ele seria uma modalidade em construção, juntamente com educadores em reconstrução. Além disso, define a EJA como múltipla e plural. A educação de jovens e adultos ainda apresenta muitos gatilhos a serem superados, pois podemos definir a EJA como uma modalidade de ensino complexo e essa complexidade se dá principalmente pela falta de formação de educadores para essa modalidade. Arroyo (2017) acredita que a primeira dificuldade a ser superada pela EJA deveria ser como ela é vista, analisada e pensada, inclusive nos cursos de formação inicial.

Metodologia

O tema de pesquisa surgiu através de observações realizadas em duas escolas de Porto Alegre. Entretanto, nesta pesquisa, nosso foco estará em somente uma destas escolas. Trata-se de uma escola da rede Estadual, que tem turmas voltadas para o atendimento de alunos com deficiências. A referida escola tem professoras qualificadas e aptas para atender essa demanda dos alunos. Esta pesquisa também se justifica pelo fato de que ainda percebo como graduanda em Pedagogia, a insegurança de algumas estudantes em realizarem estágios na modalidade EJA, principalmente em turmas com estudantes com deficiência, tendo vista que poucas são as disciplinas no Curso, específicas sobre a Educação de pessoas jovens e adultas.

Este estudo buscou analisar lacunas na formação inicial em Pedagogia, principalmente no que se refere à EJA e a inclusão de pessoas com deficiência na modalidade, bem como as estratégias adotadas pelas professoras em formação durante o estágio curricular obrigatório, para atender este público. Por outro lado, referenda a orientação de estágio e o quanto a(o) orientadora (o) faz a diferença no processo de formação inicial docente.

Neste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa (BAUER E GASKELL, 2002) com a finalidade de analisar a formação inicial docente e os desafios apresentados por estagiárias que atuaram na modalidade EJA. Tendo como base a formação da



Pedagogia, busco um estudo aprofundado sobre o tema partindo de uma revisão bibliográfica composta por autores e autoras que abordam o tema EJA, formação docente/formação continuada e jovens e adultos deficientes. Como procedimento de coleta de dados para a realização de pesquisa, optei por utilizar um grupo focal com ex-estagiárias do curso de Pedagogia, as quais responderam algumas questões, relativas aos objetivos deste trabalho. O grupo focal é um debate aberto e acessível a todos. Os assuntos em questão são de interesse em comum. O debate se fundamenta em uma discussão focada, com possibilidade de se estabelecer um bom diálogo.

Os resultados do diálogo com as professoras, ex-estagiárias, evidenciam críticas ao currículo do curso que realizaram. Entendem-na como uma formação introdutória que possuía várias lacunas no que se refere à modalidade EJA e, sobretudo, em turmas com pessoas com deficiência. Contudo, salientaram que isto as incentivou a buscar uma formação continuada na área que pretendiam seguir.

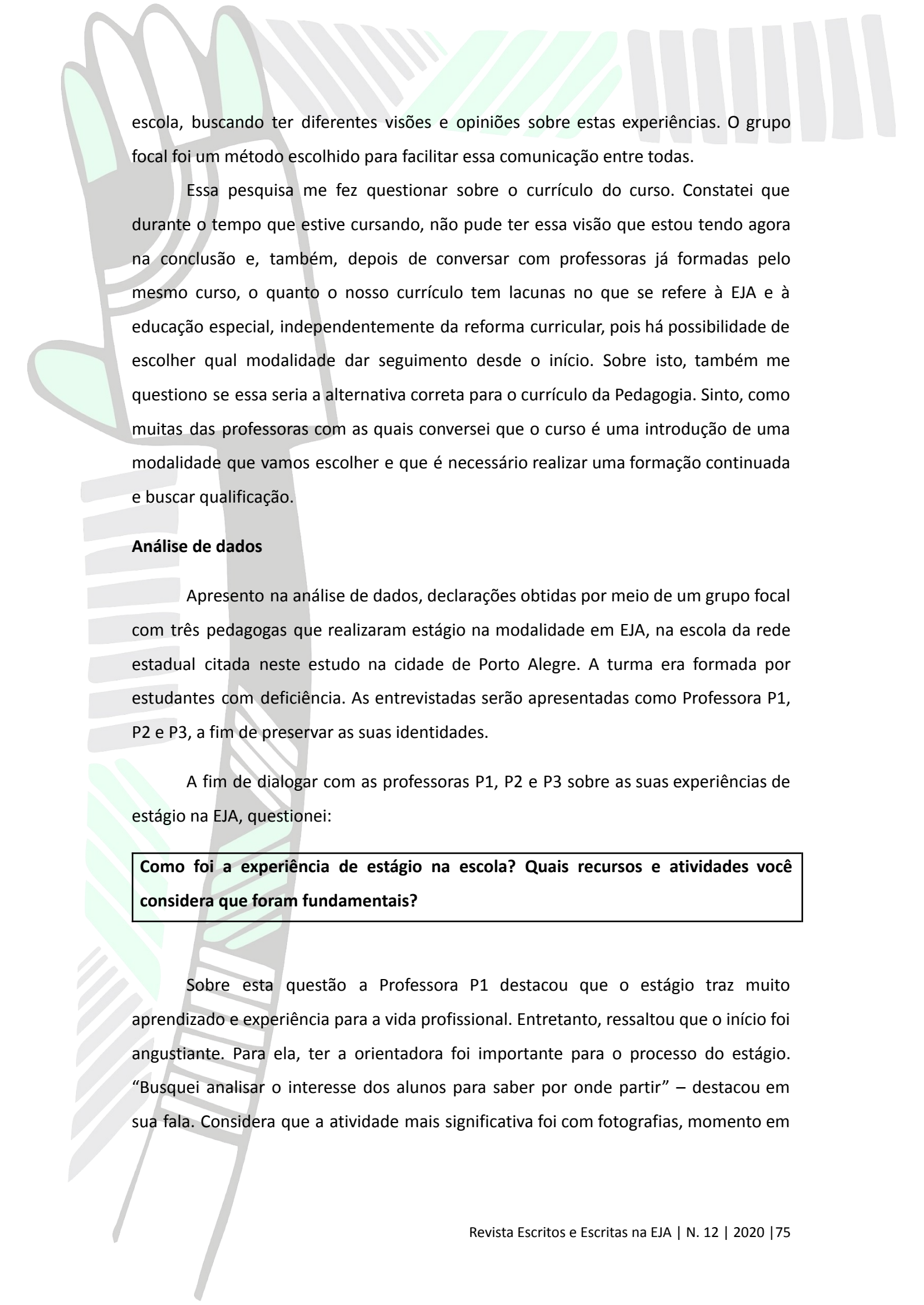
Pergunta norteadora e objetivos

A formação docente inicial em Pedagogia trouxe elementos suficientes para a realização do estágio na EJA em turmas onde há pessoas com deficiência?

1. Analisar a experiência de estágio de ex-estudantes de Pedagogia da UFRGS, que realizaram o estágio na modalidade EJA, em turmas onde havia pessoas com deficiência.
2. Contribuir com reflexões sobre a formação inicial em Pedagogia, no que se refere à modalidade EJA;
3. Refletir sobre a formação continuada e a qualificação dos professores para atuarem na EJA e com estudantes deficientes.

Pesquisa

A pesquisa foi realizada de forma on-line através da Plataforma Google Meet, devido à pandemia de COVID-19. O grupo focal foi realizado no intuito de realizar trocas com as ex-estagiárias, por termos realizado observações e estágios na mesma



escola, buscando ter diferentes visões e opiniões sobre estas experiências. O grupo focal foi um método escolhido para facilitar essa comunicação entre todas.

Essa pesquisa me fez questionar sobre o currículo do curso. Constatei que durante o tempo que estive cursando, não pude ter essa visão que estou tendo agora na conclusão e, também, depois de conversar com professoras já formadas pelo mesmo curso, o quanto o nosso currículo tem lacunas no que se refere à EJA e à educação especial, independentemente da reforma curricular, pois há possibilidade de escolher qual modalidade dar seguimento desde o início. Sobre isto, também me questiono se essa seria a alternativa correta para o currículo da Pedagogia. Sinto, como muitas das professoras com as quais conversei que o curso é uma introdução de uma modalidade que vamos escolher e que é necessário realizar uma formação continuada e buscar qualificação.

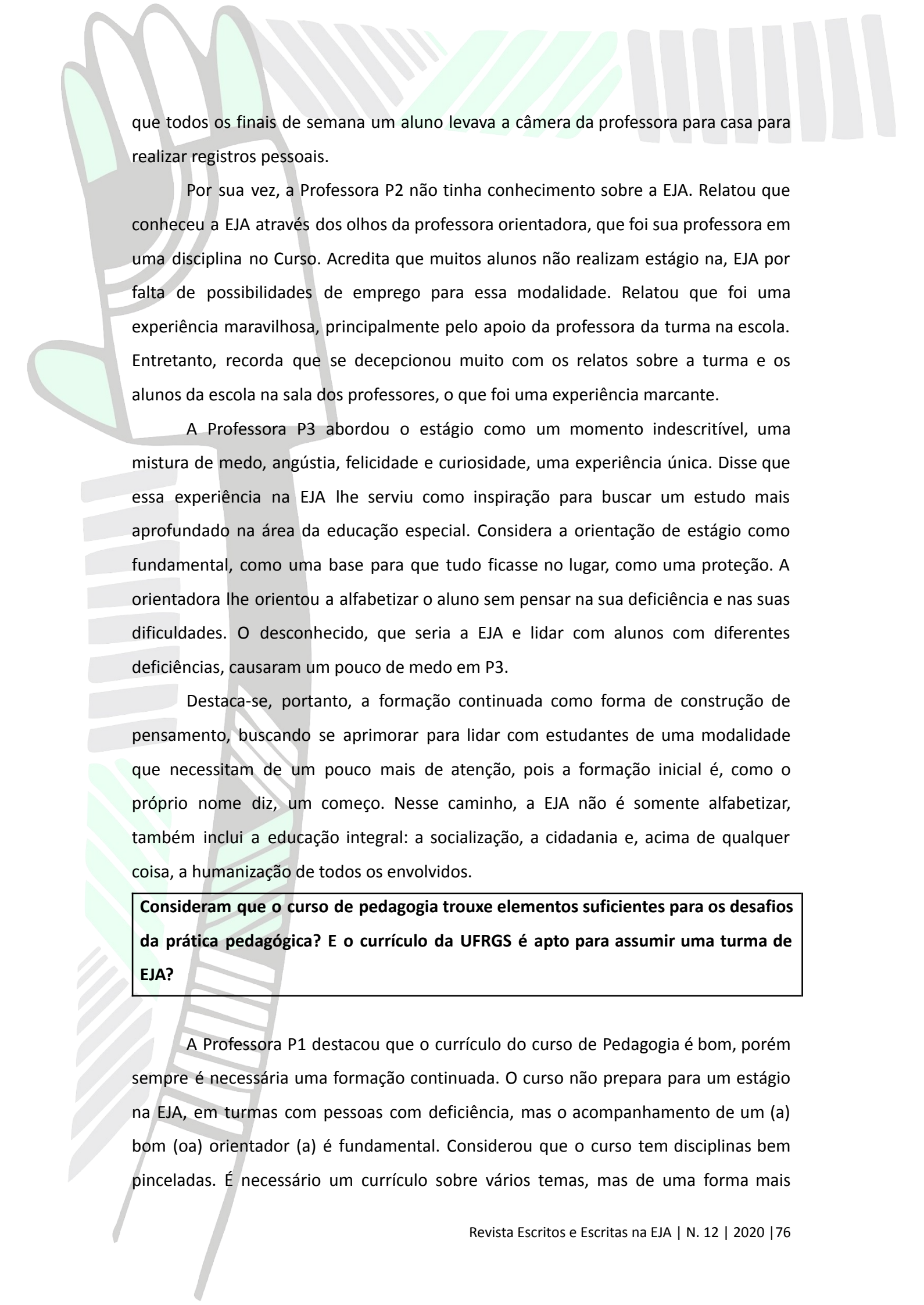
Análise de dados

Apresento na análise de dados, declarações obtidas por meio de um grupo focal com três pedagogas que realizaram estágio na modalidade em EJA, na escola da rede estadual citada neste estudo na cidade de Porto Alegre. A turma era formada por estudantes com deficiência. As entrevistadas serão apresentadas como Professora P1, P2 e P3, a fim de preservar as suas identidades.

A fim de dialogar com as professoras P1, P2 e P3 sobre as suas experiências de estágio na EJA, questionei:

Como foi a experiência de estágio na escola? Quais recursos e atividades você considera que foram fundamentais?

Sobre esta questão a Professora P1 destacou que o estágio traz muito aprendizado e experiência para a vida profissional. Entretanto, ressaltou que o início foi angustiante. Para ela, ter a orientadora foi importante para o processo do estágio. “Busquei analisar o interesse dos alunos para saber por onde partir” – destacou em sua fala. Considera que a atividade mais significativa foi com fotografias, momento em



que todos os finais de semana um aluno levava a câmera da professora para casa para realizar registros pessoais.

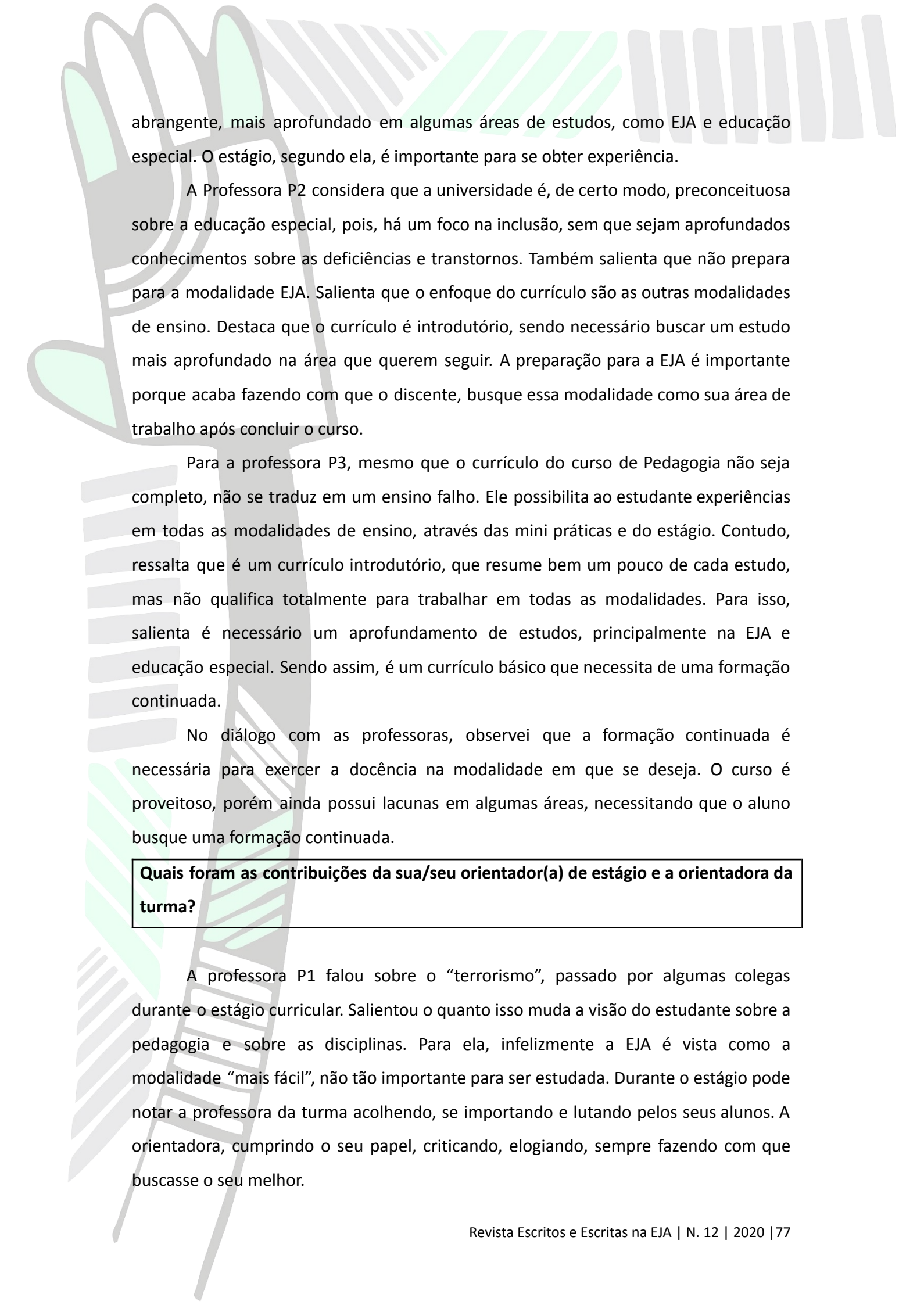
Por sua vez, a Professora P2 não tinha conhecimento sobre a EJA. Relatou que conheceu a EJA através dos olhos da professora orientadora, que foi sua professora em uma disciplina no Curso. Acredita que muitos alunos não realizam estágio na EJA por falta de possibilidades de emprego para essa modalidade. Relatou que foi uma experiência maravilhosa, principalmente pelo apoio da professora da turma na escola. Entretanto, recorda que se decepcionou muito com os relatos sobre a turma e os alunos da escola na sala dos professores, o que foi uma experiência marcante.

A Professora P3 abordou o estágio como um momento indescritível, uma mistura de medo, angústia, felicidade e curiosidade, uma experiência única. Disse que essa experiência na EJA lhe serviu como inspiração para buscar um estudo mais aprofundado na área da educação especial. Considera a orientação de estágio como fundamental, como uma base para que tudo ficasse no lugar, como uma proteção. A orientadora lhe orientou a alfabetizar o aluno sem pensar na sua deficiência e nas suas dificuldades. O desconhecido, que seria a EJA e lidar com alunos com diferentes deficiências, causaram um pouco de medo em P3.

Destaca-se, portanto, a formação continuada como forma de construção de pensamento, buscando se aprimorar para lidar com estudantes de uma modalidade que necessitam de um pouco mais de atenção, pois a formação inicial é, como o próprio nome diz, um começo. Nesse caminho, a EJA não é somente alfabetizar, também inclui a educação integral: a socialização, a cidadania e, acima de qualquer coisa, a humanização de todos os envolvidos.

Consideram que o curso de pedagogia trouxe elementos suficientes para os desafios da prática pedagógica? E o currículo da UFRGS é apto para assumir uma turma de EJA?

A Professora P1 destacou que o currículo do curso de Pedagogia é bom, porém sempre é necessária uma formação continuada. O curso não prepara para um estágio na EJA, em turmas com pessoas com deficiência, mas o acompanhamento de um (a) bom (oa) orientador (a) é fundamental. Considerou que o curso tem disciplinas bem pinceladas. É necessário um currículo sobre vários temas, mas de uma forma mais



abrangente, mais aprofundado em algumas áreas de estudos, como EJA e educação especial. O estágio, segundo ela, é importante para se obter experiência.

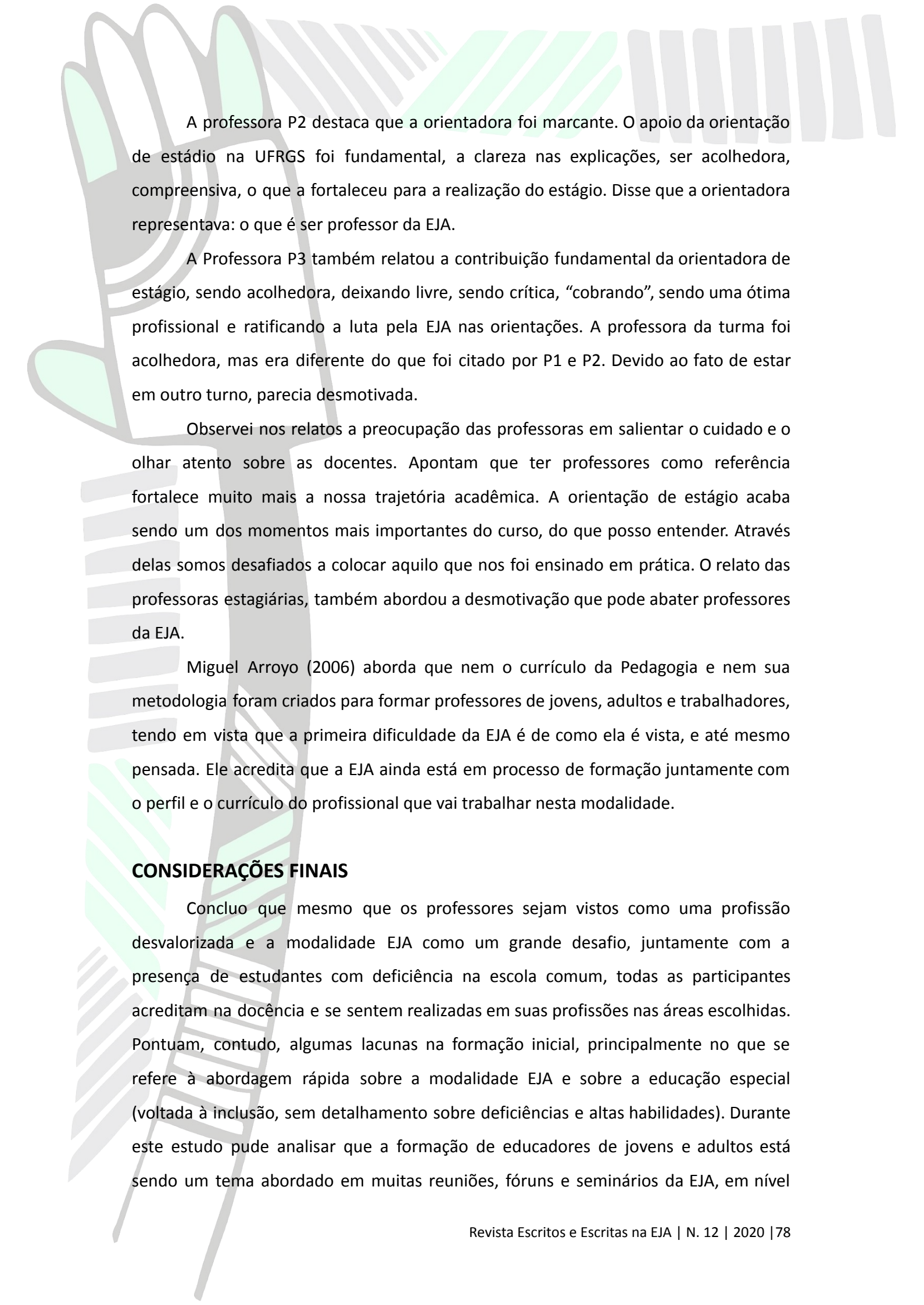
A Professora P2 considera que a universidade é, de certo modo, preconceituosa sobre a educação especial, pois, há um foco na inclusão, sem que sejam aprofundados conhecimentos sobre as deficiências e transtornos. Também salienta que não prepara para a modalidade EJA. Salienta que o enfoque do currículo são as outras modalidades de ensino. Destaca que o currículo é introdutório, sendo necessário buscar um estudo mais aprofundado na área que querem seguir. A preparação para a EJA é importante porque acaba fazendo com que o discente, busque essa modalidade como sua área de trabalho após concluir o curso.

Para a professora P3, mesmo que o currículo do curso de Pedagogia não seja completo, não se traduz em um ensino falho. Ele possibilita ao estudante experiências em todas as modalidades de ensino, através das mini práticas e do estágio. Contudo, ressalta que é um currículo introdutório, que resume bem um pouco de cada estudo, mas não qualifica totalmente para trabalhar em todas as modalidades. Para isso, salienta é necessário um aprofundamento de estudos, principalmente na EJA e educação especial. Sendo assim, é um currículo básico que necessita de uma formação continuada.

No diálogo com as professoras, observei que a formação continuada é necessária para exercer a docência na modalidade em que se deseja. O curso é proveitoso, porém ainda possui lacunas em algumas áreas, necessitando que o aluno busque uma formação continuada.

Quais foram as contribuições da sua/seu orientador(a) de estágio e a orientadora da turma?

A professora P1 falou sobre o “terrorismo”, passado por algumas colegas durante o estágio curricular. Salientou o quanto isso muda a visão do estudante sobre a pedagogia e sobre as disciplinas. Para ela, infelizmente a EJA é vista como a modalidade “mais fácil”, não tão importante para ser estudada. Durante o estágio pode notar a professora da turma acolhendo, se importando e lutando pelos seus alunos. A orientadora, cumprindo o seu papel, criticando, elogiando, sempre fazendo com que buscasse o seu melhor.



A professora P2 destaca que a orientadora foi marcante. O apoio da orientação de estágio na UFRGS foi fundamental, a clareza nas explicações, ser acolhedora, compreensiva, o que a fortaleceu para a realização do estágio. Disse que a orientadora representava: o que é ser professor da EJA.

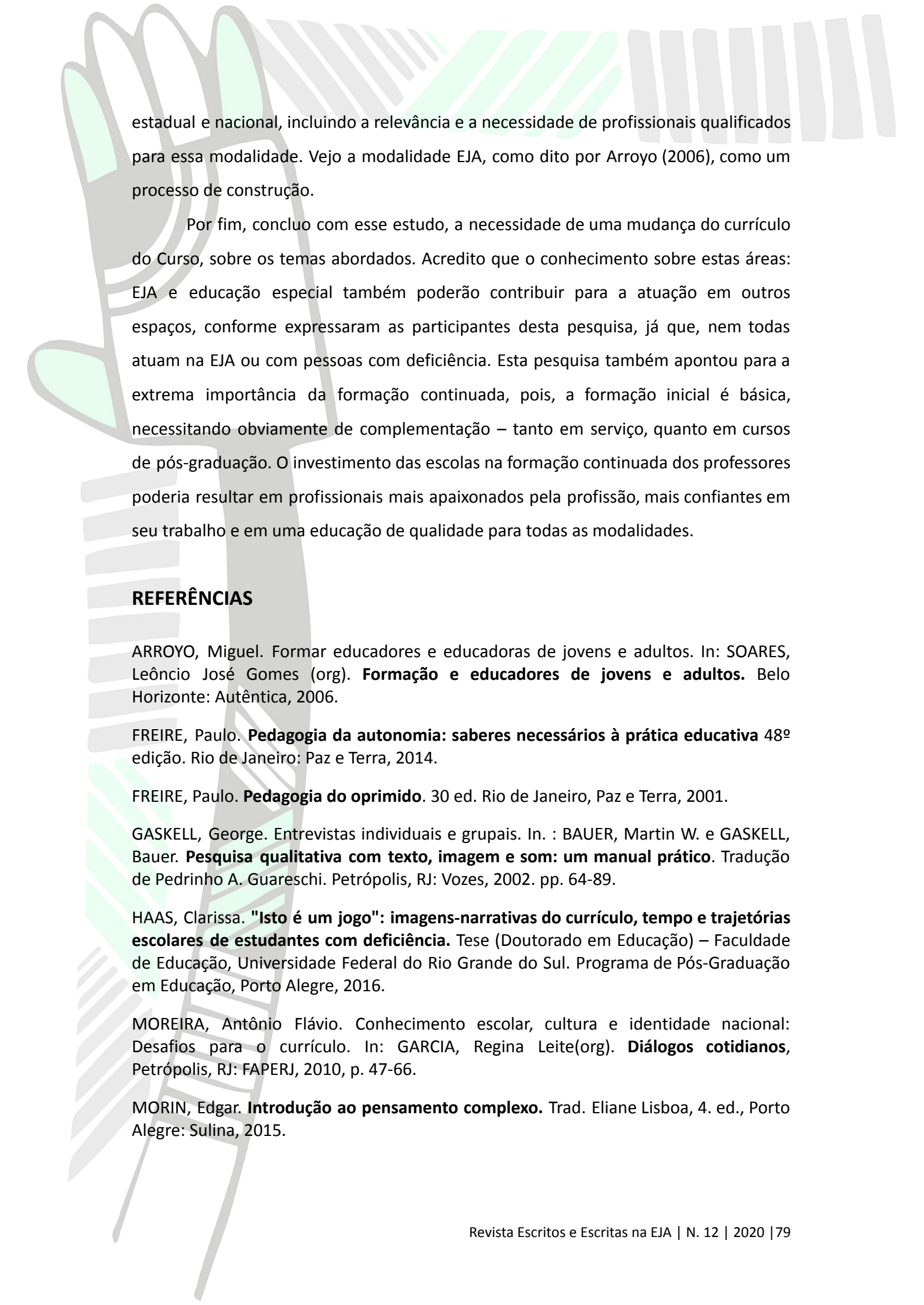
A Professora P3 também relatou a contribuição fundamental da orientadora de estágio, sendo acolhedora, deixando livre, sendo crítica, “cobrando”, sendo uma ótima profissional e ratificando a luta pela EJA nas orientações. A professora da turma foi acolhedora, mas era diferente do que foi citado por P1 e P2. Devido ao fato de estar em outro turno, parecia desmotivada.

Observei nos relatos a preocupação das professoras em salientar o cuidado e o olhar atento sobre as docentes. Apontam que ter professores como referência fortalece muito mais a nossa trajetória acadêmica. A orientação de estágio acaba sendo um dos momentos mais importantes do curso, do que posso entender. Através delas somos desafiados a colocar aquilo que nos foi ensinado em prática. O relato das professoras estagiárias, também abordou a desmotivação que pode abater professores da EJA.

Miguel Arroyo (2006) aborda que nem o currículo da Pedagogia e nem sua metodologia foram criados para formar professores de jovens, adultos e trabalhadores, tendo em vista que a primeira dificuldade da EJA é de como ela é vista, e até mesmo pensada. Ele acredita que a EJA ainda está em processo de formação juntamente com o perfil e o currículo do profissional que vai trabalhar nesta modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo que mesmo que os professores sejam vistos como uma profissão desvalorizada e a modalidade EJA como um grande desafio, juntamente com a presença de estudantes com deficiência na escola comum, todas as participantes acreditam na docência e se sentem realizadas em suas profissões nas áreas escolhidas. Pontuam, contudo, algumas lacunas na formação inicial, principalmente no que se refere à abordagem rápida sobre a modalidade EJA e sobre a educação especial (voltada à inclusão, sem detalhamento sobre deficiências e altas habilidades). Durante este estudo pude analisar que a formação de educadores de jovens e adultos está sendo um tema abordado em muitas reuniões, fóruns e seminários da EJA, em nível



estadual e nacional, incluindo a relevância e a necessidade de profissionais qualificados para essa modalidade. Vejo a modalidade EJA, como dito por Arroyo (2006), como um processo de construção.

Por fim, concluo com esse estudo, a necessidade de uma mudança do currículo do Curso, sobre os temas abordados. Acredito que o conhecimento sobre estas áreas: EJA e educação especial também poderão contribuir para a atuação em outros espaços, conforme expressaram as participantes desta pesquisa, já que, nem todas atuam na EJA ou com pessoas com deficiência. Esta pesquisa também apontou para a extrema importância da formação continuada, pois, a formação inicial é básica, necessitando obviamente de complementação – tanto em serviço, quanto em cursos de pós-graduação. O investimento das escolas na formação continuada dos professores poderia resultar em profissionais mais apaixonados pela profissão, mais confiantes em seu trabalho e em uma educação de qualidade para todas as modalidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio José Gomes (org). **Formação e educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 48ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

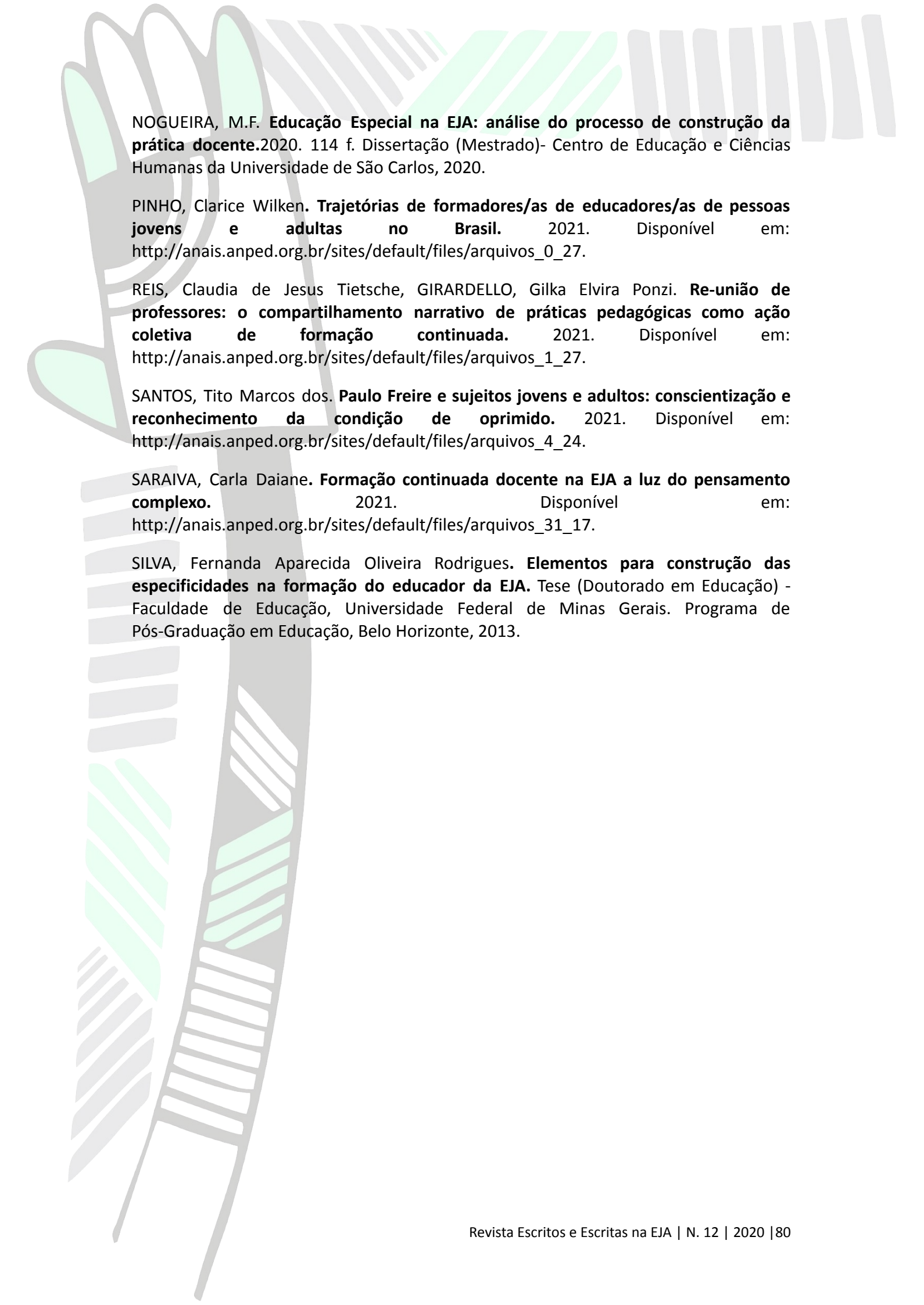
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In. : BAUER, Martin W. e GASKELL, Bauer. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. pp. 64-89.

HAAS, Clarissa. **"Isto é um jogo": imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio. Conhecimento escolar, cultura e identidade nacional: Desafios para o currículo. In: GARCIA, Regina Leite(org). **Diálogos cotidianos**, Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2010, p. 47-66.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa, 4. ed., Porto Alegre: Sulina, 2015.



NOGUEIRA, M.F. **Educação Especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente.** 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado)- Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade de São Carlos, 2020.

PINHO, Clarice Wilken. **Trajetórias de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil.** 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_0_27.

REIS, Claudia de Jesus Tietsche, GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. **Re-união de professores: o compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas como ação coletiva de formação continuada.** 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_1_27.

SANTOS, Tito Marcos dos. **Paulo Freire e sujeitos jovens e adultos: conscientização e reconhecimento da condição de oprimido.** 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_4_24.

SARAIVA, Carla Daiane. **Formação continuada docente na EJA a luz do pensamento complexo.** 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_31_17.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. **Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2013.



REFLEXÕES DA EJA: valorizando a vivência docente

Karen Aleksandra dos Santos Rodrigues

karenasr9@gmail.com

RESUMO: O presente artigo busca relatar a vivência, pensamentos, sentimentos, desafios e perspectivas da EJA durante a pandemia: a vivência da docência em período pandêmico, a reflexão sobre os efeitos da prática, a captura do crescimento e amadurecimento docente, com alguns recortes do planejamento e do diário de classe apresentando-os com o objetivo de salientar e valorizar as situações que determinam a trajetória da ex-aluna do curso de Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens Adultos. Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

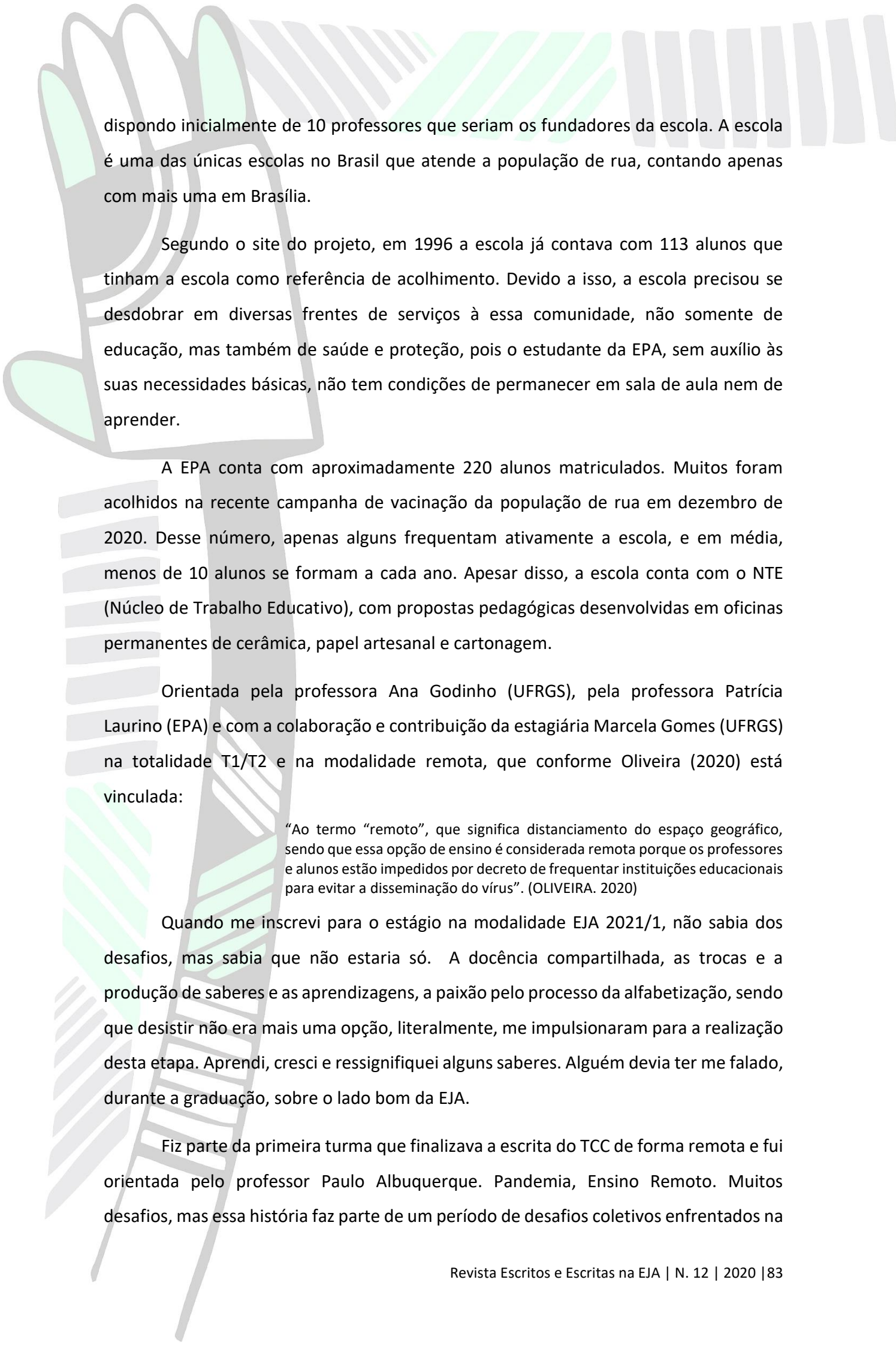
A etapa do estágio docente foi a mais aguardada para mim durante a graduação. Em 2019 eu estava apta para a realização do estágio docente, no primeiro semestre ou no segundo, escolhi fazer no primeiro semestre com uma turma de 5º ano e conciliar algumas disciplinas. Entretanto a realidade em que eu vivenciava não me permitia e abandonei o estágio no primeiro mês de docência, conversei com a minha ex-professora orientadora Helena Dória que a minha rotina vinha sendo de intensa e cansativa circulação entre a Faculdade de Educação/UFRGS FAGED pela manhã, estágio obrigatório a tarde e retorno a FAGED a noite para a escrita do planejamento. Eu achei que ia conseguir, mas não durei um mês. Tentei no semestre seguinte em uma turma de 4º ano, sob a orientação da Professora Sandra Mara Corazza, faltando um mês para o final do estágio, desisti. Minha rotina estava mais saudável, mas ainda assim não fazia sentido naquele momento.

E no ano seguinte em 2020 escolhi por escrever o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) antes da etapa do estágio, mas por mais que houvesse notícias sobre a COVID-19¹, jamais imaginaria a proporção que isso ganharia ao se instalar no Brasil. Então, aguardei muito para ingressar no estágio curricular novamente.

O relato de estágio curricular docente, a seguir, se deu no decorrer do período de 2021 no primeiro semestre, em modo remoto na Escola Porto Alegre.

A Escola Porto Alegre foi fundada em agosto de 1995, com a iniciativa de proporcionar o direito à educação às crianças e adolescentes que vivem nas ruas do Centro de Porto Alegre, socialmente excluídos da escolarização formal. A escola surgiu como um desdobramento de discussões, integrando o Projeto Jovem Cidadão com a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação de Assistência Social do município,

¹ A Covid-19 é uma doença causada pelo Coronavírus SARS-COV-2. A sigla Covid significa Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” faz referência a 2019, devido ao fato que, no mês de dezembro, foram registrados na cidade de Wuhan, na China, um número crescente de casos que envolviam pneumonia grave, relacionados a um novo agente da família Coronavírus que causava infecções respiratórias (LIMA; SOUSA, 2021). Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde caracterizou como uma emergência de saúde pública de importância internacional e em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020).



dispondo inicialmente de 10 professores que seriam os fundadores da escola. A escola é uma das únicas escolas no Brasil que atende a população de rua, contando apenas com mais uma em Brasília.

Segundo o site do projeto, em 1996 a escola já contava com 113 alunos que tinham a escola como referência de acolhimento. Devido a isso, a escola precisou se desdobrar em diversas frentes de serviços à essa comunidade, não somente de educação, mas também de saúde e proteção, pois o estudante da EPA, sem auxílio às suas necessidades básicas, não tem condições de permanecer em sala de aula nem de aprender.

A EPA conta com aproximadamente 220 alunos matriculados. Muitos foram acolhidos na recente campanha de vacinação da população de rua em dezembro de 2020. Desse número, apenas alguns frequentam ativamente a escola, e em média, menos de 10 alunos se formam a cada ano. Apesar disso, a escola conta com o NTE (Núcleo de Trabalho Educativo), com propostas pedagógicas desenvolvidas em oficinas permanentes de cerâmica, papel artesanal e cartonagem.

Orientada pela professora Ana Godinho (UFRGS), pela professora Patrícia Laurino (EPA) e com a colaboração e contribuição da estagiária Marcela Gomes (UFRGS) na totalidade T1/T2 e na modalidade remota, que conforme Oliveira (2020) está vinculada:

“Ao termo “remoto”, que significa distanciamento do espaço geográfico, sendo que essa opção de ensino é considerada remota porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentar instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus”. (OLIVEIRA. 2020)

Quando me inscrevi para o estágio na modalidade EJA 2021/1, não sabia dos desafios, mas sabia que não estaria só. A docência compartilhada, as trocas e a produção de saberes e as aprendizagens, a paixão pelo processo da alfabetização, sendo que desistir não era mais uma opção, literalmente, me impulsionaram para a realização desta etapa. Aprendi, cresci e ressignifiquei alguns saberes. Alguém devia ter me falado, durante a graduação, sobre o lado bom da EJA.

Fiz parte da primeira turma que finalizava a escrita do TCC de forma remota e fui orientada pelo professor Paulo Albuquerque. Pandemia, Ensino Remoto. Muitos desafios, mas essa história faz parte de um período de desafios coletivos enfrentados na

formação de professoras e professores, e por suas singularidades históricas e sociais precisa ser contada.

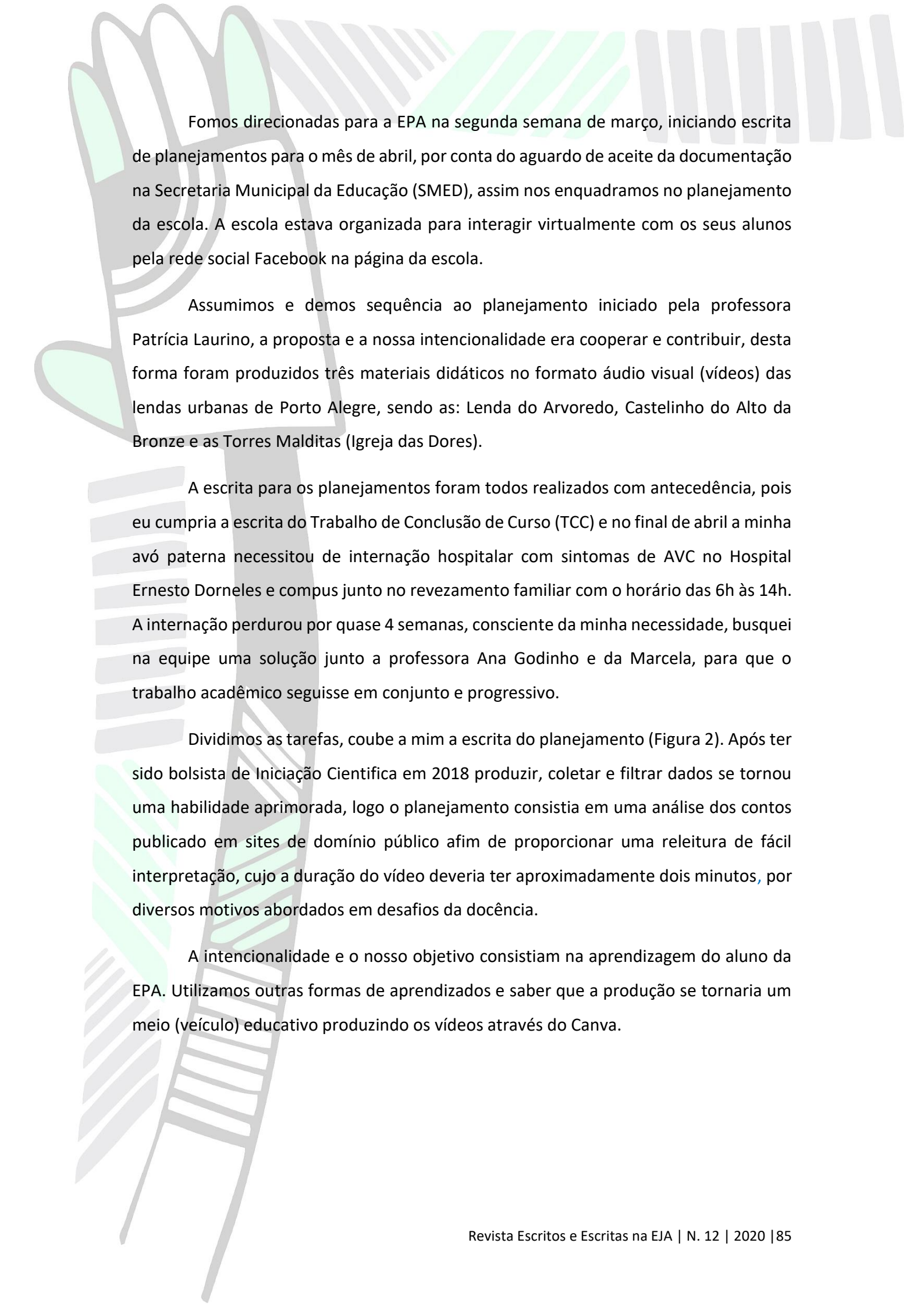
Planejamentos

Iniciamos com a professora Ana Godinho os planos de aula, a intenção era de que estivéssemos preparadas com os fundamentos teórico-prático como se fossemos ministrar uma aula a alunos de EJA.

Realizamos a escrita de planejamentos e cartilhas educativas. O fio condutor era a pandemia versus consumo, pensamos nas atividades, nas possibilidades, nas respostas, pensamos cumprimos com aquilo que consideramos adequado e com o que atenderia aos protocolos de estágio e entregamos, figura 1. Mas o retorno dos planejamentos e as falas da professora Ana elucidaram acerca dos alunos da EJA e seu real contexto pedagógico. Eu não havia escrito um planejamento para EJA apenas assistindo e observando algumas aulas da EJA e a Marcela também. A professora Ana orientou e apresentou os pontos a serem melhorados e assim fomos aprendendo em cada escrita de planejamento.

PLANO DE TRABALHO DOCENTE
Dia da semana: Segunda-feira
1. CONTEÚDOS: • Biologia, Atualidades, Higiene e Saúde
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: • Investigar como as mudanças causadas pela pandemia afetaram a vida dos estudantes
3. DESCRIÇÃO DE CADA UMA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO 1º Momento: Perguntas de conhecimento prévio: - O que vocês sabem sobre o vírus? Como ele afetou a vida de vocês? - Quais as formas de contágio? Como se proteger? - Quais as mudanças que vocês observaram ao redor de vocês devido a pandemia? Quais mudanças você teve na sua vida? 2º Momento: audiovisual : Vídeo sobre o corona vírus: https://www.youtube.com/watch?v=LwUjgizIUhc Perguntas:

Figura 1
Fonte: Acervo pessoal



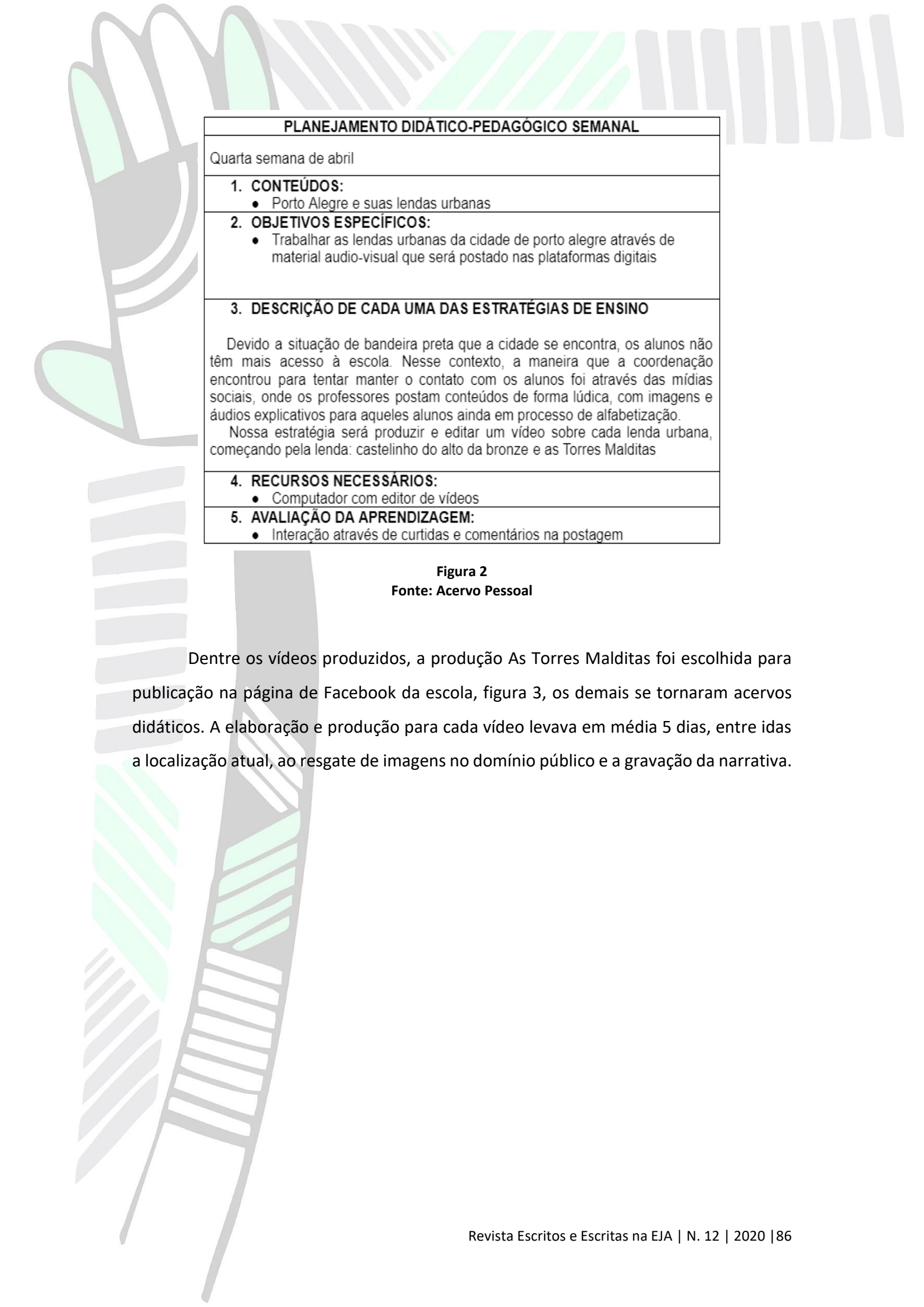
Fomos direcionadas para a EPA na segunda semana de março, iniciando escrita de planejamentos para o mês de abril, por conta do aguardo de aceite da documentação na Secretaria Municipal da Educação (SMED), assim nos enquadrámos no planejamento da escola. A escola estava organizada para interagir virtualmente com os seus alunos pela rede social Facebook na página da escola.

Assumimos e demos sequência ao planejamento iniciado pela professora Patrícia Laurino, a proposta e a nossa intencionalidade era cooperar e contribuir, desta forma foram produzidos três materiais didáticos no formato áudio visual (vídeos) das lendas urbanas de Porto Alegre, sendo as: Lenda do Arvoredo, Castelinho do Alto da Bronze e as Torres Malditas (Igreja das Dores).

A escrita para os planejamentos foram todos realizados com antecedência, pois eu cumpria a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e no final de abril a minha avó paterna necessitou de internação hospitalar com sintomas de AVC no Hospital Ernesto Dorneles e compus junto no revezamento familiar com o horário das 6h às 14h. A internação perdurou por quase 4 semanas, consciente da minha necessidade, busquei na equipe uma solução junto a professora Ana Godinho e da Marcela, para que o trabalho acadêmico seguisse em conjunto e progressivo.

Dividimos as tarefas, coube a mim a escrita do planejamento (Figura 2). Após ter sido bolsista de Iniciação Científica em 2018 produzir, coletar e filtrar dados se tornou uma habilidade aprimorada, logo o planejamento consistia em uma análise dos contos publicado em sites de domínio público afim de proporcionar uma releitura de fácil interpretação, cujo a duração do vídeo deveria ter aproximadamente dois minutos, por diversos motivos abordados em desafios da docência.

A intencionalidade e o nosso objetivo consistiam na aprendizagem do aluno da EPA. Utilizamos outras formas de aprendizados e saber que a produção se tornaria um meio (veículo) educativo produzindo os vídeos através do Canva.



PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO SEMANAL
Quarta semana de abril
1. CONTEÚDOS: • Porto Alegre e suas lendas urbanas
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: • Trabalhar as lendas urbanas da cidade de porto alegre através de material audio-visual que será postado nas plataformas digitais
3. DESCRIÇÃO DE CADA UMA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO Devido a situação de bandeira preta que a cidade se encontra, os alunos não têm mais acesso à escola. Nesse contexto, a maneira que a coordenação encontrou para tentar manter o contato com os alunos foi através das mídias sociais, onde os professores postam conteúdos de forma lúdica, com imagens e áudios explicativos para aqueles alunos ainda em processo de alfabetização. Nossa estratégia será produzir e editar um vídeo sobre cada lenda urbana, começando pela lenda: castelinho do alto da bronze e as Torres Malditas
4. RECURSOS NECESSÁRIOS: • Computador com editor de vídeos
5. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: • Interação através de curtidas e comentários na postagem

Figura 2
Fonte: Acervo Pessoal

Dentre os vídeos produzidos, a produção As Torres Malditas foi escolhida para publicação na página de Facebook da escola, figura 3, os demais se tornaram acervos didáticos. A elaboração e produção para cada vídeo levava em média 5 dias, entre idas a localização atual, ao resgate de imagens no domínio público e a gravação da narrativa.

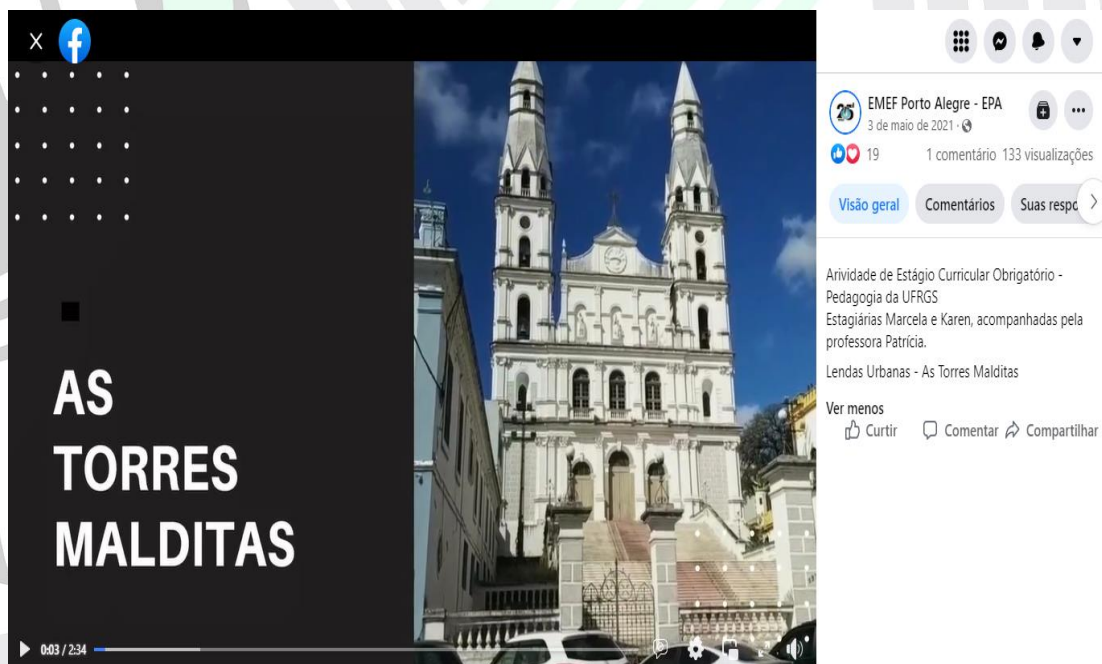


Figura 3
Fonte: Acervo pessoal

Desafios da docência

A minha experiência de docência compartilhada trouxe a superação dos desafios e novas perspectivas educacionais. Através de novas abordagens de ensino aprendi a utilizar a ferramenta Canva para edição e produção dos vídeos educacionais, é importante ressaltar que fomos bem acolhidas pelo corpo docente da Escola Porto Alegre. A participação das reuniões pedagógicas (figura 4) e o grupo no aplicativo Whatsapp com a professora titular facilitando a nossa comunicação e interatividade proporcionou a constância para este desafio.

Quinta Dia: 01/04

Reunião da Equipe Pedagógica EPA

Na reunião foi informado alguns procedimentos administrativos que são realizados pela vice-direção e coordenação, em seguida, fui apresentada ao corpo docente e conversei um pouco com a professora Patrícia, professora responsável pela turma T1/T2, passou seu último planejamento informando a temática “Lendas urbanas de Porto Alegre” e se disponibilizando para uma reunião online na segunda-feira, dia 05 de abril.

-

Entrei em contato com a professora Ana sobre a estrutura de planejamento que vem sendo realizada pelos professores da EPA, solicitando assim o iniciar a escrita do planejamento de acordo com a realidade da escola, deixando de lado o planejamento das cartilhas, confirmamos orientação deste planejamento para a terça-feira, dia 06 de abril.

Figura 4

Fonte: Acervo Pessoal

Ser professor sem aluno, sem o chão da sala de aula, sem ver e perceber o cotidiano dos educandos supriu-se com a abordagem integral dos professores da EPA, pois em cada encontro eles apresentavam e dividiam as suas saudades da sala de aula. Behar (2020), ao analisar o impacto do ERE nos alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) trata do mesmo sentimento de aflição vivenciado pelos profissionais de educação da EPA:

Muitas vezes, por existir uma distância física entre professor e aluno, pode-se observar uma sensação de isolamento por parte do estudante. Por essa razão, é necessário que os professores e tutores acompanhem sua trajetória cognitiva e emocional, interagindo e dando feedback de forma constante, evitando a evasão. O aluno, sem dúvida, precisa também ter equipamento e software necessários para acompanhar um curso de EAD, usando de forma adequada a tecnologia (BEHAR. 2020).

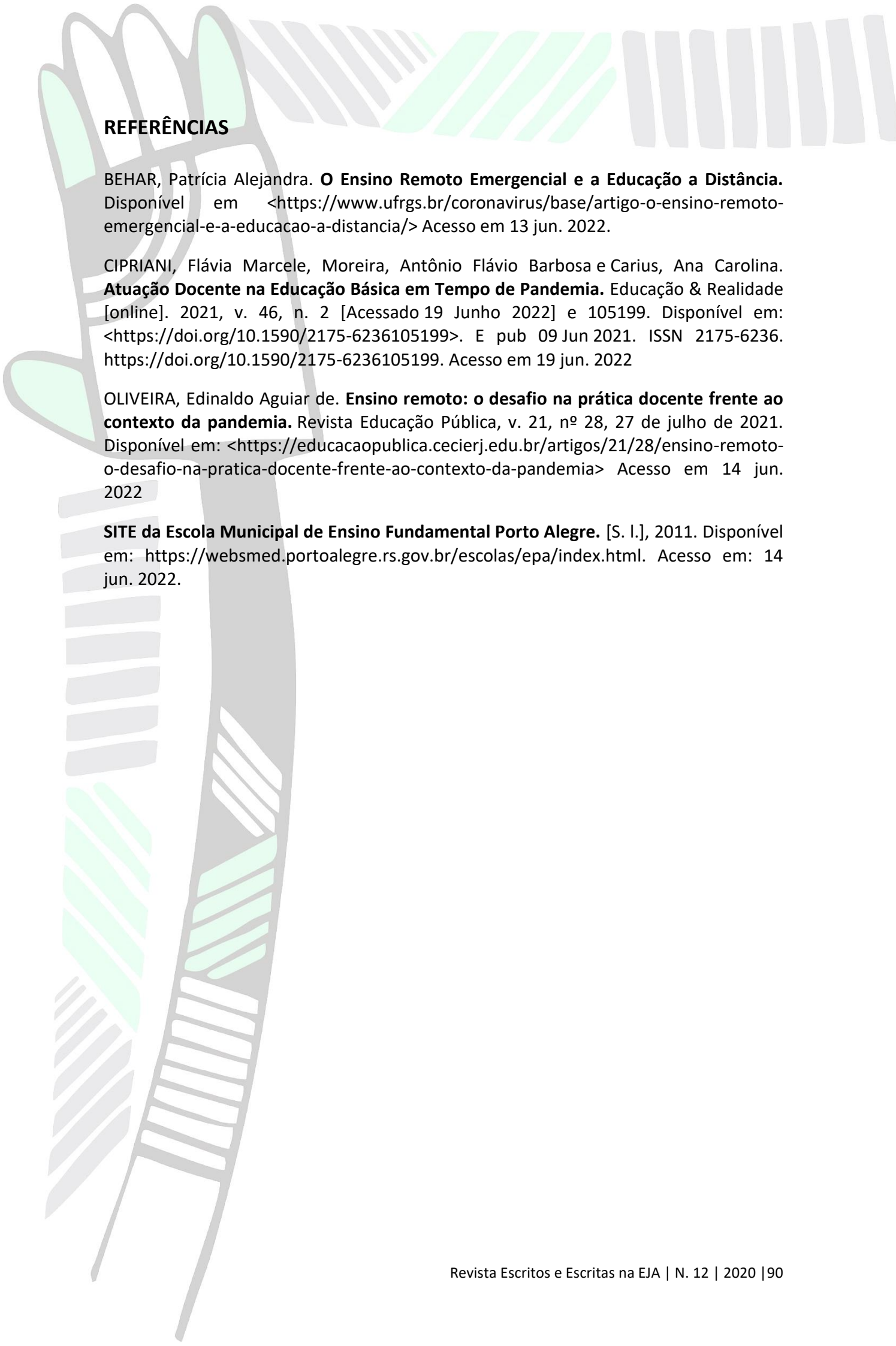
Aflição, também, revelada em fala de alguns professores durante as reuniões relatando que muitos alunos possuíam apenas o telefone celular como recurso didático. É possível afirmar que o corpo docente se preocupava com a saúde física de seus educandos.

E, entre tantos pensamentos e sentimentos o maior desafio era facilitar o acesso aos conteúdos propostos e propor escuta e acolhimento das falas e anseios dos alunos em função da regressão social e ao uso de bebidas alcoólicas, para alguns, e a preocupação genuína com as condições climáticas do inverno que eram sentidas na pele de cada um deles.

Quarta Dia: 21/04
Feriado de Tiradentes. - Nesse dia entrei em contato com a Professora Ana, pois havia recebido a notícia de que minha avó sofreu um AVC e temia não conseguir apresentar o seminário temático por ter o dia seguinte para estudar já que teria que retornar a Porto Alegre para ficar de acompanhante da minha avó no hospital. Na conversa a <u>prof Ana</u> me confortou e me incentivou a ficar tranquila a respeito do semiário, minutos depois enviou no grupo da turma a suspensão da aula de sexta-feira, dia 23 de abril. Informei a Marcela sobre o estado de saúde em que a minha avó se encontrava e ela se disponibilizou em gravar a minha parte caso necessário.
Quinta Dia: 22/04
Pela manhã retornei a Porto Alegre e fiquei de acompanhante no hospital das 9h às 18h. Às 20h gravei os áudios, enviei cópia para a Marcela e adicionei no <u>Canva</u> para a Marcela fazer a edição final na sexta-feira e enviar para a escola.

Figura 5
Fonte: Acervo pessoal

Conforme a figura acima, com a hospitalização da minha avó o tempo para a gravação dos áudios para compor os vídeos se tornou escasso e quando eu tinha tempo, havia ruídos juntos. Assim aprendi a editar e cortar áudios, pode parecer pouco, mas nos preocupávamos com o produto final, na qualidade em questões como a entonação correta para as falas, no tempo de duração do vídeo, em imagens retiradas do domínio público que iriam compor o vídeo. Cipriani (2021), cita inúmeros os desafios da docência durante este período e o meu foi o som. Acredito que o enfrentamento deste desafio proporcionou novas habilidades pedagógicas que contribuem em meu bem viver social no dia a dia.



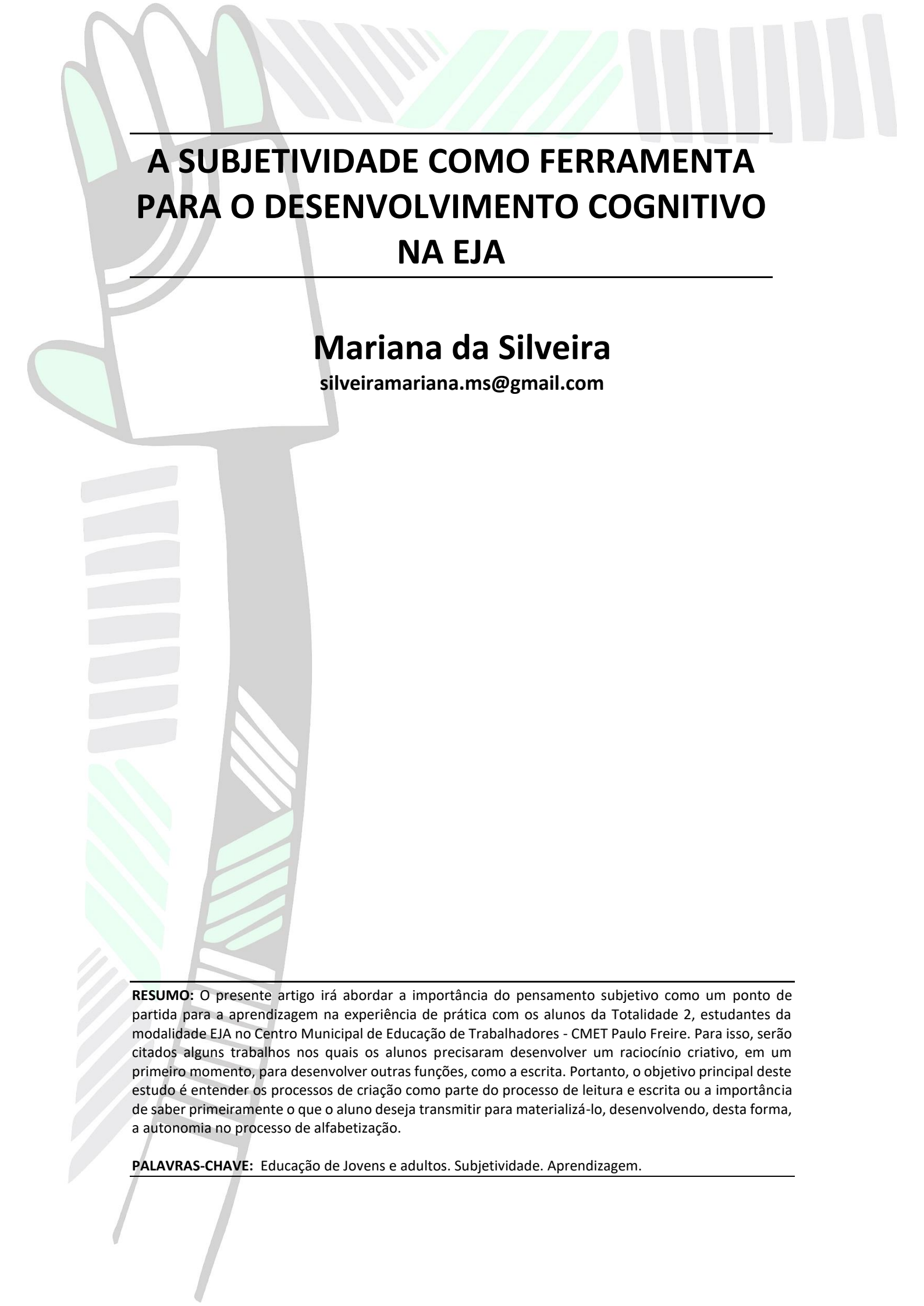
REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>> Acesso em 13 jun. 2022.

CIPRIANI, Flávia Marcelle, Moreira, Antônio Flávio Barbosa e Carius, Ana Carolina. **Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia**. Educação & Realidade [online]. 2021, v. 46, n. 2 [Acessado 19 Junho 2022] e 105199. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>>. E pub 09 Jun 2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Acesso em 19 jun. 2022

OLIVEIRA, Edinaldo Aguiar de. **Ensino remoto: o desafio na prática docente frente ao contexto da pandemia**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 28, 27 de julho de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/ensino-remoto-o-desafio-na-pratica-docente-frente-ao-contexto-da-pandemia>> Acesso em 14 jun. 2022

SITE da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/index.html>. Acesso em: 14 jun. 2022.



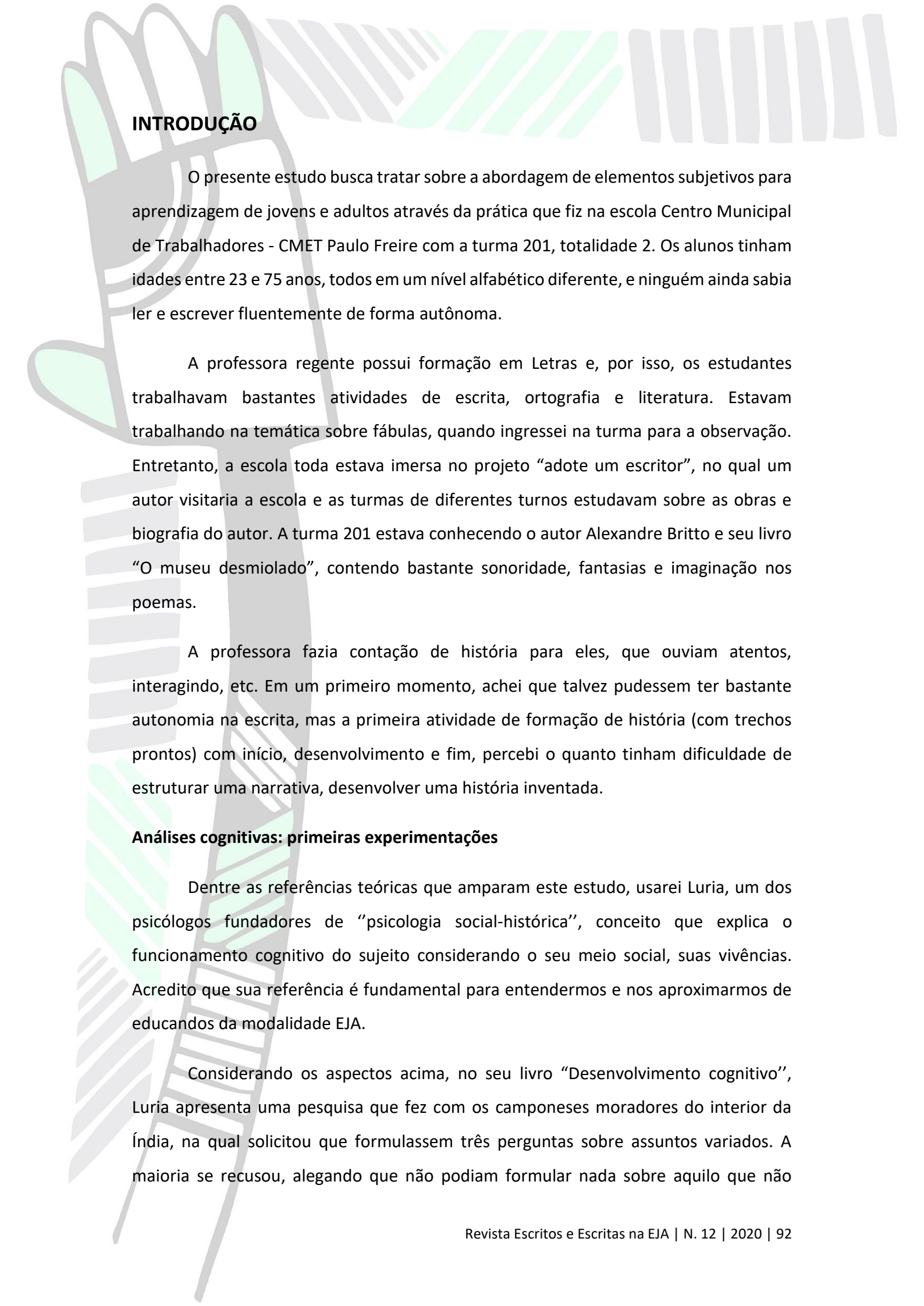
A SUBJETIVIDADE COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EJA

Mariana da Silveira

silveiramariana.ms@gmail.com

RESUMO: O presente artigo irá abordar a importância do pensamento subjetivo como um ponto de partida para a aprendizagem na experiência de prática com os alunos da Totalidade 2, estudantes da modalidade EJA no Centro Municipal de Educação de Trabalhadores - CMET Paulo Freire. Para isso, serão citados alguns trabalhos nos quais os alunos precisaram desenvolver um raciocínio criativo, em um primeiro momento, para desenvolver outras funções, como a escrita. Portanto, o objetivo principal deste estudo é entender os processos de criação como parte do processo de leitura e escrita ou a importância de saber primeiramente o que o aluno deseja transmitir para materializá-lo, desenvolvendo, desta forma, a autonomia no processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e adultos. Subjetividade. Aprendizagem.



INTRODUÇÃO

O presente estudo busca tratar sobre a abordagem de elementos subjetivos para aprendizagem de jovens e adultos através da prática que fiz na escola Centro Municipal de Trabalhadores - CMET Paulo Freire com a turma 201, totalidade 2. Os alunos tinham idades entre 23 e 75 anos, todos em um nível alfabético diferente, e ninguém ainda sabia ler e escrever fluentemente de forma autônoma.

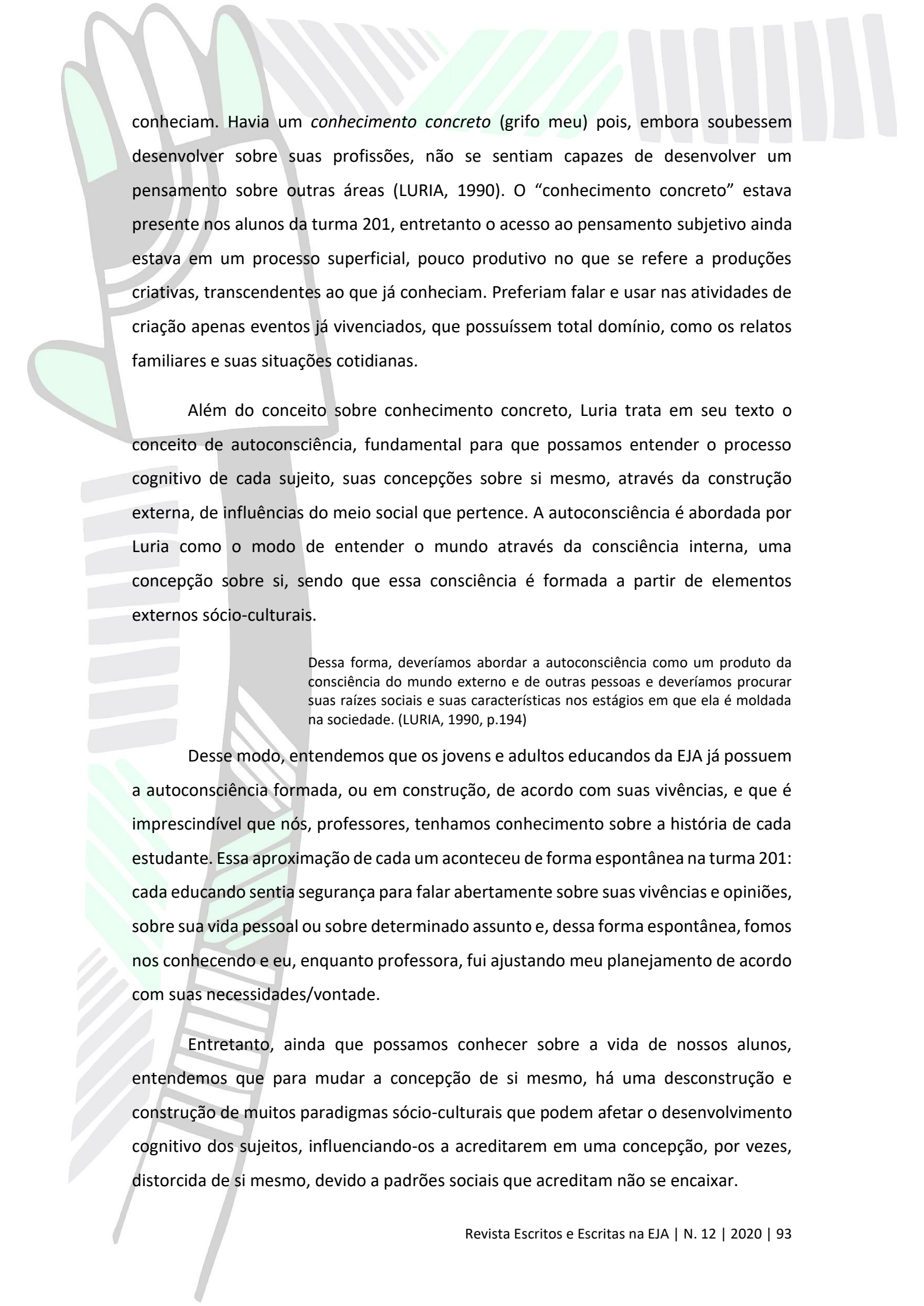
A professora regente possui formação em Letras e, por isso, os estudantes trabalhavam bastantes atividades de escrita, ortografia e literatura. Estavam trabalhando na temática sobre fábulas, quando ingressei na turma para a observação. Entretanto, a escola toda estava imersa no projeto “adote um escritor”, no qual um autor visitaria a escola e as turmas de diferentes turnos estudavam sobre as obras e biografia do autor. A turma 201 estava conhecendo o autor Alexandre Britto e seu livro “O museu desmiolado”, contendo bastante sonoridade, fantasias e imaginação nos poemas.

A professora fazia contação de história para eles, que ouviam atentos, interagindo, etc. Em um primeiro momento, achei que talvez pudessem ter bastante autonomia na escrita, mas a primeira atividade de formação de história (com trechos prontos) com início, desenvolvimento e fim, percebi o quanto tinham dificuldade de estruturar uma narrativa, desenvolver uma história inventada.

Análises cognitivas: primeiras experimentações

Dentre as referências teóricas que amparam este estudo, usarei Luria, um dos psicólogos fundadores de “psicologia social-histórica”, conceito que explica o funcionamento cognitivo do sujeito considerando o seu meio social, suas vivências. Acredito que sua referência é fundamental para entendermos e nos aproximarmos de educandos da modalidade EJA.

Considerando os aspectos acima, no seu livro “Desenvolvimento cognitivo”, Luria apresenta uma pesquisa que fez com os camponeses moradores do interior da Índia, na qual solicitou que formulassem três perguntas sobre assuntos variados. A maioria se recusou, alegando que não podiam formular nada sobre aquilo que não



conheciam. Havia um *conhecimento concreto* (grifo meu) pois, embora soubessem desenvolver sobre suas profissões, não se sentiam capazes de desenvolver um pensamento sobre outras áreas (LURIA, 1990). O “conhecimento concreto” estava presente nos alunos da turma 201, entretanto o acesso ao pensamento subjetivo ainda estava em um processo superficial, pouco produtivo no que se refere a produções criativas, transcendentais ao que já conheciam. Preferiam falar e usar nas atividades de criação apenas eventos já vivenciados, que possuísem total domínio, como os relatos familiares e suas situações cotidianas.

Além do conceito sobre conhecimento concreto, Luria trata em seu texto o conceito de autoconsciência, fundamental para que possamos entender o processo cognitivo de cada sujeito, suas concepções sobre si mesmo, através da construção externa, de influências do meio social que pertence. A autoconsciência é abordada por Luria como o modo de entender o mundo através da consciência interna, uma concepção sobre si, sendo que essa consciência é formada a partir de elementos externos sócio-culturais.

Dessa forma, deveríamos abordar a autoconsciência como um produto da consciência do mundo externo e de outras pessoas e deveríamos procurar suas raízes sociais e suas características nos estágios em que ela é moldada na sociedade. (LURIA, 1990, p.194)

Desse modo, entendemos que os jovens e adultos educandos da EJA já possuem a autoconsciência formada, ou em construção, de acordo com suas vivências, e que é imprescindível que nós, professores, tenhamos conhecimento sobre a história de cada estudante. Essa aproximação de cada um aconteceu de forma espontânea na turma 201: cada educando sentia segurança para falar abertamente sobre suas vivências e opiniões, sobre sua vida pessoal ou sobre determinado assunto e, dessa forma espontânea, fomos nos conhecendo e eu, enquanto professora, fui ajustando meu planejamento de acordo com suas necessidades/vontade.

Entretanto, ainda que possamos conhecer sobre a vida de nossos alunos, entendemos que para mudar a concepção de si mesmo, há uma desconstrução e construção de muitos paradigmas sócio-culturais que podem afetar o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, influenciando-os a acreditarem em uma concepção, por vezes, distorcida de si mesmo, devido a padrões sociais que acreditam não se encaixar.

(...) a formulação das características psicológicas próprias é um processo complexo que se estrutura sob influência direta das mesmas práticas sociais que determinam outros aspectos da vida mental; e os seres humanos primeiro fazem julgamentos sobre os outros, percebendo o julgamento dos outros sobre si próprios, e então sob influência desses julgamentos são capazes de formular julgamentos, são capazes de formular julgamento sobre si próprios (LURIA, 1990, p.194)

O exemplo do texto, sobre a entrevista com os camponeses, foi muito próximo à experiência com a turma, pois todas as vezes que entravam em contato com imaginação, criação de alguma obra, disparavam: “Não sei o que criar, sora”. Entretanto, a principal preocupação era a escrita. Deixavam de pensar no que iam escrever, pois sentiam insegurança na escrita e desta forma “bloqueavam” a produção. Analisando esta experiência, busquei escrever para eles, ser escriba de suas histórias. O resultado foi uma melhora no desenvolvimento:

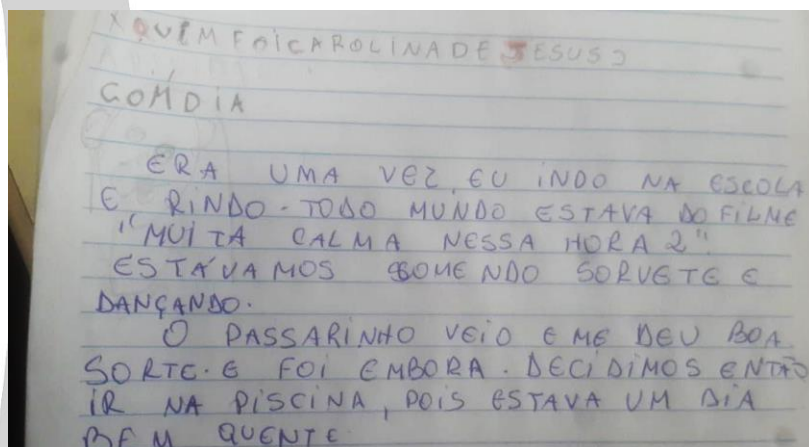


Figura 1 - Atividade realizada por T., 23 anos.
Acervo pessoal.

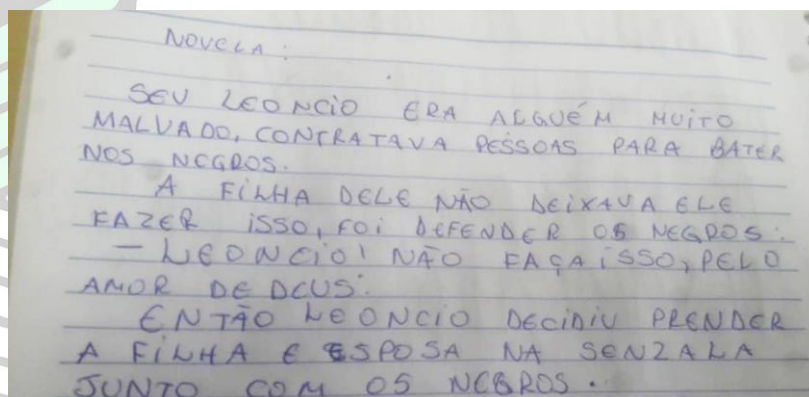


Figura 2 - Atividade realizada por A. L., 65 anos.
Acervo pessoal.

Desta forma, posicionei-me como escriba individual e, assim, conseguimos produzir histórias, a maioria baseada em alguma situação vivida ou alguma obra fictícia que já tinham visto. Entretanto, todos conseguiram cumprir o objetivo sobre os elementos da narrativa.



Analisando estas duas atividades, é possível perceber que é mais produtivo desenvolver alguma narrativa quando a “obrigação” de desenvolver a escrita é isenta. Entretanto, ainda que tenham produzido suas obras, é conveniente dizer que tudo o que desenvolviam tinha ligação com suas experiências pessoais ou sobre si mesmos, contando situações diárias, viagens e até mesmo alguma denúncia sobre alguma situação que estavam vivendo.



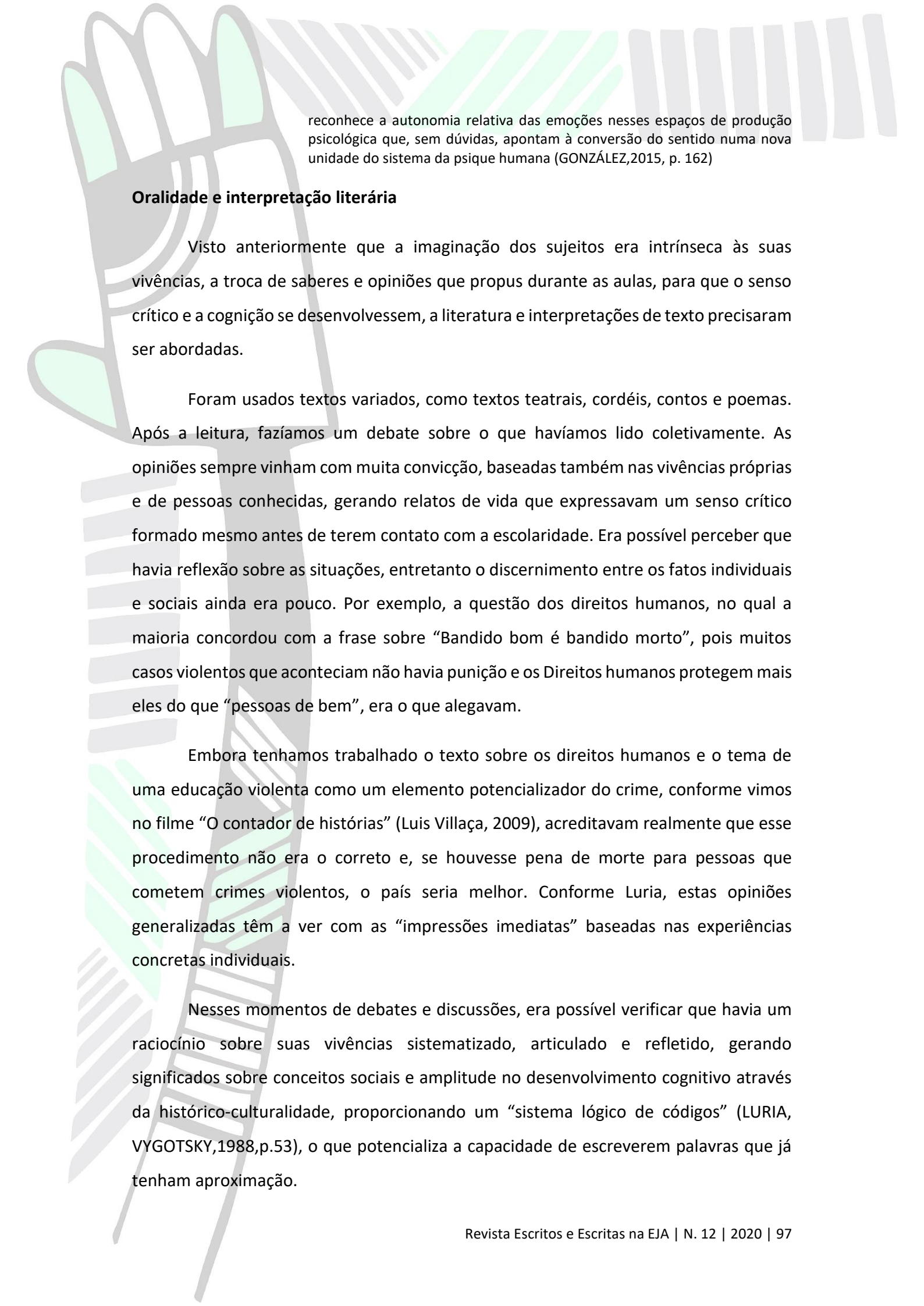
Figura 4 - Atividade não verbal realizada coletivamente pela turma 201.
Acervo pessoal.

Outra atividade contendo criatividade dos alunos foi a criação da “Escola Desmiolada”, contando o poema que criaram juntos em forma de colagem, com a imagem que escolheram, montando uma narrativa não verbal de uma forma coletiva. A atividade coletiva foi muito potente para a criação dessas obras, pois um aluno complementava o outro, trocando ideias. Busquei focar no uso de imagem e colagem, pois fui comunicada pela professora titular, e também observei, que todos gostavam muito da pintura e das artes manuais, então procurei investir nestas potencialidades, envolvendo cognição e afeto:

Esse esforço para apresentar a complexa articulação entre pensamento, linguagem, fala, personalidade e consciência como sistema em movimento, representa, em si mesmo, um novo caminho para a reconstrução do mental. (GONZÁLEZ, 2007, p.159)

Deste modo, podemos associar estas manifestações escritas, baseadas em situações já vividas pelos estudantes, como um resultado dos “efeitos da cultura no desenvolvimento do pensamento” (LURIA, 2006). Além das considerações de Luria e seus conceitos, é importante considerar que após o conhecimento das suas vivências e a aproximação da turma, é conveniente que as potencialidades dos alunos e suas preferências estejam no planejamento, proporcionando uma aprendizagem autônoma, coletiva e afetiva com o objetivo de formar novos pensamentos, expandir as funções cognitivas e descobrir novas potencialidades, formando um pensamento subjetivo, proporcionando senso crítico e expandindo perspectivas:

(...) é essencial para uma refundação ontológica da questão da subjetividade na perspectiva histórico-cultural; ele atribui um caráter gerador à psique e



reconhece a autonomia relativa das emoções nesses espaços de produção psicológica que, sem dúvidas, apontam à conversão do sentido numa nova unidade do sistema da psique humana (GONZÁLEZ, 2015, p. 162)

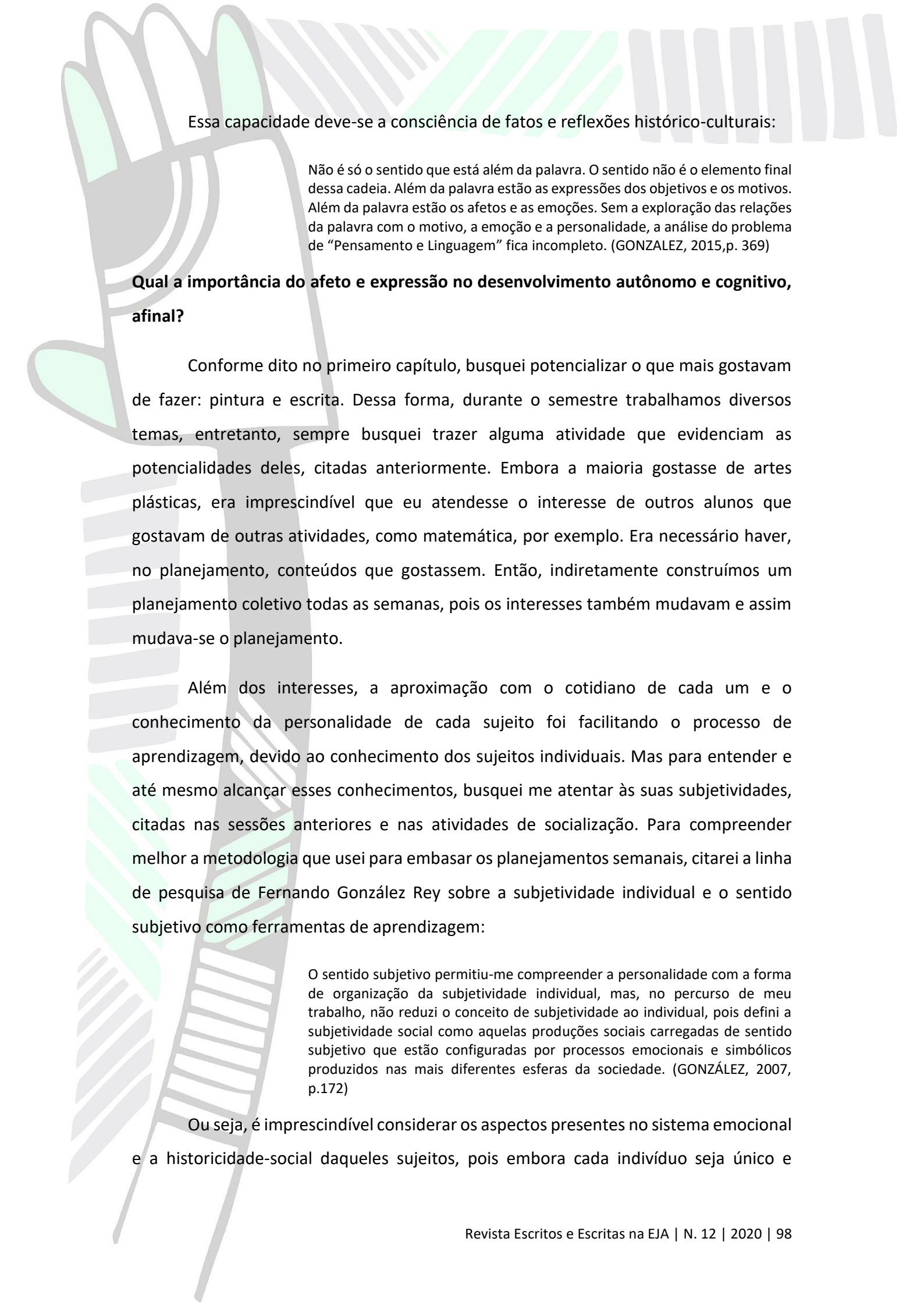
Oralidade e interpretação literária

Visto anteriormente que a imaginação dos sujeitos era intrínseca às suas vivências, a troca de saberes e opiniões que propus durante as aulas, para que o senso crítico e a cognição se desenvolvessem, a literatura e interpretações de texto precisaram ser abordadas.

Foram usados textos variados, como textos teatrais, cordéis, contos e poemas. Após a leitura, fazíamos um debate sobre o que havíamos lido coletivamente. As opiniões sempre vinham com muita convicção, baseadas também nas vivências próprias e de pessoas conhecidas, gerando relatos de vida que expressavam um senso crítico formado mesmo antes de terem contato com a escolaridade. Era possível perceber que havia reflexão sobre as situações, entretanto o discernimento entre os fatos individuais e sociais ainda era pouco. Por exemplo, a questão dos direitos humanos, no qual a maioria concordou com a frase sobre “Bandido bom é bandido morto”, pois muitos casos violentos que aconteciam não havia punição e os Direitos humanos protegem mais eles do que “pessoas de bem”, era o que alegavam.

Embora tenhamos trabalhado o texto sobre os direitos humanos e o tema de uma educação violenta como um elemento potencializador do crime, conforme vimos no filme “O contador de histórias” (Luis Villaça, 2009), acreditavam realmente que esse procedimento não era o correto e, se houvesse pena de morte para pessoas que cometem crimes violentos, o país seria melhor. Conforme Luria, estas opiniões generalizadas têm a ver com as “impressões imediatas” baseadas nas experiências concretas individuais.

Nesses momentos de debates e discussões, era possível verificar que havia um raciocínio sobre suas vivências sistematizado, articulado e refletido, gerando significados sobre conceitos sociais e amplitude no desenvolvimento cognitivo através da histórico-culturalidade, proporcionando um “sistema lógico de códigos” (LURIA, VYGOTSKY, 1988, p. 53), o que potencializa a capacidade de escreverem palavras que já tenham aproximação.



Essa capacidade deve-se a consciência de fatos e reflexões histórico-culturais:

Não é só o sentido que está além da palavra. O sentido não é o elemento final dessa cadeia. Além da palavra estão as expressões dos objetivos e os motivos. Além da palavra estão os afetos e as emoções. Sem a exploração das relações da palavra com o motivo, a emoção e a personalidade, a análise do problema de “Pensamento e Linguagem” fica incompleto. (GONZALEZ, 2015, p. 369)

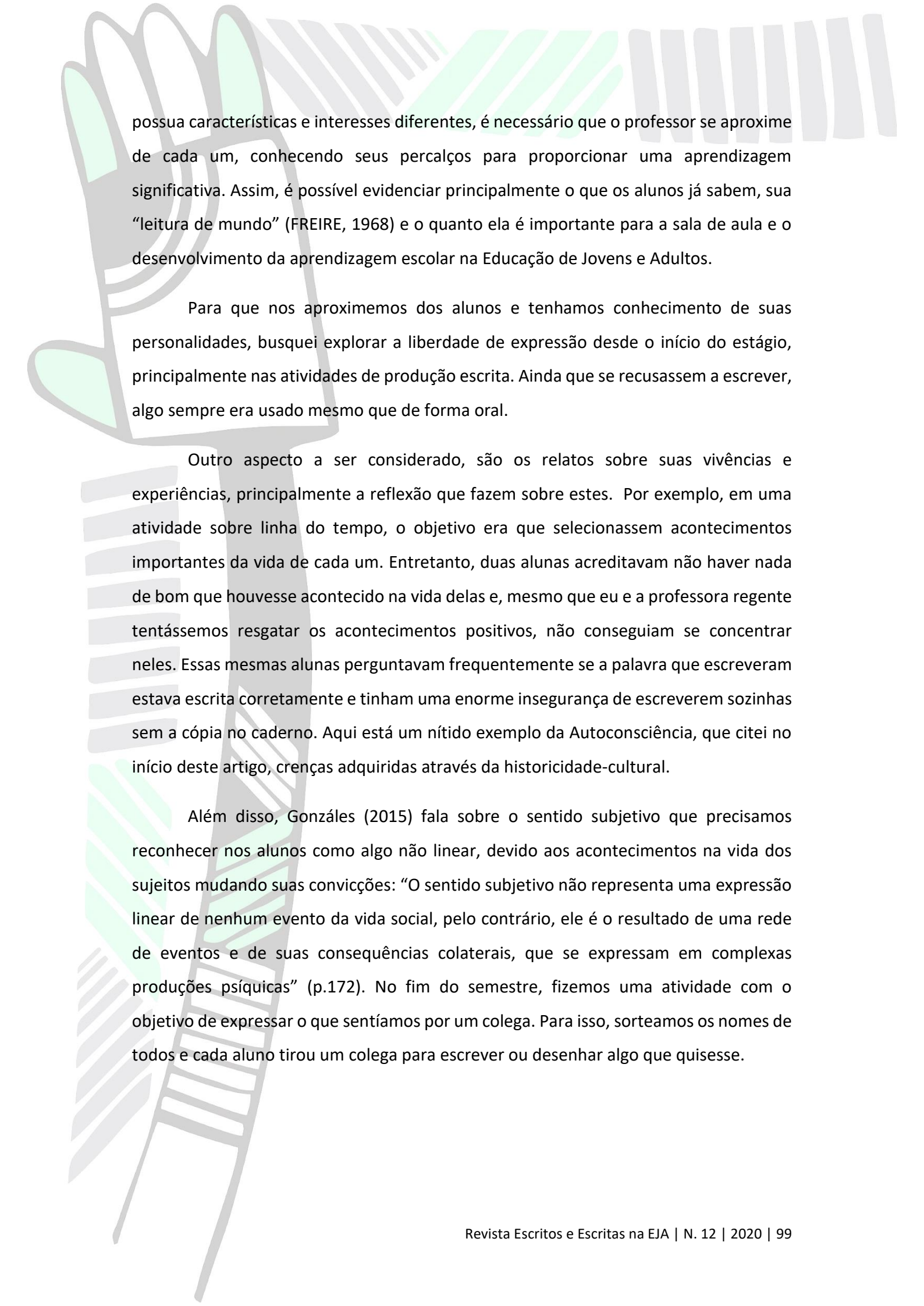
Qual a importância do afeto e expressão no desenvolvimento autônomo e cognitivo, afinal?

Conforme dito no primeiro capítulo, busquei potencializar o que mais gostavam de fazer: pintura e escrita. Dessa forma, durante o semestre trabalhamos diversos temas, entretanto, sempre busquei trazer alguma atividade que evidenciam as potencialidades deles, citadas anteriormente. Embora a maioria gostasse de artes plásticas, era imprescindível que eu atendesse o interesse de outros alunos que gostavam de outras atividades, como matemática, por exemplo. Era necessário haver, no planejamento, conteúdos que gostassem. Então, indiretamente construímos um planejamento coletivo todas as semanas, pois os interesses também mudavam e assim mudava-se o planejamento.

Além dos interesses, a aproximação com o cotidiano de cada um e o conhecimento da personalidade de cada sujeito foi facilitando o processo de aprendizagem, devido ao conhecimento dos sujeitos individuais. Mas para entender e até mesmo alcançar esses conhecimentos, busquei me atentar às suas subjetividades, citadas nas sessões anteriores e nas atividades de socialização. Para compreender melhor a metodologia que usei para embasar os planejamentos semanais, citarei a linha de pesquisa de Fernando González Rey sobre a subjetividade individual e o sentido subjetivo como ferramentas de aprendizagem:

O sentido subjetivo permitiu-me compreender a personalidade com a forma de organização da subjetividade individual, mas, no percurso de meu trabalho, não reduzi o conceito de subjetividade ao individual, pois defini a subjetividade social como aquelas produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos produzidos nas mais diferentes esferas da sociedade. (GONZÁLEZ, 2007, p.172)

Ou seja, é imprescindível considerar os aspectos presentes no sistema emocional e a historicidade-social daqueles sujeitos, pois embora cada indivíduo seja único e



possua características e interesses diferentes, é necessário que o professor se aproxime de cada um, conhecendo seus percalços para proporcionar uma aprendizagem significativa. Assim, é possível evidenciar principalmente o que os alunos já sabem, sua “leitura de mundo” (FREIRE, 1968) e o quanto ela é importante para a sala de aula e o desenvolvimento da aprendizagem escolar na Educação de Jovens e Adultos.

Para que nos aproximemos dos alunos e tenhamos conhecimento de suas personalidades, busquei explorar a liberdade de expressão desde o início do estágio, principalmente nas atividades de produção escrita. Ainda que se recusassem a escrever, algo sempre era usado mesmo que de forma oral.

Outro aspecto a ser considerado, são os relatos sobre suas vivências e experiências, principalmente a reflexão que fazem sobre estes. Por exemplo, em uma atividade sobre linha do tempo, o objetivo era que selecionassem acontecimentos importantes da vida de cada um. Entretanto, duas alunas acreditavam não haver nada de bom que houvesse acontecido na vida delas e, mesmo que eu e a professora regente tentássemos resgatar os acontecimentos positivos, não conseguiam se concentrar neles. Essas mesmas alunas perguntavam frequentemente se a palavra que escreveram estava escrita corretamente e tinham uma enorme insegurança de escreverem sozinhas sem a cópia no caderno. Aqui está um nítido exemplo da Autoconsciência, que citei no início deste artigo, crenças adquiridas através da historicidade-cultural.

Além disso, Gonzáles (2015) fala sobre o sentido subjetivo que precisamos reconhecer nos alunos como algo não linear, devido aos acontecimentos na vida dos sujeitos mudando suas convicções: “O sentido subjetivo não representa uma expressão linear de nenhum evento da vida social, pelo contrário, ele é o resultado de uma rede de eventos e de suas consequências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas” (p.172). No fim do semestre, fizemos uma atividade com o objetivo de expressar o que sentíamos por um colega. Para isso, sorteamos os nomes de todos e cada aluno tirou um colega para escrever ou desenhar algo que quisesse.

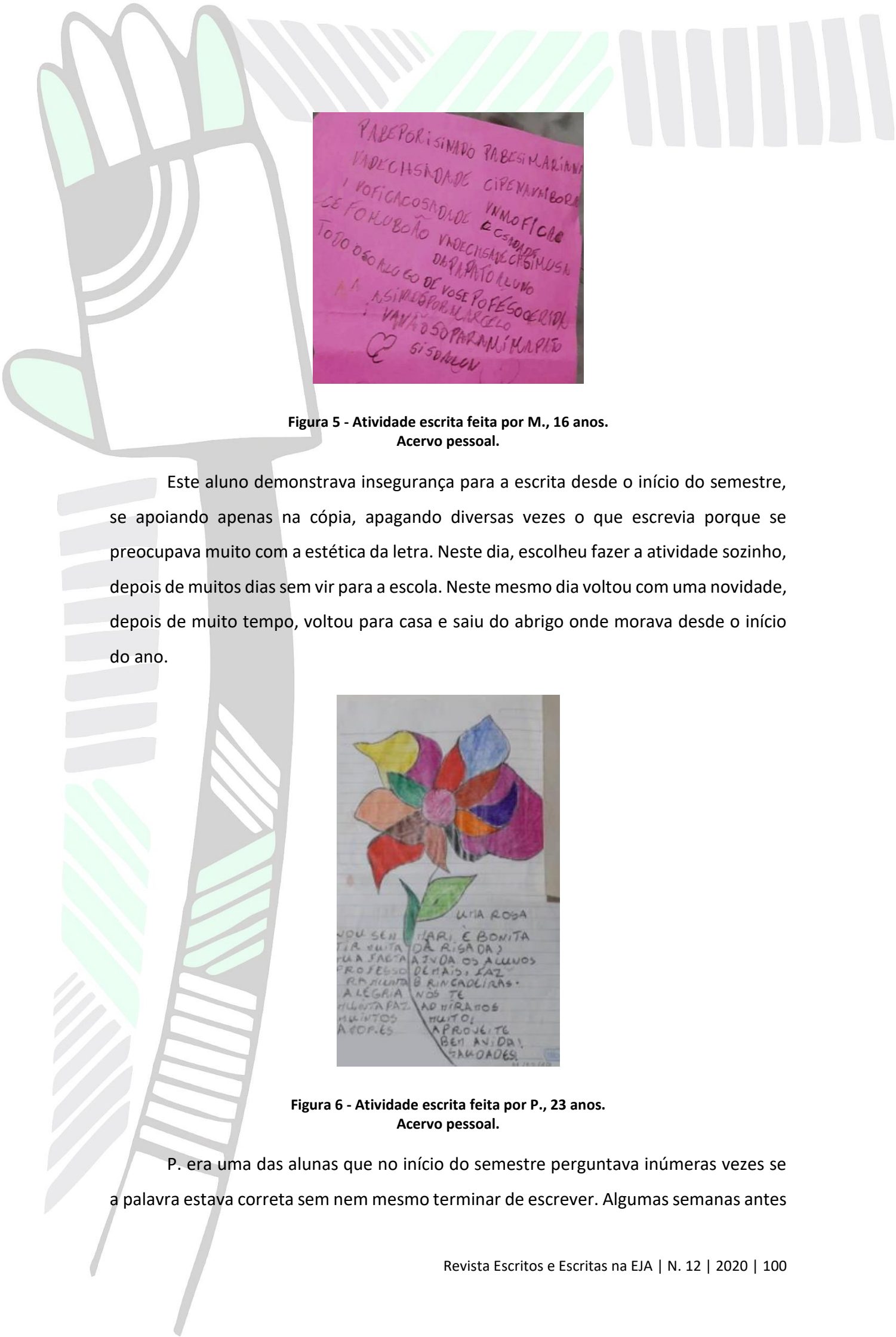


**Figura 5 - Atividade escrita feita por M., 16 anos.
Acervo pessoal.**

Este aluno demonstrava insegurança para a escrita desde o início do semestre, se apoiando apenas na cópia, apagando diversas vezes o que escrevia porque se preocupava muito com a estética da letra. Neste dia, escolheu fazer a atividade sozinho, depois de muitos dias sem vir para a escola. Neste mesmo dia voltou com uma novidade, depois de muito tempo, voltou para casa e saiu do abrigo onde morava desde o início do ano.

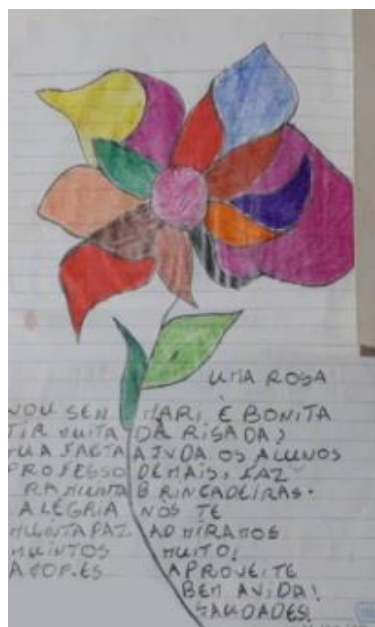
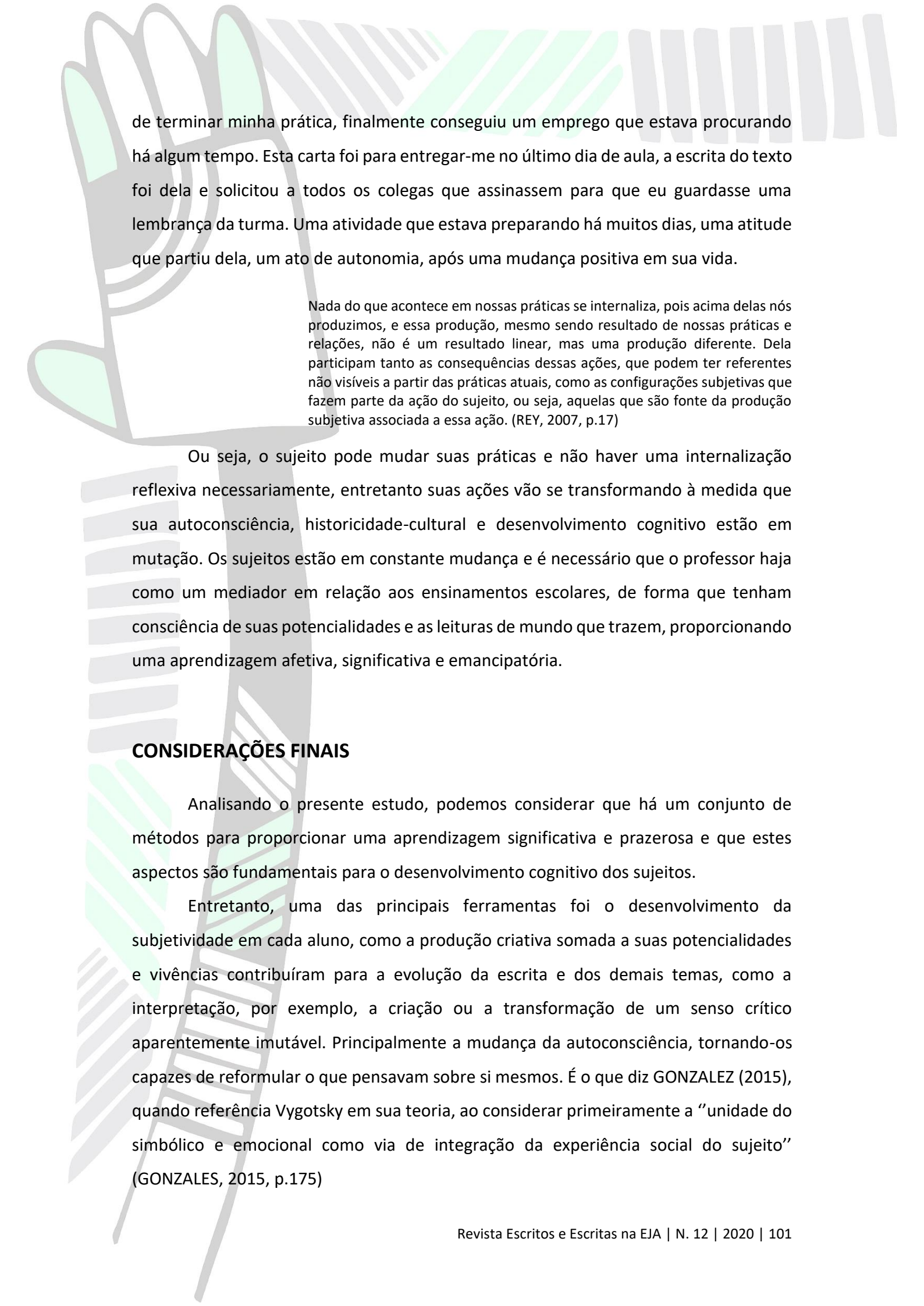


**Figura 6 - Atividade escrita feita por P., 23 anos.
Acervo pessoal.**

P. era uma das alunas que no início do semestre perguntava inúmeras vezes se a palavra estava correta sem nem mesmo terminar de escrever. Algumas semanas antes



de terminar minha prática, finalmente conseguiu um emprego que estava procurando há algum tempo. Esta carta foi para entregar-me no último dia de aula, a escrita do texto foi dela e solicitou a todos os colegas que assinassem para que eu guardasse uma lembrança da turma. Uma atividade que estava preparando há muitos dias, uma atitude que partiu dela, um ato de autonomia, após uma mudança positiva em sua vida.

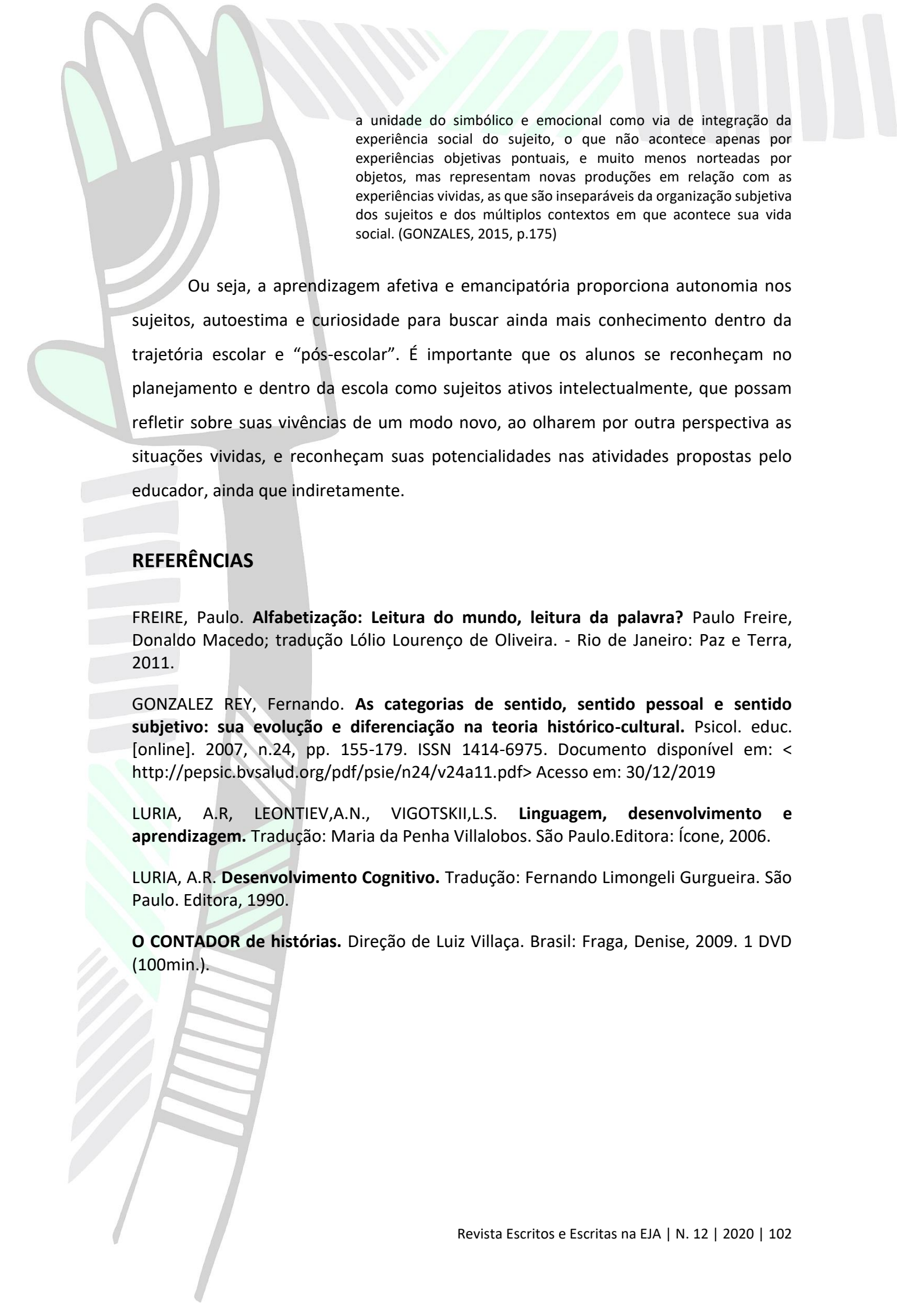
Nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois acima delas nós produzimos, e essa produção, mesmo sendo resultado de nossas práticas e relações, não é um resultado linear, mas uma produção diferente. Dela participam tanto as consequências dessas ações, que podem ter referentes não visíveis a partir das práticas atuais, como as configurações subjetivas que fazem parte da ação do sujeito, ou seja, aquelas que são fonte da produção subjetiva associada a essa ação. (REY, 2007, p.17)

Ou seja, o sujeito pode mudar suas práticas e não haver uma internalização reflexiva necessariamente, entretanto suas ações vão se transformando à medida que sua autoconsciência, historicidade-cultural e desenvolvimento cognitivo estão em mutação. Os sujeitos estão em constante mudança e é necessário que o professor haja como um mediador em relação aos ensinamentos escolares, de forma que tenham consciência de suas potencialidades e as leituras de mundo que trazem, proporcionando uma aprendizagem afetiva, significativa e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o presente estudo, podemos considerar que há um conjunto de métodos para proporcionar uma aprendizagem significativa e prazerosa e que estes aspectos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Entretanto, uma das principais ferramentas foi o desenvolvimento da subjetividade em cada aluno, como a produção criativa somada a suas potencialidades e vivências contribuíram para a evolução da escrita e dos demais temas, como a interpretação, por exemplo, a criação ou a transformação de um senso crítico aparentemente imutável. Principalmente a mudança da autoconsciência, tornando-os capazes de reformular o que pensavam sobre si mesmos. É o que diz GONZALEZ (2015), quando referência Vygotsky em sua teoria, ao considerar primeiramente a “unidade do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito” (GONZALES, 2015, p.175)



a unidade do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito, o que não acontece apenas por experiências objetivas pontuais, e muito menos norteadas por objetos, mas representam novas produções em relação com as experiências vividas, as que são inseparáveis da organização subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que acontece sua vida social. (GONZALES, 2015, p.175)

Ou seja, a aprendizagem afetiva e emancipatória proporciona autonomia nos sujeitos, autoestima e curiosidade para buscar ainda mais conhecimento dentro da trajetória escolar e “pós-escolar”. É importante que os alunos se reconheçam no planejamento e dentro da escola como sujeitos ativos intelectualmente, que possam refletir sobre suas vivências de um modo novo, ao olharem por outra perspectiva as situações vividas, e reconheçam suas potencialidades nas atividades propostas pelo educador, ainda que indiretamente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?** Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONZALEZ REY, Fernando. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural.** Psicol. educ. [online]. 2007, n.24, pp. 155-179. ISSN 1414-6975. Documento disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf>> Acesso em: 30/12/2019

LURIA, A.R, LEONTIEV,A.N., VIGOTSKII,L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo.Editora: Ícone, 2006.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento Cognitivo.** Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo. Editora, 1990.

O CONTADOR de histórias. Direção de Luiz Villaça. Brasil: Fraga, Denise, 2009. 1 DVD (100min.).

