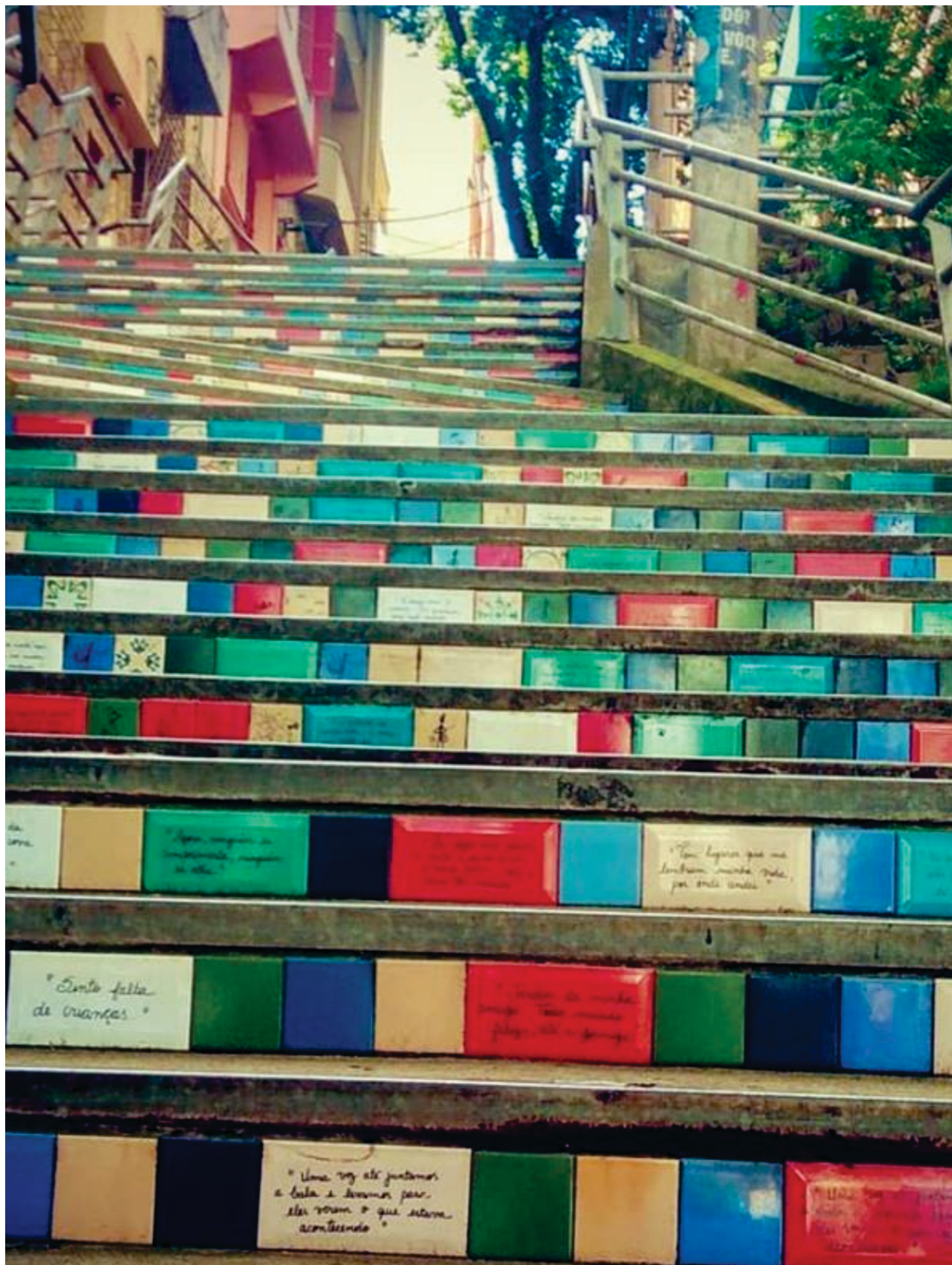


Escritos e Escritas na EJA:

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. 10, Jul./Dez. 2018

Publicação semestral 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: Aline L. da Cunha Della Libera, Denise M. Comerlato, Rafael Arenhaldt

Capa e diagramação: Kelly Bernardo Martinez

Revisão: Aline L. da Cunha D. Libera, Denise M. Comerlato, Kelly B. Martinez, Rafael Arenhaldt

Homepages:

<http://www.ufrgs.br/niepeeja/escritos-e-escritas-na-eja>

<https://issuu.com/revistaejaufrgs>

Endereço e contatos:

Revista Escritos e Escritas na EJA

UFRGS – Faculdade de Educação – NIEPE/EJA

Av. Paulo Gama, n. 110 - Prédio 12.201

Farroupilha – Porto Alegre/RS

CEP 90046-900

escritoseescritasnaeja@ufrgs.br

Registro SABUFRGS: 1012037

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Escritos e Escritas na EJA: produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS / Aline L. da Cunha Della Libera, Denise M. Comerlato e Rafael Arenhaldt, organização, edição e revisão; Kelly Bernardo Martinez, capa, diagramação e revisão. Porto Alegre: Faculdade de Educação/NIEPE-EJA/UFRGS, 2014–.

N.10 (jul./dez. 2018)
Semestral.

1. Educação – Periódicos. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Produção acadêmica. 4. Pesquisa. 5. Formação de professor. 6. Prática pedagógica. 7. Estágio. I. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. NIEPE-EJA I. Della Libera, Aline L. da Cunha. II. Comerlato, Denise M., III. Martinez, Kelly Bernardo., IV. Arenhaldt, Rafael.

Bibliotecária: Andréa Regina Santos de Freitas CRB-10/1948

CDU: 374.7 (05)

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

Por Aline Cunha, Denise Comerlato e Rafael Arenhaldt 04

PRODUÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

UMA TURMA DE EJA EM PORTO ALEGRE: possibilidades, desafios e futuros divergentes

Por Alicia Silva Pimentel 05

É REGISTRANDO QUE SE APRENDE?

Por Bibiana Ferreira Garcia 13

RELATO REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA EM TOTALIDADES INICIAIS: um olhar para a escola da EJA

Por Danielle dos Santos Campos 25

OS JOVENS DE 15 A 17 ANOS DA EJA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE: as razões das interrupções escolares

Por Ester Schossler dos Santos 37

A LEITURA CRÍTICA DO COTIDIANO COM JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Por Flávio Antonio Damiani 45

ATIVIDADES EXTRACLASSE E A IMPORTÂNCIA DE IR ALÉM DA SALA DE AULA

Por Giovanna Perez de Oliveira 58

A ARTE COMO FORMA DE EXPRESSÃO DOS NOSSOS MAIS PROFUNDOS ANSEIOS E EXPERIÊNCIAS/VIVÊNCIAS DE VIDA

Por Hélber Augusto Carneiro Vieira 67

OS LIMITES DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COM TURMAS DA EJA

Por Micaela Passerino Gluz 77

REFLEXÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA EJA: “eu não sei fazer isso!”

Por Thaís Saraiva Goulart 89

O DIREITO AO LAZER PROPORCIONADO PARA OS ADULTOS DA EJA ATRAVÉS DA ESCOLARIZAÇÃO

Por Vitória Sant’Anna Silva 99

ESCOLA E FAMÍLIA: uma parceria fundamental

Por Volni Burguêz 109

(ENTRE)TECENDO HISTÓRIAS DE MULHERES DA EJA: reposicionamento social através da escola

Por Yasmin Cardoso Alves 123

APRESENTAÇÃO

“Memória de um tempo em que lutar por seu direito é um defeito... que mata” (Gonzaguinha)

A atualidade da canção de Gonzaguinha, nos inspira em mais um número da revista “Escritos e Escritas na EJA”, considerando sua imersão na atualidade brasileira por meio da análise de práticas com jovens e adultos trabalhadores em escolas públicas na cidade de Porto Alegre. As marcas deste ano letivo em que, por meio das diferentes mídias, fomos interpelados por informações e fatos que, por um lado, pretendiam conduzir pensamentos e, por outro, ratificar compreensões de mundo vigentes – foram evidentes. Nos noticiários e nas redes sociais, as *Fake News* ocuparam o espaço que deveria ser da reflexão, do amplo debate e da ampliação da consciência crítica.

Neste contexto, a luta pela EJA se fez em meio às memórias de uma modalidade que se constituiu em um Brasil com uma democracia jovem, andarilha e resistente. País em que a escolarização de jovens e adultos trabalhadores se mostrou como possibilidade de leitura crítica do mundo. Com os educandos da EJA, refletimos e debatemos sobre a democracia, os direitos sociais, o acesso à informação, dentre outros temas associados ao bem-viver na escola e na comunidade.

Portanto, tais temas foram escolhidos como foco para as abordagens dos artigos que compõem este número da revista. Nossas esperanças, por vezes imersas em tempos de incertezas e retrocessos, resistem e se articulam naquilo a que nos dedicamos cotidianamente: a permanência, a qualificação e a expansão da modalidade EJA.

Nossa alegria em realizar esse trabalho nos vivifica e nos fortalece. E, assim, seguimos na luta!

A todos, uma boa leitura.

Aline Lemos da Cunha Della Libera, Denise Comerlato e Rafael Arenhaldt

UMA TURMA DE EJA EM PORTO ALEGRE: possibilidades, desafios e futuros divergentes

Alicia Silva Pimentel

alicia-silvapimentel@hotmail.com

RESUMO: O seguinte trabalho escrito foi desenvolvido a partir de uma atividade realizada em sala de aula, durante o estágio obrigatório curricular do 8º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho se desenvolveu a partir de uma análise sobre as respostas dos alunos para a carta que receberam. A carta foi entregue depois de um trabalho sobre as funções da carta e sua escrita, convidando os alunos da Totalidade 2 de uma turma de EJA de uma escola municipal do município de Porto Alegre a responderem alguns questionamentos tendo como objetivo compreender o que os levou para a EJA, qual seu objetivo ao retornar com os estudos e também identificar o que esses alunos pretendem em seu futuro pós-EJA.

PALAVRAS CHAVE: EJA. Escrita. Carta.

INTRODUÇÃO

A escola em que o estudo foi realizado localiza-se no Bairro Santana, situado em Porto Alegre. Este fica próximo ao Centro e a praça da Redenção, muito conhecida na cidade. A escola oferece um currículo adaptado e adequado a EJA, incluindo as áreas do conhecimento, bem com oficinas e cursos de cunho profissionalizantes. A turma tem cerca de 16 alunos matriculados, entre 15 e 76 anos. Nem todos são frequentes, a turma fica em torno de 12 alunos por aula, por vezes menos. Alguns vão chegando durante a aula até após intervalo.

Para este estudo foi realizado uma atividade em sala de aula integrada ao planejamento didático-pedagógico, onde após estudar sobre as funções da carta, sua escrita, como se envia uma carta pensando numa escrita com um leitor real.

Escrever é produzir um texto em uma situação específica. Fazê-lo para alguém, um destinatário conhecido, desconhecido, que demanda algum tipo de formalidade, ou não, com objetivo de informar, convencer, opinar, comunicar, produzir algum efeito em outra pessoa. Para escrever, o sujeito precisa utilizar adequadamente conhecimentos sobre os textos, sobre a pertinência do que é demandado em cada caso, de acordo com a situação estabelecida. (SCHWARTZ, 2013, p. 154)

Neste contexto foi “enviado” para os alunos uma carta que continha alguns questionamentos. O conteúdo da carta foi o seguinte:

Porto Alegre, 28 de novembro de 2018.

Caro leitor,
Estou escrevendo essa carta para dizer que escrever é mais fácil e a mais difícil tarefa do homem. Também ouvi dizer que se o que escrevemos faz parte da nossa realidade, do nosso cotidiano, das nossas experiências de vida, fica mais fácil. É só colocar no papel os nossos pensamentos e contar os assuntos como se estivéssemos com alguém. Será mesmo? Também é preciso que alguém esteja interessado no que escrevemos e com certeza eu gostaria que por mais difícil que pareça ser, que você me doe um pouco de seu tempo precioso. Peço que escreva para mim, respondendo algumas de minhas perguntas. Escrevo esta carta pois gostaria de saber um pouco mais sobre você.

Gostaria que falasse sobre a sua história de vida e o porquê você reiniciou os seus estudos no CMET Paulo Freire. Qual foi o papel dessa escola na sua vida?

Gostaria de perguntar se você pretende ir até o final de seus estudos e por quê?

Quantos questionamentos e indagações, quantos caminhos a trilhar e quantas decisões, gostaria que me contasse como se vê daqui há alguns anos. É sobre a última pergunta que não deixa de ser menos importante: O que você pretende fazer depois dessa jornada aqui na escola?

Quero que saiba que agradeço muito por reservar esse tempo para responder essas as minhas inquietações. Podemos tomar um cafezinho com bolachas para que esse momento seja descontraído? Leve o tempo que quiser e o tempo que precisar. Aponte o lápis e adoce o seu café se necessário! Vou

esperar ansiosamente por suas respostas!
Atenciosamente
Um alguém que quer ler as suas mágicas palavras, a amiga estagiária.

“Uma carta ligando passado, presente e futuro”

Antes que fazemos esta atividade, durante a semana fomos trabalhando com eles este tipo de texto. Levamos uma carta antiga de amor, com uma linguagem diferenciada, que não estamos acostumados, os alunos se interessaram nesta parte, pois algumas palavras eles não tinham familiaridade.

Primeiramente só avisei que leria uma carta sem dizer quem escreveu e para quem foi, e após a leitura discutimos sobre a carta, fazendo questionamentos sobre para quem poderia ser, qual seria seu conteúdo.

Quando começamos a discutir sobre o que seria uma carta, para o que ela serviria, e suas principais características e um aluno comentou: “Isso não se usa mais professora, tu vai ali no celular e já sai até a palavra que tu quer.” e em seguida ele repensou e falou: “É mas se tu vai fazer um concurso, tem que escrever”.

Quando foi proposta a atividade, alguns alunos começaram a reclamar, pois teriam que “escrever muito”. Um dos alunos chegou a questionar se precisava escrever “mais que uma linha”. Mesmo assim foi insistido, explicamos sobre a importância de fazer esta atividade e pedimos para que eles ao menos tentassem fazer. Schwartz (2013) explicita sobre isto:

Quando se deparam com uma tarefa em sala de aula, os aprendizes, geralmente, elaboram implícita ou explicitamente a seguinte pergunta: “*Para que será que serve isto?*” Essa pergunta sinaliza para uma busca de significado, para que é preciso fazer e por quê disso. As respostas, ou a ausência delas, por sua vez, vão condicionar as ações do sujeito e a qualidade do seu desenvolvimento, do seu esforço e da sua persistência na atividade. (p.201)

Fizemos uma primeira leitura antes do intervalo e quando retornamos, fizemos um momento do café, para ser mais descontraído o momento (assim como havia na carta). Apesar da leitura da carta sendo feita, respeitando o tempo de cada aluno e retomando ou explicando quando solicitado, os alunos não conseguiram identificar o

que estava sendo solicitado na carta (mais especificamente as perguntas que foram feitas no corpo da carta). Segundo Silva:

Por isso, é fundamental a construção de um vínculo de confiança entre professor/aluno e entre aluno/aluno. Estes alunos apresentam dificuldades e precisam de apoio para desenvolver as atividades cognitivas numa prática diferenciada e inclusiva por meio de estratégias que valorizem seu progresso. (SILVA, 2009, p.13)

Então foi lida a carta novamente e juntos encontramos as perguntas que estavam sendo feitas, então foi passado no quadro para que eles pudessem ter uma melhor compreensão. Para Silva:

É a partir da leitura e da escrita que o indivíduo participa da sociedade, desenvolve o raciocínio, adquire novos conhecimentos e valoriza os relacionamentos em vista de um compromisso com o outro e com si mesmo. (SILVA, 2009, p.10)

Apesar de algumas reclamações no início da atividade eles, fizeram o melhor que podiam, alguns alunos pediram que fizéssemos linhas na folha, para ficar mais bonito e também para facilitar a escrita.

Nem sempre tivemos a oportunidade de ter a turma completa, então ao longo do estágio fui coletando informações para caso não viessem todos os alunos neste dia, ou que alguém se recusasse a fazer a atividade.

Nesta turma desde o início do estágio vimos que eles tinham muito receio da escrita livre e, apesar de termos trabalhado isso ao longo deste período, ainda há um certo receio de escrever (apesar de terem aprimorado muito), principalmente quando é algo mais extenso, como uma carta. Mas ao longo do estágio fomos trabalhando esses receios da turma. Segundo Schwartz (2013) *“O olhar do professor é poderoso. Se nele não houver crença/convicção na possibilidade de aprendizagem, o aluno percebe, sente essa ausência e, geralmente, age de acordo com essas expectativas.”* (p.92).

Enquanto eles iam produzindo suas cartas, algumas falas iam surgindo ao longo da atividade:

“Quando tu escreve, tu fala com as mãos” (A)

“Tu coloca no papel aquilo que tu estava pensando.” (A)

“Pretendo acabar o primeiro e segundo grau, por que o estudo me faz falta.” (A)

Essa fala demonstra que os alunos percebem a importância de escrever, de

estar na escola, de ter o poder de ‘falar com as mãos’. É extremamente estimulante para nós, enquanto professoras, ver que eles entendem o estudo como uma garantia de voz no mundo.

“Quero aprender a ler para não depender de mais ninguém, nem dos meus filhos” (B)
“Quero caminhar com as minhas próprias pernas, eu só copiava meu nome.” (C)
“Enquanto a escola tiver algo para me oferecer além da aulas, eu vou fazer, mas além daqui eu não vou.” (C)
“Queria fazer a carteira de motorista, mas até eu terminar os estudos eu seria mais velho.” (C)

Nesses comentários, os alunos já demonstram que o estudo também lhes proporciona autonomia, independência. Bebês quando percebem sua independência, rejeitam precisar de adultos para trocarem suas fraldas. Imaginem adultos precisando de adultos que façam ou lhes digam como fazer suas tarefas, além de constrangedor, pode ser frustrante, no sentido de não ter suas necessidades atendidas como gostaria, ou até de ser debochado, pois, para gerações posteriores as tarefas parecem bem mais simples num celular, por exemplo, e podem ser um bicho de sete cabeças para um idoso.

“Quero continuar estudando sempre.” (D)
“Não sei, um dia de cada vez.” (D)

Após a aula, abri as cartas para ler o que os alunos haviam escrito nelas, procurei deixar as correções ortográficas para outro momento:

“Eu venho a escola para aprender a ler e escrever o necessário. Aprendi muita coisa e quero aprender mais”
“Eu gosto da aula!. “sim”
“Eu vim para a escola para não depender de ninguém”. “eu quero ir até as séries finais”. “não, depois quero descansar.”
“Vim na escola para aprender”. “eu pretendo estudar”. “eu pretendo ser da brigada”
“quero estudar e trabalhar”
“O meu objetivo é aprender o necessário.” “quero tudo que o colégio me oferecer”. “o que a escola me oferece eu faço.”
“Igualdade”. “sim. Pretendo ir até o final dos meus estudo aqui no cmet”. “viver um dia de cada vez”. “foi uma grande vitória, eu pude me dedicar aos meus estudos”. “sim, quero ir até o final dos estudos aqui na escola”. “achar um curso de advogada”.
“Pretendo ir até onde eu poder ir”. “ eu quero continuar e fazer um cursinho de costura”.

Como alguns alunos não foram neste dia, ao longo do estágio fui coletando falas deles que era relacionadas com este trabalho:

“Eu quero fazer faculdade de educação física”
“Eu queria até trabalhar lá na ufrgs, porque dae eu já estaria lá aprendendo, até entrar na faculdade”.
“Quero ser advogada”

"Quero viajar o mundo"
"Só quero aprender a ler e escrever"
"Não quero mais depender de ninguém"
"Quero me virar sozinho"
"Só quero saber o necessário"
"Quero escrever um livro"

No final da atividade quando eles tiveram que colocar as cartas nos envelopes, escrever seus nomes e escolher um selo (tinha selos antigos, atuais e de outros países), eles pareciam mais animados com a ideia de "enviar uma carta", quando eu iria ler e se iria mostrar para mais alguém. Assim como diz Schwartz (2013):

Para envolver-se com as tarefas propostas é preciso também que o sujeito perceba para que necessita fazer tal coisa. Onde vai chegar com isto? Qual a serventia? A possibilidade de aprendizagem esta atividade pode conduzir? Sendo assim, é preciso pensar como oportunizar que os alunos atribuam significado às tarefas propostas. (SCHWARTZ p. 201)

Percebi que após ter explicado o que aconteceria com as respostas das cartas "enviadas", se tratando de um trabalho da universidade onde estudo e que eles estavam me ajudando a desenvolvê-lo, reparei como eles deram um maior significado aquela atividade. A escrita da resposta da carta, algo que foi enviada especialmente para eles, para saber um pouco mais sobre eles e seus interesses, se tornou algo com muito mais significado, consegui notar que eles se sentiram fazendo parte deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta atividade pude ver que haviam distintas respostas, dúvidas sobre o futuro e algumas certezas sobre o mesmo. Segundo Schwartz (2013):

Os alfabetizando jovens e adultos, ao retornarem à escola, o fazem geralmente em busca de uma aprendizagem que não conseguiram construir em outros momentos de suas vidas. Nessa experiência encontram também vivências sociais imbricadas na sala de aula. A constituição de um grupo de convivência em que, além de aprendizagens, possam interagir socialmente, sentindo-se pertencentes e acolhidos, é um fator que pode contribuir para sua permanência ou para a evasão. (p.124)

A escola tem um papel muito importante da vida dos educandos, assim como os professores, pois juntos eles que vão proporcionar um ambiente que seja do interesse do aluno: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades

para sua produção ou construção”. (FREIRE, 2016, p.47)

Ao longo desta atividade podemos observar que os mais jovens pretendem continuar seus estudos, se especializando, fazendo uma faculdade ou até mesmo seguindo um sonho (como a vontade de escrever um livro).

Já com os mais velhos percebemos que a maioria “só querem aprender o necessário”, mas pretendendo ir o mais longe possível na EJA. Eles afirmam que gostam muito da escola, e que querem usufruir o máximo possível dela pois após eles querem “descansar”, aproveitar o que lhe foi proporcionado.

Podemos perceber que esta escola proporciona para eles experiências que os incentivam a seguir em frente com os estudos, a buscar por novas experiências e formações, fornecendo cursos profissionalizantes (os de manicure /pedicure e barba oferecidos na escola pelo SENAC), oficinas e atendimentos especializados. Além do convívio social, que especialmente nesta turma para os mais velhos é de grande importância.

Acho de suma importância este tipo de trabalho ser realizado em sala de aula, pois com ele podemos conhecer melhor nossos alunos, seus objetivos, suas metas, seus sonhos, suas idealizações, além de conhecer a sua realidade, mas infelizmente não vemos isto acontecer com muita frequência. Afinal sem saber o que os alunos realmente precisam, como poderemos ajudá-los em suas necessidades?

A partir disto podemos construir atividades que sejam de seus interesses, pois se isto não for um dos focos do professor, pode acabar desestimulando o aluno e resultando em evasão. Conhecer bem os seus alunos é um dos principais papéis do docente. Estar em um ambiente que pensa nas individualidades de cada sujeito, que apoia, motiva e impulsiona estudantes egressos, sem dúvida orgulha e motiva também as pessoas que trabalham neste espaço.

REFERÊNCIAS

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**-- 3ª Edição-- Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

SILVA, Sebastiana Ferreira da. **Leitura e Escrita no Processo de Aprendizagem da EJA.** -- Campinas,SP [s.n], 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa.**-- 54ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

É REGISTRANDO QUE SE APRENDE?

Bibiana Ferreira Garcia

bibiana.garcia@ufrgs.br

RESUMO: O presente artigo é resultado das reflexões sobre situações que se desenvolveram em sala de aula durante a realização do estágio curricular realizado no 7º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Educação de Jovens e Adulto, realizado em uma escola da rede municipal de Porto Alegre. Estrutura-se em torno do questionamento: somente aprendemos quando anotamos no caderno?, já que após a proposição de atividades diferenciadas (como debates, reflexões, jogos), sempre era perguntado se não iríamos “escrever no caderno”. Diante dessas falas, surgiu-me a inquietação acerca da concepção de aprendizagem que estes estudantes possuíam. Compreendendo como os alunos entendem a forma de aprender, o professor tem mais material e condições de estruturar um trabalho didático-pedagógico em consonância com os objetivos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Registro. Caderno. Concepção de aprendizagem.

APRESENTAÇÃO

Este artigo é resultado da reflexão sobre prática pedagógica docente compartilhada desenvolvida no estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em uma Totalidade 1 em uma escola voltada para a Educação de Jovens e Adultos pertencente a rede municipal de educação de Porto Alegre. Durante a prática docente, inúmeras questões perpassaram minha atuação em sala de aula, entretanto uma delas acompanhou por muito tempo, durante quase todo o estágio. Por qual(is) motivo(s) os alunos da minha turma tinham tão fortemente arraigado a ideia de que para aprender precisamos, necessariamente, escrever no caderno? Comecei a refletir sobre o que poderia ter-lhes levado a essa forma de pensar e de compreender o processo de aprendizagem. Conversando com outras colegas, que também estavam em estágio, percebi que em muitas salas de aula, o fato de precisar registrar no caderno também se fazia presente de forma bastante intensa. Desta forma, passei a querer compreender como a concepção de educação atravessa a concepção de aprendizagem de estudantes da EJA, já que atividades que não produziam escritas no caderno passam a ser desconsideradas de valor por alguns alunos.

Este artigo visa levantar alguns questionamentos sobre essa concepção de aprendizagem tão presente nos alunos, não somente da EJA. É possível vislumbrá-la também na educação de crianças quando as escolas priorizam os portfólios às brincadeiras e outros tipos de atividades que não “deixam registros” (pelo menos, no papel) e não são, portanto, passíveis de serem mostradas, exibidas. Assim, Perrenoud (2016) demonstra a sua preocupação com o modelo de ministrar aulas calcado na ideia da aula magistral, revelando seu posicionamento favorável à pedagogia diferenciada sem, contudo, desmerecer a utilização de instrumentos e procedimentos mais clássicos. Por isso, ressalta a necessidade de serem contempladas novas situações de aprendizagem nos currículos escolares, compreendendo-as como “situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação”. Para que situações de aprendizagem realmente colaborem com o entendimento dos alunos, cabe ao docente organizar os conteúdos a serem trabalhados, relacionando-os com seus objetivos, levando em consideração que os discentes têm suas próprias concepções acerca das

aprendizagens e forma de aprender e que elas interferem na forma como aquele aluno se coloca no espaço escolar e, conseqüentemente, perpassa as questões do planejamento e prática docente (PERRENOUD. 2016, p. 68).

Também faz parte da concepção de aprendizagem o que o aluno entende como erro e qual peso este erro tem no seu processo de aprender. Muitos professores e alunos, ainda hoje, ignoram o erro como importante instrumento de construção do conhecimento, buscando somente o “acerto”, desconsiderando, portanto o processo cognitivo de pensar e refletir sobre aquele conhecimento que está sendo produzido. Desta forma, percebe-se que a concepção de aprendizagem dos alunos que priorizam o registro no caderno também está vinculada a ideias como a de que o professor é o detentor do conhecimento (o aluno desmerece todo o seu saber) e que só aprendi se cheguei a “resposta certa”, desconsiderando todo o processo de construção do conhecimento. (PERRENOUD, 2016, p. 74).

Cabe ressaltar a motivação como variante do processo de aprendizagem,

A motivação é um constructo importante que dá força e energia para mobilizar o ato de aprender. Se o estudante não reconhece a importância do aprender, se ele não tem interesse ou não se sente competente para isso, ele não estará preparado para empregar de forma completa todas as suas competências cognitivas, metacognitivas e comportamentais fundamentais para desenvolver suas habilidades escolares. (BASSO; ABRAHÃO, 2017, p.184/185).

Quando se fala em motivar, deve o professor estar atento a construção do conhecimento, considerando que aquele sujeito que ali está tem a sua história de vida anterior e saberes já constituídos e que lhes deixaram marcar. Sem falar nos aspectos culturais que levaram aquele aluno a ficar afastado da escola no “tempo certo” que já deixam marcas profundas inclusive relacionadas ao insucesso e a uma incapacidade, desmotivando, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

Como nasceu a inquietação?

“A gente não aprendeu nada hoje” e “isso é coisa de criança”. Essas duas falas de uma aluna da turma que eu fiz estágio me despertaram uma dúvida: Por que ela achou que não aprendemos nada naquela manhã, já que fizemos várias coisas? Então, imediatamente me dei conta: Não fizemos nenhuma escrita no caderno naquele dia.

Daquele dia em diante, todos os dias da minha prática, passei a observar as alunas no que tange a (des)necessidade de escrevermos no caderno. Tudo ficou muito claro. Em todas as aulas, duas ou três alunas me questionavam: “É para copiar?” ou “já dá para copiar?” ou ainda, “nós não vamos escrever no caderno?”. Passei a me questionar qual concepção de aprendizagem aqueles sujeitos adultos possuíam e, conseqüentemente, que concepção de professora eles tinham.

Nasceu então esta inquietação que motiva este artigo. Entendo esta questão de suma importância para a prática pedagógica em geral, já que influencia muito na forma como aquele sujeito se coloca e se relaciona com a construção do conhecimento. Durante a prática docente, eu e a minha colega escolhemos como eixo temático a ser trabalhado o empoderamento feminino, já que a nossa turma era composta pela grande maioria de mulheres (apenas um rapaz de 17 anos que retornou à escola na metade do período de regência). Para organizar o trabalho, subdividimos as semanas de estágio em subtemas norteadores do planejamento, sendo disparada a temática com uma leitura de uma história sobre alguma mulher relevante ligada ao tema. Trabalhamos temas como igualdade de gênero e de raça, trabalho, saúde, liberdade.

Na nossa terceira semana de prática docente, trabalhamos com parte da história “O filho mudo do fazendeiro” de Ricardo Azevedo. Pegamos a parte da história que relata a descida do céu de uma mulher de asas para banhar-se em um rio. Um homem avistou e escondeu suas asas. A mulher ao terminar o seu banho, procurou suas asas e não as encontrou, momento em que o jovem se aproximou e lhe ofereceu ajuda, a qual foi aceita pela mulher. Tempos mais tarde, após se tornarem um casal e ter um filho, este brincando próximo ao rio onde há muito tempo a mãe banhou-se, encontrou as asas e levou para a sua genitora. Fica o questionamento do que aquela mulher faria? Seguiria o seu destino ou ficaria no lar construído após a perda das asas? Lemos o conto na segunda-feira. Para terça-feira, selecionamos algumas imagens que ilustraram esse conto, mas sem que as alunas percebessem a relação, propusemos que elas olhassem essas imagens e juntas criamos uma história. Nossa intenção era ver o que elas criaram para depois relacionarmos com o conto lido na aula anterior.

Durante a criação da história, uma das alunas referiu que aquelas imagens eram muito parecidas com a do conto lido (esta era uma das nossas intencionalidades). Entretanto, outra aluna lançou as duas falas que originaram este artigo: “A gente não aprendeu nada hoje” e “isso é coisa de criança”. Passei a me questionar quais os motivos que a levaram pensar que não havíamos produzido nada naquela aula. Dei-me por conta que não registramos no caderno.

Em conversa com o professor-orientador e com as outras colegas que também realizavam o estágio curricular percebi que estas falas não estavam restritas à minha turma. Na turma de uma colega foi referida a fala: “Se tem passeio, eu não vou”, dando a entender que se é “passeio”, então não é aprendizagem.

Passei a pesquisar, primeiramente em sites de busca na internet, o que eles apresentavam sobre registro, aluno e como resultado, vi inúmeros trabalhos relacionados a importância do ato de registrar do professor como instrumento avaliativo da sua prática docente. Não encontrei quase nada que abordasse o ato de registrar no caderno como prática cultural adotada há tempos atrás sem que hoje modificasse a sua função (registrar para refletir e não meramente uma cópia sem objetivo).

Algumas falas de sujeitos da EJA sobre o “caderno”

Diante da minha “suspeita” quanto a concepção de aprendizagem de estudantes da EJA estar vinculada a necessidade de um registro no caderno, acabei fazendo algumas perguntas para alguns estudantes da minha turma. Nessa conversa com uma das alunas (que a chamarei aqui de Maria), perguntei a ela caso não usássemos o caderno em nossa aulas, como se sentiria e a resposta foi enfática: “eu já com o caderno estou aprendendo pouco, imagina sem o caderno.” Essa aluna compreende o caderno como elemento essencial da aprendizagem, mas não como elemento auxiliar ao processo, e sim como uma condicionante do seu aprender. Ademais, Maria, especificamente, apresenta alguma dificuldade de cunho emocional que torna o sua aprendizagem mais complicada, já que ela tem uma autoimagem de si como de alguém incapaz, que não vai conseguir aprender. Inclusive, naquela

oportunidade, ela referiu já estar na escola há três anos e que tentaria aprender por mais um ano. Caso contrário, desistiria. Entende a sua presença na Educação de Jovens e Adultos como uma “chance” e não como um direito e isto está relacionado com aspectos culturais que a colocam nesta condição de não ter direito à educação.

Da mesma forma, a aluna Manuela (nome fictício), ao ser perguntada sobre a necessidade do uso do caderno em aula para aprender, ela responde de forma enfática: “Ah não aprende muito não.” Perguntei o motivo e ela respondeu “não sei, mas tem que ter o caderno para escrever”. A fala dessa aluna deixa claro como a cultura educacional molda os sujeitos sem que eles saibam e se deem por conta de alguns posicionamentos adotados.

É claro que o registro das aprendizagens são fundamentais para o aluno e para o educador, entretanto, o que visio questionar com este artigo, é como o aluno vislumbra a necessidade do caderno nas atividades, vinculando o seu uso a aprender ou não.

De onde vem essa necessidade de registrar?

Segundo Durante (1998), as práticas pedagógicas tem-se utilizado dos estudos da área da Psicologia para compreender os processos de aprendizagem, pois vincula-se a ideia do espaço escolar como o adequado para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Assim, a escola é vista como espaço responsável pelo desenvolvimento humano, desconsiderando, portanto, o que Vygotsky ressalta em sua teoria: aprender é relacionar-se com o meio. Neste sentido, não podemos entender a escola como o único espaço potente e responsável pelo desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, já que “desde que nasce, está em interação com seu grupo social, inserido em uma determinada cultura”. Por isso, o desenvolvimento cognitivo do sujeito se dá nesta interação com o meio sociocultural no qual está imerso (DURANTE, 1998, p.16-18). Desta forma,

O desenvolvimento não é um processo inato e universal determinado pela maturação e pelo acesso à escolarização, mas decorrente da aprendizagem mediada pela interação do indivíduo com o seu contexto social (outros indivíduos e sistemas simbólicos construídos socialmente). O conhecimento resulta de processos de interação em diferentes contextos sociais e não de diferentes potenciais cognitivos.” (DURANTE, 1998, p.19).

Nesse sentido, Becker (1994) traz importantes esclarecimentos sobre os modelos pedagógicos, relacionando-os aos modelos epistemológicos. Em seu texto, demonstra a concepção de educação do professor filiado ao modelo da Pedagogia diretiva na qual o docente compreende o seu aluno como uma folha em branco. Em assim sendo, cabe a ele, o detentor do conhecimento, transmitir ao discente tudo que lhe é pertinente para aquisição do conhecimento. Logo “o aluno aprende, se e somente se, professor ensina”. Portanto, a postura esperada do aluno é aquela muito vista ainda hoje nos ambientes escolares: silêncio, repetição, relação vertical de poder entre professor e aluno (BECKER, 1994, p.1-3). Este modelo pedagógico, entretanto, choca-se frontalmente com o defendido por Paulo Freire (vinculado a Pedagogia relacional), já que este entendia o aluno também com saberes constituídos, os quais não podem ser descaracterizados no espaço escolar. Logo, "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes" (FREIRE, 1987, p. 68).

O fato de um adulto não ser alfabetizado não quer dizer que desconheça o sistema de escrita alfabético adotado em nossa sociedade e a sua função. Portanto, este adulto tem os seus saberes já constituídos ao longo da sua vida e, da mesma forma, suas concepções sobre aprendizagem, sobre escola e sua função, bem com a concepção e função sobre aprender a ler e escrever (DURANTE, 1998, p.20). Assim, não é a escrita em si mesma que desenvolve o pensamento, mas sim o processo de refletir sobre a escrita. A simples cópia no caderno, sem a reflexão muito pouco auxiliará na aquisição dos conhecimentos necessários para dominar o sistema de escrita alfabético, tornando aquele ser mais do que alguém que sabe ler e escrever, e sim, compreende a função da escrita e a constrói no seu dia a dia.

Nesse contexto, a escola passa a ter papel fundamental já que muda sua forma de atuação. Os modelos educacionais de anos atrás entendiam a escrita como representação de um código, e assim sendo, a forma de trabalhar a escrita é diferente da que adotamos hoje. Atualmente, compreendemos a escrita como um sistema e, portanto, para ser utilizado, precisa ser compreendido (estrutura e funcionamento). Mesmo que o jovem e o adulto não tenha passado pelo ambiente escolar quando criança, ele tem uma concepção de escola, de como se aprende muito baseado no que socialmente se entende a escola e sua função. Deixa a escrita de ser entendida como a

transcrição de um código. Logo, o aprendizado se dava em codificar e decodificar o código. Era uma aprendizagem mais voltada para a cópia, a memorização, porque

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante.(FREIRE, 2018)

Agora, a escola visa oportunizar a reflexão sobre o processo de construção do conhecimento (inclusive, aquisição do sistema de escrita alfabético), e não mais este ser “transferido” do professor para o aluno. Muda-se, portanto, as concepções sobre os papéis do docente e do aluno, não mais este último, como mero receptor no processo, mas sim, agente ativo na construção do conhecimento não somente individual, como também coletivamente, na troca com os outros sujeitos que compõem aquele grupo. Desta forma

Acreditar que a aprendizagem é gradual, que o respeito à individualidade e à história de vida são importantes para aquele que conhece, demanda agir desta forma. Não importa se o sujeito do conhecimento é o aluno da escola primária, secundária ou um professor. Apesar do professor ter terminado o seu “curso de formação”, esta não termina nunca, e ele continuará aprendendo sempre. Aprender é um processo contínuo. O cenário da aprendizagem pode ser qualquer um, pois aprender faz parte da vida” (WARSCHAUER, 1993, p.33).

Mesmo objetivando desenvolver a reflexão sobre o processo, muitos daqueles sujeitos demonstram dificuldade, quando desafiados, a escrever com os conhecimentos que já possuem sobre o sistema de escrita, pois o peso do julgamento do certo e errado é muito presente, pelo menos, dentro da minha sala de aula da EJA. Por medo de errar, os alunos ficam desconfiados com algumas propostas de atividades e acabam evitando-as, entrando assim em um ciclo vicioso: Proposta - medo - não realiza a atividade - não reflete - não avança.

Este ciclo pode ser visto durante algumas propostas no estágio com alguns alunos. Pensávamos em atividades que desacomodassem aqueles nossos alunos, promovendo desafios a eles. Uma aluna especificamente quando se deparava com a proposta, a primeira reação era negá-la ou desmerecê-la, dizendo: “não vou fazer” ou “que chato”. Desafiada, muitas vezes não realizava a atividade (ficava mexendo no celular, ou baixava a cabeça e dormia). Em assim sendo, pelo medo de errar, e perceber

que não se sabe tudo (já dizia Sócrates que “Só sei que nada sei”), acabava não se permitindo aprender, pois a aprendizagem somente se dá quando, por meio do desafio, refletimos e criamos estratégias e novos caminhos de compreender o que nos é proposto. A aprendizagem, assim como bem trata Piaget em sua teoria do desenvolvimento, se dá pelo processo de adaptação e acomodação, ou seja, deparando-me com o objeto a ser aprendido. O adapto aos meus esquemas de pensamento. Quando o faço, acabo por modificar esses esquemas e, ao compreendê-los e introspectá-los, acomodo-os, incorporando-o ao meu repertório. Desta forma, a concepção que o aluno tem sobre si e sua aprendizagem interfere (positiva ou negativamente) em seu processo.

Registrar é importante, mas...

Não podemos negar que o ato de registrar é fundamental no processo de aprendizagem, quando este visa oportunizar aos alunos experiências de reflexão e construção da aprendizagem. O contexto educacional atual ainda é envolto por concepções de aprendizagem que entendem o professor como o detentor do conhecimento e o aluno como um receptor, embora tenhamos visto a tentativa de muitos em demonstrar que a aprender é um processo individual do qual o professor nenhum controle tem. Cabe ao educador se preparar para os desafios que a sala de aula impõe, capacitando permanentemente, tendo embasamentos teóricos fundantes da sua prática pedagógica.

Não podemos, ainda, perder de vista que os cadernos “são instrumentos didáticos presentes nas várias etapas da escolarização, desde a pré-escola até a pós-graduação” já que “à medida que são utilizados nas escolas, tornam-se registros de parcela do cotidiano e das relações do contexto de ensino. Porém, não são objetos neutros que unicamente registram aquilo que se passa”. (SANTOS; SOUZA, 2005).

Ademais, refletindo sobre a prática e sobre os modelos pedagógicos, pude compreender porque nossas propostas muitas vezes não “davam certo”. Minha concepção pedagógica de ensinar não estava em sintonia com a concepção pedagógica de aprender que estes alunos tinham. Eu, enquanto docente, calcava minha atuação na

Pedagogia relacional e em Paulo Freire, objetivando construir o conhecimento junto ao alunos, não compreendendo-os como “tábulas rasas”, ou seja, eu (professora) detentora do conhecimento e eles apenas receptores do que eu poderia transmitir. A maioria dos meus alunos estão arraigados ao modelo epistemológico empirista e, conseqüentemente, ao modelo da Pedagogia diretiva. Meus alunos se constituíam como alunos tendo posturas que julgavam ser de alunos, as quais foram “ensinadas” pela nossa cultura. Assim

tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc até aderir em sua mente, o que o professor deu. (BECKER, 1994, p. 3)

Ao longo da minha prática como estagiária em uma Totalidade 1 na Educação de Jovens e Adultos objetivei levar para aqueles alunos atividades e propostas que realmente pudessem fazer algum sentido para as suas vidas. Entretanto, muitas das propostas não alcançaram os objetivos que eu, como educadora, tracei, devido a ideia tão arraigada em praticamente todos os alunos componentes do nosso grupo da necessidade do uso do caderno. Ao longo da prática, fomos precisando adaptar nossas propostas, vinculando-as ao uso do caderno. Percebi que minhas propostas não chegavam, em toda a sua potência, aos alunos porque eles não as compreendiam como propostas educativas, vinculadas aos conhecimentos que eles pretendem construir indo a escola (no caso da minha turma, aquisição do sistema de escrita alfabético). Portanto, a minha concepção pedagógica como docente era diferente da concepção pedagógica dos meus alunos. Isto acabou por não potencializar tanto as nossas aulas. Ademais, somente dei-me por conta desta realidade no término do estágio. Entendo que se tivesse trabalhado com os alunos a concepção relacional de forma mais explícita e concreta, os resultados teriam sido melhores (não que tenham sido ruins, mas poderíamos ter elevado ainda mais a qualidade das aulas e das reflexões).

Desta forma, conclui que o caderno é elemento indispensável para estes sujeitos pela segurança que ele lhe proporciona. Ou seja, a concepção conteudista de educação perpassa o ambiente escolar impregnando estes alunos, que são adultos, fazendo-os compreender o ato de aprender com a quantidade de coisas que escrevem

e registram em seus cadernos. Por isso, em uma aula que não utiliza o caderno, não é produtiva para eles.

Compreendendo esta configuração escolar, cabe ao professor pensar formas de trabalhar com seus alunos para construir uma nova concepção de aprendizagem, demonstrando a eles que o caderno sim é importante para registrar o que os alunos acham importante na aula, e não apenas um instrumento utilizado para anotar o que o professor construiu e “passou no quadro”.

Para pensar novas ideias, temos que desarmar nossas ideias feitas e misturar as peças, assim como um tipógrafo ver-se-á obrigado a desarmar clichês, se deseja imprimir um texto num novo idioma (FERNANDEZ, 2014, p.69).

O estágio curricular em uma turma de jovens e adultos nos engrandece não apenas como professores em formação, mas principalmente como pessoas, já que nos deparamos com realidades e histórias de vida tão diferentes das nossas. Passamos a exercitar, com maior respeito e frequência, a empatia, sentimento tão em desuso hoje em dia. Sem falar nos saberes que estes sujeitos detêm e nós não. Durante este semestre, também pude ver como esses meus alunos se desmerecem, não valorizam os seus próprios saberes que construíram. Entendem que só é saber os conhecimentos oriundos da escola. Cabe a nós, professores, promover um processo de ensino e aprendizagem que viabilize o empoderamento dos alunos, capacitando-os a se compreenderem como agentes fundamentais em nossa sociedade e que a escola é lugar deles sim, não como uma chance (como ouvi da minha aluna) mas como seu direito!

E pensar que todas essas reflexões surgiram de um episódio que me desacomodou e que pensei não me levar a lugar nenhum. Nós e nossas concepções e pré-conceitos! Como é bela a educação que nos oportuniza nos (re)construirmos todos os dias!

REFERÊNCIAS

BASSO, F.P; ABRAHÃO, M.H.M.B. **AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR:** uma abordagem baseada em Ateliês biográficos de projetos. In:

EDUCAR EM REVISTA, Curitiba, Brasil, Edição Especial n.1, p. 171-189, Jun. 2017.

BECKER, Fernando. **MODELOS PEDAGÓGICOS E MODELOS EPISTEMOLÓGICOS**. In: Paixão de Aprender. Silva. L.H e Azevedo, J.C. (Orgs.) RJ Petrópolis: Vozes, 1995. p.43 - 44 - 47

DURANTE, Marta. **ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERNANDEZ, Alicia. **A INTELIGÊNCIA APRISIONADA: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, reimpressão 2014.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão**. 2011. Disponível em: <<http://continuandoformacao.blogspot.com/2011/07/observacao-registro-e-reflexao.html>>. Acesso em: 25 nov. 2018..

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PERRENOUD. Philippe. Organizar e dirigir situações de aprendizagem. In: ZABALLA, Antoni; et al. **DIDÁTICA GERAL**. Porto Alegre, 2016, p. 68.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Cadernos Escolares: como e o que se registra no contexto escolar? In **PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**. v.9, n.2. Campinas, dez 2005.

WARSCHAUER, Cecília. **A RODA E O REGISTRO: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

RELATO REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA EM TOTALIDADES INICIAIS: um olhar para a escola da EJA

Danielle dos Santos Campos

danecampos@outlook.com

RESUMO: O seguinte artigo discorre acerca das experiências obtidas ao longo do estágio obrigatório do curso de Pedagogia da UFRGS. Esse foi realizado em uma escola pública municipal de Porto Alegre, nas totalidades iniciais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Partiu de uma autorreflexão sobre o estágio, pontuando a docência e a ação pedagógica da instituição escolar que se expressa como agente cultural na vida dos seus educandos.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Prática Reflexiva. Estágio Curricular.

PRIMEIRAS PALAVRAS

O referido estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – foi realizado em uma escola pública, municipal, localizada na zona noroeste de Porto Alegre, no bairro Humaitá, em turma de totalidades iniciais – T1 e T2.

Durante minha trajetória no curso de Pedagogia, em uma disciplina eletiva de Alfabetização de Jovens e Adultos, através da indicação do professor, que atualmente é meu orientador de estágio, Rafael Arenhaldt, conheci a escola que estagiei. No primeiro momento já aconteceu o encantamento, pela acolhida, receptividade e as diferentes formas de expressão artística e crítica nas paredes realizadas pelos próprios educandos. Realizei cinco observações e uma prática juntamente a uma colega que esteve comigo durante toda minha caminhada até chegar ao estágio. A segunda impressão foi impactante, pois não esperava uma classe especial, segundo a direção da escola que na época nos orientou, 90% dos educandos eram especiais. Algumas deficiências eram mais visíveis, outras questões de saúde mental e cognitivas que não ficaram explícitas, mas mesmo com o choque de realidade, o envolvimento aconteceu rapidamente, como num passe de mágica. Na prática de uma noite, tivemos algumas propostas que não alcançaram o objetivo necessário, mas nossa troca com os educandos foram muito efetivas, conseguimos realizar um ótimo trabalho que resultou significado para eles. Naquele momento a turma estava grande, havia educandos bem participantes que fizeram um ótimo movimento durante o tempo que estivemos juntos. Explicitando como foi importante na minha formação esta experiência, no sexto semestre tínhamos a escolha de fazer prática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi a oportunidade de retornar à turma que foi tão aberta e disponível para estudantes em formação.

Com a prática de uma semana, percebi que mesmo com a diminuição expressiva de educandos na turma, sua essência não havia se perdido, o trabalho que produzi com minha colega foi pertinente para confirmar que naquela turma realizaria meu estágio obrigatório.

As expectativas de iniciar o estágio eram máximas, muito entusiasmo e

encantamento, mas havia também o receio de realizar um estágio sozinha. Por um tempo fiquei aflita, paralisada, até conseguir refletir e me assegurar na bagagem de conhecimentos e de práticas na EJA que fui construindo ao longo do curso, e que sim, estava apta a ser protagonista da minha docência. Outra ponderação que me fortaleceu, foi o vínculo já estabelecido com alguns educandos, que desde a observação davam um retorno confiante sobre minha presença em sala de aula. Penso aqui na importância do vínculo para uma prática efetiva, já que os educandos confiam em ti e no teu trabalho.

Para além, esse vínculo procede a partir do diálogo, não chegamos a ele sem dialogar e conhecer os educandos, uma “*prática dialógica*” (Freire, 1991). Essa prática através do diálogo, como segue afirmando Paulo Freire, não nos torna iguais, mas que por meio deste, aprendemos uns com os outros.

Diálogos com a escola

É de suma importância conhecermos o entorno e os sujeitos presentes na escola. Um entorno que passou por processos de transformação bem evidentes desde 2012 com a construção do novo estádio de futebol gaúcho – Arena do Grêmio. Sujeitos que moram nas proximidades, no bairro, nas diferentes vilas próximas tiveram impacto que os atingiu fortemente. Temos ponderações negativas e positivas. As negativas dizem respeito a realocações de pessoas, espaços públicos, que foram retirados do entorno. Outro ponto negativo é o atingimento aos moradores e moradoras, com as torcidas organizadas e os torcedores, a população do entorno, que são sujeitos que vivem em vulnerabilidade social, passaram a sentir dentro do seu ambiente de convívio o preconceito e o racismo. Deve-se levar em conta que o local onde está inserida a Arena, vivem os sujeitos de baixa renda, é uma zona periférica, vila. Em contraponto, temos o aumento de trabalho e renda autônoma. Educandos da escola faltam às aulas em dias de jogo para trabalhar. Assim como o comércio local também aumentou, bares, restaurantes e as lancherias do entorno, que são de torcedores organizados, mas também de moradores das proximidades.

Referente à organização da escola e seu funcionamento, ela está aberta de

segunda a sexta-feira, nos três turnos diários, manhã, tarde e noite, das 8h às 12h, das 13h15min às 17h15min e a noite de segunda a quinta-feira das 19h às 22h e nas sextas-feiras até 20h30min. Oferece regularmente almoço e janta. A janta é servida às 20h, durante o intervalo das aulas. De segunda a quinta-feira há aula normal, na sexta-feira são as reuniões pedagógicas com direção, coordenação pedagógica e grupo docente.

Nas sextas-feiras, as reuniões são organizadas por pautas, sendo elas, avisos, diálogo sobre possíveis avanços e planejamento semanal. Em uma hora e meia são muitos tópicos a ser discutidos, mas que consegue ser explorado e resolvido. Os avanços são semanais, se analisa cada turma, de cada totalidade, para pensar possíveis avanços, aqueles educandos indicados por um ou dois professores que ficam em observação durante uma semana para ver seu desenvolvimento e empenho nas aulas. A escola não tem o enfoque das aprendizagens nos conteúdos e sim no desenvolvimento e participação diária de cada educando e como demonstra suas aprendizagens, assim como justifica em seu PPP “se aprende de forma interdisciplinar, pois se constrói conhecimento a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido” (PPP, 2011, p.8)

Das aproximações com Freire durante o curso e conhecendo a metodologia da escola, a constatei como *agente cultural*, pela sua promoção de eventos coletivos como rodas de conversa, em suma, momentos de trocas onde toda a escola se reúne – professores e educandos – para partilhar momentos de experiência, conversa, música, comida, brincadeiras, esportes, filmes, apresentações, aulas abertas, entre outros. Existe nesta instituição um evento chamado BOTEJA – Boteco da EJA –, que pude presenciar pela primeira vez. Tem em sua finalidade o momento de partilha de comida, música e a interação entre professor-educando nas mesas, sem distinções e separações por turmas ou totalidades. Foi uma ocasião bem rica, pois pude conversar e estabelecer relações com os educandos de outras totalidades além das iniciais. Comi juntamente a eles, dancei com duas jovens educandas minhas, vi nesta festividade o caráter da escola e sua preocupação com o bem estar dos seus educandos, e que em passinhos pequenos, mas contínuos, vamos transformando a educação de dentro da escola para fora, na sociedade. Ao final do BOTEJA, realizaram uma roda de conversa

sobre a experiência deste momento. Houve questionamentos como “O que acharam do evento?”, “Como se sentiram não estando em sala de aula?”, “Sobre as aprendizagens, vocês acham que aprenderam algo?”. Essas perguntas foram um disparador para dialogar sobre respeito, relações, aproximações, um jeito diferente de se educar nunca visto antes pelos educandos, a particularidade da escola em proporcionar momentos de coletividade. Fiquei muito feliz em estar lá, sentindo a energia advinda dos educandos para com a escola. Os relatos de superação dos anseios de estarem na escola novamente, a superação das dificuldades, valorização que sentem por parte da instituição e dos professores e o desejo de todos e todas, pois não houve discordância, que se fizesse novamente o BOTEJA até o final do ano. Neste diálogo é importante destacar que os professores trouxeram Paulo Freire para a conversa. Freire estaria aniversariando, posterior a isso, se refletiu com os educandos que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Constatando que as vivências coletivas que são proporcionadas tem esse viés transformador, de uma sociedade com respeito às diferenças, aos diferentes pontos de vista, à oportunidade de ressocialização na sociedade. A partir da educação a sociedade pode se transformar, e começa nos pequenos grandes passos que a escola oportuniza.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos... (FREIRE, 1996. p. 18-19)

Entre tantos eventos, devo ressaltar o projeto Adote um Autor, que investe no incentivo a leitura dos educandos de escolas públicas do município. Este ano o autor da EJA na escola foi Celso Gutifreind. Em reunião, escolhemos algumas de suas obras para utilizar com nossos educandos, a fim de produzirmos um material coletivo como mostra da leitura e do significado de seu livro para os sujeitos da escola. O livro que mais chamou a atenção dos professores se chama “A dança das palavras”, um livro de poesia e prosa, sobre diversos assuntos de vida. Com esse título, criamos a temática do BOTEJA, e conseguimos pensar nos materiais a serem construídos. O evento tem como principal marca o Boteco. Pensando a partir disso, decidimos que a produção poderia ser as toalhas das mesas do Boteco, e essas toalhas com palavras dançando. Então

como seria? Palavras se encontrando, palavras unidas, palavras soltas, frases. E confirmo que foi um trabalho lindo.

Diálogos com a prática

Com toda exploração e reflexão sobre a escola, trago minha prática individual em sala de aula. Desde meu primeiro dia de aula, tive essa experiência sobre a instituição com práticas coletivas, o que de certa forma diminuiu o meu tempo sozinha com a turma, mas que de nenhuma maneira vejo como algo negativo, pelo contrário, entendo a importância dessas ações que tem como objetivo formar cidadãos críticos, reflexivos, sujeitos de oportunidades de vida. E isso, conseguimos nas trocas, no diálogo, nas falas individuais sobre si e o outro e como isso pode impactar de dentro para fora, quando se vê que muitos passam ou passaram por vivências parecidas.

Nas sextas-feiras a escola tem a reunião pedagógica, na qual se pensa o planejamento da semana seguinte, de modo coletivo e que todas as totalidades possam abarcar o assunto dentro de suas peculiaridades. Como relatei no parágrafo anterior, logo no início essas práticas refletiram no meu planejamento, que precisava dar conta do que a escola propunha. Vamos adaptando e readaptando a idealização de um planejamento, pois se há aquele espaço para discutir sobre importantes assuntos que estão evidentes àqueles sujeitos, os feriados, as propostas pedagógicas, logo, deve-se produzir da melhor forma possível, para que todos se dialoguem.

No decorrer da minha prática passei por muitos desafios, sem eles acredito que não teria o crescimento que obtive durante esse semestre letivo. Inicialmente eu consegui acompanhar a turma dentro das suas restrições de escrita e leitura. Na nossa segunda semana, que na verdade foi o início do nosso tempo juntos, levei uma atividade sobre leitura de imagens. Em fotos coloridas, levei imagens como ônibus da linha Humaitá, sinais de trânsito, camisetas do Grêmio e do Internacional, placas de sinalização como “wi-fi”, “cuidado, piso molhado”, “não fume neste local” e etc. Foi uma atividade muito rica, mesmo que alguns tenham dito que já sabiam tudo, foi importante conversar e refletir sobre o mundo letrado que vivemos, pois mesmo ainda estando em processo de alfabetização na escrita e leitura, há muitos espaços da nossa

vivência que conseguimos ler e identificar, por conta dos sinais, das letras e números que já conhecemos, da simbologia que está explícita para que as pessoas consigam constatar o significado, o alerta, a informação.



Imagem 1- diário de classe

Arquivo pessoal

Algo bem relevante que os educandos trouxeram foi a dificuldade de identificar o ônibus e as diferentes estratégias utilizadas para saber que é o ônibus correto. O ponto de ônibus no centro ou no bairro. A letra H de Humaitá ou F de Farrapos. A cor azul do ônibus. Houve quem disse que pergunta às pessoas sobre o ônibus. Importante para dialogarmos que é necessário solicitar ajuda quando precisa, não há vergonha nessa situação. Pessoas que já passaram pelo processo de aquisição da língua escrita também solicitam auxílio a outras pessoas quando necessário. Pela incerteza de pegar o ônibus correto, para se localizar dentro da cidade ou do bairro. Uma educanda comentou que pergunta para as outras pessoas sem sentir vergonha, porque ela precisa. Desta forma, conseguimos dialogar sobre nossas necessidades de leitura e escrita para termos sustento ao longo do semestre de efetivá-las.

A partir dessa conversa, e também pela observação já realizada, nosso movimento prático teve como base o diálogo e o registro no quadro. Todas as aulas íamos construindo juntos as palavras, frases e textos que conversávamos. A maneira que senti ser mais qualificada para a participação de todos ocorreu dessa forma: refletíamos sobre cada letra-fonema e iam me ditando a letra a ser escrita no quadro, formando cada palavra. No caso dos registros individuais, os educandos tendiam a ser negativos, por conta da percepção de sistema escolar já estabelecido na vida deles,

compreendi que a insegurança advinda desse sentimento partia do sentimento de fracasso que lhes é imposto por serem sujeitos da classe dominada

No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva a instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Eles é que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes. (FREIRE, 2003, p. 125)

As falas “não sei fazer, sora” “isso eu não consigo”, “não quero fazer”, eram repetidamente ditas por eles, o que de certa forma me desestabilizava, mas que eu fazia de tudo para consertar e apoiar no que fosse necessário, sentando individualmente, explicando a importância, refletindo sobre como se escrevia aquelas palavras.

Outro movimento muito importante para a participação dos educandos foi registrar a data no quadro. Aqueles que pouco se envolviam na produção das atividades em aula, se destacavam na participação da data, por conseguinte, se empolgavam em estar lá e seguir praticando a escrita. Então, muitas vezes a data não foi escrita por mim, e sim por eles. A data mesmo que individual, eu estava presente, dando o suporte necessário para a escrita.



2- aluno interagindo no quadro
Arquivo pessoal

Ocorreu em uma noite, de eu não solicitar a escrita deles e também não me dirigi ao quadro. Estava organizando os materiais da aula no fundo da sala com algumas educandas, quando olho para o quadro e um educando está lá escrevendo muito empolgado. Não me dirigi a ele, o deixei livre escrevendo no quadro. Quando

finalizou, me chamou e disse: “oh professora, tá certo?” – ele havia escrito ‘PORTO ALEGRE’ sozinho. O elogiei e respondi: “está muito certo! Parabéns!” – e ele correspondeu: “oh professora, se eu consegui foi porque a senhora me ensinou”. Essa frase, com toda a certeza, vou levar comigo para a minha docência, pois estamos sempre nos cobrando em sermos ótimas professoras, produzir, produzir e produzir, quando na verdade uma singela data é algo muito significativo na construção da escrita e leitura para os educandos. Senti naquele momento que meu estágio estava tendo efeitos positivos sobre a vida dos sujeitos.

Concepções teórico-reflexivas

Como mencionado anteriormente, já havia um vínculo pré-estabelecido com a turma, por mais que ela tenha se desmembrado, modificado, alguns sujeitos me conheciam, o que fortaleceu a estabilidade de estar fazendo o estágio obrigatório em docência individual. Para além, desde o início da minha observação foram receptivos e aguardavam ansiosos o dia que finalmente daria aula. O que ficou visível para mim, é que há uma diferença entre ser observadora e ser docente. Enquanto observadora, tu és uma pessoa nova, uma curiosidade, e quando chega a docência, essa fase já passou, eles se acostumaram com a tua presença, te tratam com mais naturalidade, se constrói uma relação a qual os sujeitos se sentem íntimos o suficiente para dialogar, aceitar e rejeitar o que tu propõe. No olhar de observador, há o apoio nas atividades, mas quem propõe é a professora titular, o que te distancia da reprovação que eles têm sobre o ensino.

Para contribuir com essa reflexão, trago o excerto de Ninin (2010):

Se na perspectiva crítica de educação consideramos o sujeito capaz de fazer uso do conhecimento para modificar a si próprio e ao contexto em que se encontra inserido, tendo para isso que negociar significados e buscar constantemente o consenso com aqueles com os quais se relaciona, então podemos dizer que observação é o ato de olhar alguém ou alguma coisa cuidadosamente, a partir de critérios negociados, com o propósito de entender e fundamentar os aspectos observados, de modo a possibilitar mudanças factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais dos envolvidos, capazes de gerar transformação não somente neles, mas no contexto em que atuam (p. 36)

A partir da observação e da ligação nela estabelecida, nossa construção do

estágio docente foi criando formas coletivas, de acordo com as demandas e com as considerações que os educandos traziam, possibilitando as mudanças efetivas que fariam a diferença para o processo de ensino-aprendizagem e também na formação humana que ali se constrói.

Em relação à escola, uma instituição que se preocupa com a formação cidadã, crítica, reflexiva dos seus educandos, fortalecendo por meio de atividades coletivas a libertação desses alunos

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.” (FREIRE, 1987, p. 17)

É necessário pensar que através da instituição escolar que se inicia esse processo de emancipação. É uma ideia vista muitas vezes como algo romantizado, mas nas práticas coletivas, vê-se a importância de ouvirmos uns aos outros, de refletirmos uns com os outros, que é por meio das problematizações no diálogo com os educandos que conseguimos realizar uma prática libertadora. E desta forma sinto e compreendo a escola na qual realizei o estágio obrigatório.

“A reforma do pensamento é inseparável da reforma de vida (...) Como reformar o pensamento sem controle de si próprio auto-exame e autocritica da sua própria percepção, da sua própria memória, da sua argumentação? Como reformar o pensamento se não se é capaz de ouvir o outro? Isto significa, necessariamente, reformar o seu modo de vida, para escapar à superficialidade, à mudaneidade, em resumo a tudo o que nos diverte e faz andar às voltas”. (Morin, 1998, p. 277)

Semanalmente nas reuniões, refletem, trocam diferentes concepções e críticas, reformulam seus pensamentos e ideais de acordo com as demandas sociais e dos educandos. Um espaço da educação que não se apresenta artificialmente, e sim, preocupada com a educação e transformação da vida social de seus educandos, assim como afirmam em seu Projeto Político Pedagógico (2011)

Precisamos focar nossa metodologia na construção de uma reflexão da prática social desses sujeitos (...) sendo referenciado pela experiência de vida desses jovens e adultos no mundo do trabalho, e também pelos conteúdos formais que explicam essa realidade por eles vivida. (...) que considere esse educando como produtor de conhecimento e hipóteses explicativas sobre a realidade que os cerca. (p. 20)

Contata-se que através da práxis e a busca incansável de buscá-los e tê-los inseridos na escola, exercem seu papel fundamental, que é a luta por uma educação pública, democrática, preocupada com a formação crítica dos sujeitos nela inseridos, de qualidade e uma transformadora social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saliento aqui, a importância de estar inseridas em espaços transformadores durante a formação docente. Pois as situações ruins são as primeiras a chegar até nós, a desvalorização da nossa classe trabalhadora, o sucateamento da educação pública, práticas inadequadas de tantas instituições, e assim sucessivamente. Quando se encontra uma escola que valoriza as diferentes culturas, religiões, maneiras de enxergar o mundo, é imprescindível apresentar e mostrar que ainda podemos ter fé na educação, e que mesmo com todos os retrocessos, há quem lute, há quem se firme, por seus educandos, garantindo uma educação emancipatória e de qualidade.

Estar presente nas atividades coletivas, aprender com os educandos, com os professores, com os palestrantes, foi de suma importância na minha formação, afirmo que nesta instituição me encontrei professora, cresci e amadureci em pouco tempo, pelos processos de aprendizagens nela estabelecidos.

Por fim, agradeço a disponibilidade e abertura da instituição em receber estagiárias, acompanhá-las com tamanha atenção e aos professores das totalidades finais, aos quais aprendi muito nos curtos tempos na sala dos professores. Foi uma rede de apoio importantíssima, que fortalece a prática pedagógica, mas também uma rede de apoio emocional que se fortaleceu nesse momento intenso e sensível que estamos vivenciando na conjuntura política atual.

REFERÊNCIAS

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Um Ano Sísifo: Diário de um Fim de Século**. Portugal: Publicações Europa-América, Lda, 1998a. IN: BEDIN, S. A. **Escola: da magia da criação as éticas que sustentam a escola pública**. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

NININ, M.O.G. 2010. **O fio da meada**: descortina-se a prática da observação. Uma perspectiva crítica. São Carlos: Pedro & João Editores.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Projeto político-pedagógico**: Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Antônio Giúdice. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2011.

OS JOVENS DE 15 A 17 ANOS DA EJA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE: as razões das interrupções escolares

Ester Schossler dos Santos

estersantos_live@hotmail.com

RESUMO: A presente ação de escrita partiu do desenvolvimento de um estágio obrigatório curricular do 7º semestre de uma aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este estudo pretende compartilhar a experiência docente com alunos da EJA de uma escola municipal de Porto Alegre, situada no bairro Santana. Tem como objetivo compreender as razões das interrupções escolares dos jovens de 15 a 17 anos da EJA dessa escola. Foi realizada uma coleta de dados através de uma entrevista individual com três alunos da turma de estágio docente e a partir disso serão realizadas análises sobre as razões que levaram esses jovens a pensar em desistir da escola e chegarem até a EJA.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Jovens. Interrupções escolares.

INTRODUÇÃO

No seguinte trabalho busco compreender as razões das interrupções escolares dos jovens de 15 a 17 anos de uma turma de EJA do Município de Porto Alegre. Durante o estágio docente, percebi um grupo de alunos que se distinguia dos demais, os jovens adolescentes de 15 a 17 anos que estão na escola e que são, por lei, obrigados a frequentar. Em sala de aula seus interesses e perspectivas são diferentes dos adultos e idosos que estão na EJA. Me questionava sobre as razões e os motivos do porquê não estarem no “tempo” escolar. O que aconteceu nesse percurso de suas vidas e qual o papel da escola nessa caminhada? Esses alunos foram, em certos momentos, deixados de lado?

Silva (2003) mostra que um importante fato da curta permanência dos alunos na escola é devido ao fator econômico em que está inserido, mas não significa que seja só isso.

O reconhecimento da importância da variável econômica para a permanência dos setores populares no espaço escolar não implica absolutizá-la. Caso ela fosse determinante, não haveria a diferença de desempenho identificada nos setores populares, apenas para ele, e a interrogação presente no título desse livro, inclusive, perderia sua razão de ser. (SILVA, 2003, p. 127)

Na turma estudada, dos dezesseis alunos matriculados, três alunos estão na faixa etária de 15 a 17 anos de uma Totalidade 2. Foi proposto a esses alunos que participassem de uma entrevista, que eles aceitaram e demonstraram interesse, sendo que todos os três alunos participaram da entrevista que foi gravada em áudio.

Começo esse trabalho olhando para a Constituição Federal, no “Art. 208 inciso I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” sendo assim, os alunos da EJA estão cumprindo o que diz a lei por estarem na escola.

Todos os alunos estudaram em outras escolas anteriormente, sendo que dois deles nasceram em Porto Alegre e um deles em Gravataí. Dois deles têm 17 anos e o outro tem 15, e apenas um trabalha atualmente. Todos pretendem continuar os

estudos depois de completar dezoito anos. Dois dos alunos entrevistados moram em abrigo (um deles mora com alguns membros da família) atualmente e o outro entrevistado mora com a família. Foram realizados questionamentos sobre a vida dos alunos e por isso colocarei em anonimato suas falas, representadas com nomes de pedras preciosas: Diamante, Rubi e Esmeralda.

“Eu preferia ficar na rua jogando bola” (Diamante)

Essa foi a resposta de um alunos para a pergunta do porquê ele parou de estudar. Ele completou dizendo que tinha muita preguiça e não gostava de ir para o colégio. A falta de acesso e permanência na escola, muitas vezes está ligada a ausência de instrução dos pais para incentivá-los a permanecerem no ambiente escolar, às vezes a família está focada em outras questões e a educação não é primordial e isso não pode ser contestado, assim como escreve Silva (2003):

Muitos pais investem todavia menos do que poderiam na trajetória escolar dos seus filhos. E o fazem não por um descompromisso com a conquista de uma melhor posição social, ou, pelo menos, com a garantia da que a família já possui. O que ocorre, na verdade, é que eles aprendem e se relacionam com a escola de acordo com as condições objetivas em que vivem, com os outros campos sociais nos quais se inserem e as disposições que desenvolveram. Ora, nesse quadro, os pais - ou um dos pais - pode não compreender o investimento escolar como o mais adequado. Nos casos em que o diploma escolar é considerado o instrumento, por excelência, da ascensão social, a estratégia escolar se encaminha para uma permanência de médio ou de longo prazo. Caso o campo profissional seja o caminho priorizado, o investimento no campo escolar tende a ser de curto prazo. Esses dois tipos, entre outros, de estratégias assumidas pelo grupo familiar e/ou pelo filho se materializam em práticas significativas para viabilização de um futuro em bases distintas do presente. (p.131)

O aluno de 15 anos falou que a primeira escola que ele estudou foi a EEEF Rafael Pinto Bandeira, onde permaneceu até a terceira série. Após estudou na EEEF Dr. Miguel Tostes, contou-me que tinha uma semana de aula e uma semana de atendimento com uma professora que lhe atendia em particular. Essa escola fechou, então ele foi estudar na EMEF Loureiro da Silva à noite (quando parou de estudar e ficou sem ir para a escola por 4 meses). Depois começou a estudar no CMET Paulo Freire, onde realizei a pesquisa. Questionei se sentia que tinha dificuldades na escola e ele respondeu que estavam relacionadas à escrita e à leitura.

Ele relatou que atualmente mora em um abrigo com mais jovens e trabalha no Jovem Aprendiz com vendas. Quando questionei sobre o abrigo ele respondeu: *“É bala, tem educador no plantão da manhã, tem educador no plantão da tarde e tem educador no plantão da noite.”* Muitas vezes ele chega na aula cansado, tem interesse por músicas. Ele respondeu que pretende *“terminar o colégio”*, disse que com 18 anos vai se alistar no quartel: *“Todas as pessoas que moram em abrigo, se alistam para o quartel”*. Perguntei: E depois que voltar do quartel? E a resposta foi: *“Eu vou escrever meu livro”*.

Ele me contou que tem uma namorada que mora no mesmo local que ele (*“mas não pode namorar né?”*) *“e ela tem um livro. É um livro sobre a vida dela, eu vou trazer um dia pra vocês verem”*. Ele disse que conheceu uma menina que já morava no abrigo, então pediu pra sua mãe colocar ele lá.

“A minha mãe não tinha condições de sair comigo para arrumar serviço e nem tinha noção de como fazia pra arrumar serviço, eu quis ir pra lá, e é bom porque no abrigo eles dão tudo que o cara quer, é só receber as ordens que eles passam e ir pro colégio que é a obrigação, então eu pedi pra minha mãe me colocar no abrigo”.

Certa vez ele comentou em aula que estava envolvido em coisas que não devia e que isto também está relacionado ao fato dele ter ido para o abrigo.

Sonha em escrever um livro, quer fazer a sua biografia. Me conta que será como a menina que identifica como sua namorada, no abrigo. Como as escolas em geral, atendem aos diferentes interesses dos alunos? Será que têm atendido os alunos de forma a lhes proporcionar uma educação de qualidade, igualitária e que parta de seus interesses? Será que a educação respeita os alunos nas suas singularidades?

“Eu parei de estudar e não queria mais, aí eu parei um pouco” (Rubi)

Ele tem 17 anos e nasceu em Porto Alegre. Estudou na Escola Estadual de Ensino Prof. Agle Kehl até o 5º Ano. Ele não mencionou muitas coisas com riqueza de detalhes, procurava responder somente às perguntas. Questionei sobre o lugar onde mora, ele disse que mora em um abrigo com a sua irmã e sua mãe. Perguntei como funcionava no abrigo e ele descreveu: *“É um lugar ruim e a gente não pode estar lá”*.

Atualmente ele não está trabalhando e conta que pensa em concluir a EJA, quer continuar mesmo depois dos 18 anos. *“Vou trabalhar e fazer curso, focar no estudo e trabalhar muito”*. Perguntei se já sabe o que vai fazer e ele respondeu: *“No momento não sei, mas gostaria de fazer o curso que eu fazia antes: Escola de Cadetes”*.

Ele contou que permaneceu somente um ano fora da escola, o que indica que tenha tido algumas reprovações que também está entre uma das razões do porque os alunos chegam na EJA. Questionei quanto às suas dificuldades e ele respondeu que sempre foram relacionadas à escrita e à leitura. Contou-me que fez aula de reforço por um tempo com uma professora, disse que ela lhe ajudava.

As razões das interrupções podem estar relacionadas aos interesses dos alunos no campo escolar:

De qualquer forma, não basta os pais definirem uma estratégia educativa centrada na permanência do filho. O campo escolar é caracterizado por seu sistema classificatório e distintivo. Assim, é importante para a inserção e permanência nesse campo que o estudante tenha interesse em nele conquistar uma boa posição. Caso ele despreze as “regras do jogo” vigentes no campo escolar e a qualidade do desempenho - expresso nas notas e na aprovação dos professores, dentre outros- não afete sua subjetividade, seu investimento escolar provavelmente será inferior ao necessário para garantir sua permanência prolongada. (SILVA, 2003 p. 131, 132)

Os alunos precisam de professores qualificados que proporcionem aulas significativas, que tragam os interesses dos alunos para a sala de aula. Precisam de bons professores, que gostam do que fazem, que respeitem seus alunos e seus interesses e, além disso, tenham a formação e a qualificação necessária para isso. Os alunos precisam ser motivados a frequentarem a escola e também auxiliados nesse processo. Segundo Suzana:

Há muitos professores que reconhecem a necessidade de mudanças na sua prática pedagógica, que buscam respostas para seus questionamentos, que percebem sua incompletude e que se preocupam com a aprendizagem de todos os seus alunos. Esses são os observadores das pequenas coisas que se passam na escola. (...) Professores que pensam e acreditam que a todas as pessoas devem ser garantido o direito à dignidade e que, acreditando nisso, consegue olhar para o que tem diante de si e ver possibilidades, são os que conseguem articular o olhar e a visão. E isso é fundamental para crer e pensar o próprio pensamento e para conseguir ver. (SCHWARTZ, 2013, p. 93)

O professor deve oferecer um ambiente confortável que seja facilitador da aprendizagem. Deve ter um olhar sensível, de forma a acolher a turma e ser afetivo

com seus alunos para que todos se sintam acolhidos e dispostos para novos conhecimentos. A afetividade e a receptividade, tanto dos alunos, quanto dos professores da escola de estágio, permitiram que este trabalho de pesquisa acontecesse.

“Eu sempre estudei, depois que minha mãe teve três AVC, eu parei para cuidar das crianças” (Esmeralda)

Depois completou: *“não tinha ninguém para cuidar das crianças. Ela ficou um ano na UTI e fez uma cirurgia”*, a aluna conta com detalhes. *“Eu tinha uma criança nas minhas mãos e estava com 15 anos”* (atualmente tem 17 anos). Mora com a irmã de 26 anos que trabalha, o irmão de 18 anos, o sobrinho de 12 anos e com outro sobrinho de oito anos.

“Minha mãe não está trabalhando agora, mas se ver ela agora, não fala que ela teve os três AVC que ela teve. Quando fez a cirurgia, parece que um anjo ficou ao lado dela e não saiu em nenhum momento, ela acordou e já queria se pintar. Quem fez uma cirurgia nela foi um Doutor bem novinho. Ela queria dizer que estava bem, saiu, ficou um pouco com nós e pegou uma infecção, então ela voltou para o médico. Ela ficou lá mais um tempo, demorou e então eu passei o Natal, o Ano Novo, o meu aniversário sem ela e eu fui lá pra minha avó.”

“Quando eu estava penteando meu cabelo, pensando nela, sem saber, ela estava me cuidando de longe. Chegou bem quietinha, pé por pé e depois minha avó falou que ela estava lá no fundo do pátio, sozinha. Eu fui falar com ela e ela disse: Tu pensou que eu ia morrer, né, eu vim aqui te incomodar agora. Eu disse, não é bem assim... Eu não conseguia estudar, né... Eu só pensava nas crianças porque um tinha 1 ano, o outro 3 anos, meu sobrinho de 10 e o outro de 11”.

“Agora ela sabe que o meu ponto fraco são as crianças, parece que ela não ficou com sequela, não ficou com nada, ela arruma a casa bem rapidinho”. Questionei sobre o trabalho e ela me disse que nas quartas e sábados ela trabalha na feira. “É perto, no Glênio, aqui perto. É um dinheiro pra ajudar também as crianças, a comprar um Nescau”. Ela demonstrou estar sempre preocupada com as crianças. “Sabe se eles querem comer um pão, ou tomar um Nescau, aí eu posso comprar”. Quando questionei sobre a continuidade ela falou que não vai parar, que depois que terminar quer fazer curso de advogada e continuará trabalhando. Completou “não se para, então não devo parar”.

Nessa entrevista percebe-se uma questão importante de autonomia que a aluna teve que ter para poder conciliar os estudos e o trabalho, mesmo sendo adolescente. Lahire (1997) escreve sobre essa importância para fazer os exercícios sozinhos, as atividades, a se virar e estudar por iniciativa própria e isso só acontece na ação de socialização com o grupo.

A doença de sua mãe também afetou a vida de todos os familiares, pois a responsabilidade com as crianças ficou com a aluna entrevistada. Em nenhum momento, durante a entrevista, foi citado o pai e a sua participação. E como a mãe

estava passando por esse momento de dificuldade gerou mais uma das razões para a interrupção escolar, assim como escreve Silva:

A presença cotidiana das mães no seio familiar, principalmente quando aliada uma forte personalidade, contribuiu para que ela se tornasse em as principais artífices da trajetória escolar dos filhos - fato já verificado em inúmeras pesquisas. Porém, a base material desse apoio era fornecida, em geral, pelo. Assim, havia aparentemente uma clara divisão dos papéis, cabendo a mãe as responsabilidades diretamente relacionadas à atividade escolar: preparar o material escolar, conduzir a criança à escola, participar das reuniões, conseguir a explicadora e atividades análogas. (SILVA, 2003, p. 113).

Sendo assim, a presença dos pais é fundamental para o desenvolvimento, principalmente na aprendizagem de seus filhos. Isso fará a diferença para a vida escolar dos alunos, assim como diz Wallon

A ação que a família tem sobre a criança é o resultado da sua estrutura que não pode suportar amputações nem desvios sem trazer consequências mais ou menos graves para cada um dos seus membros. Ela contém papéis essenciais: o do pai e o da mãe, por exemplo, que dificilmente se podem substituir (Wallon, 1975, p. 168).

É necessário que a família dê suporte para seus filhos, acompanhem o rendimento escolar porque a escola sozinha não consegue suprir a todas as necessidades da criança. Como no caso da entrevista com a Esmeralda, sua mãe era o seu suporte mas, por motivo de doença, não pode fazê-lo. Assim a estudante teve dificuldades para gerenciar a rotina da escola e da casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização deste trabalho pude perceber a importância da EJA para as pessoas, principalmente porque muitas são as razões delas para não terem concluído seus estudos na idade “certa”.

As interrupções escolares dos alunos entrevistados pode ter se dado pela ausência e negligência da figura masculina, já que em nenhum momento, durante as três entrevistas o pai é citado, somente mãe, irmãos e sobrinhos.

Isso não quer dizer que tiveram um fracasso escolar ou que não obtiveram sucesso, isso não pode ser um rótulo depositado nos alunos da EJA. A situação

econômica, a relação e a prioridade dada para a educação pela família, o amparo para as dificuldades escolares, o significado que o próprio aluno dá para seus estudos, a qualificação dos professores e a efetivação de uma educação de qualidade para todos, podem ser algumas dessas razões que levam os alunos a desistirem da escola no “tempo escolar”, tempo esse estipulado pela nossa sociedade como o que seria o certo.

Esses alunos romperam muitas barreiras da nossa sociedade quando decidiram ir para a EJA e acredito que esse foi o passo fundamental para saírem do cômodo e buscar/lutar por mais qualidade de vida que ocorre principalmente através de uma educação de qualidade. Paulo Freire diz:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126).

Esses jovens entrevistados precisam e devem estar inseridos na escola gratuita e de qualidade para constituírem-se como sujeitos que buscam seus ideais e seus direitos como cidadãos.

REFERÊNCIAS

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. BRASIL.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez; 1991. Acesso em 20 dez. 2018. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2> > .

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. Paris: Galimard/le Seuil, 1997.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** teoria e prática-- 3ª Edição- Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

SILVA, Jailson de Souza e. **“Por que uns e não outros?”** caminhadas de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa. 1975.

A LEITURA CRÍTICA DO COTIDIANO COM JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Flavio Antonio Damiani

flavio_antonio_damiani@hotmail.com

RESUMO: Um trabalho pedagógico que envolva as visões de mundo por Paulo Freire é uma das tarefas mais importantes à docência na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Nos períodos de prática e estágio na EJA que realizei, descobri que esta é uma deficiência no currículo escolar que precisa ser reparada. O direito a uma visão crítica do cotidiano e das mídias sociais me pareceu necessário, a partir do momento em que os alunos se mostram aptos aos temas atuais e interessados no seu conteúdo, entre os quais a discussão e a análise dos fatos que envolvem a vida diária de cada um. Ainda, o tema concentra a atenção do aluno. Este artigo traz relatos, constatações, aprendizagem, conhecimento, desafios, lamúrias, aflições, tormentos e sobressaltos permanentes enfrentados em sala de aula. Esta experiência ocorreu durante o estágio curricular, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2018, no CMET - Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores - Paulo Freire em Porto Alegre, Brasil. O eixo temático do trabalho com os alunos teve por objetivo, atentar os princípios pedagógicos apontados por Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia). O objetivo era que os estudantes fossem inseridos no processo político-social brasileiro, de modo a falar dos seus conflitos, das suas dúvidas, com direito à indignação, à palavra. E, de maneira especial, oportunizar a cada um a possibilidade de buscar, no fundo da memória, os fatos que um dia marcaram suas vidas, para que possam narrá-los a partir das suas próprias conclusões. Também, como ampliação das visões de mundo, realizar uma leitura crítica do cotidiano, por meio de informações que chegam até eles pelos meios de comunicação social e plataformas digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura crítica. Mídia. História. Memória. Educomunicação.

A ORALIDADE E A ESCRITA

“A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar” (Couto).

A escolha do tema ocorreu durante o período de observação das aulas das professoras titulares, quando o comportamento do grupo de alunos e as atividades que desenvolviam em cada uma das disciplinas do currículo da escola, despertaram para um tema gerador. Fui descobrindo a proximidade deles com a oralidade, a facilidade com que contam os fatos do cotidiano sejam da área política, do esporte, da economia ou da segurança, bem como as lembranças trazidas da infância. Em cada atividade de história, português, geografia sempre havia alguém relacionando o tema aos acontecimentos do dia-a-dia ou de tempos atrás.

Diante da realidade desenhada em sala de aula propus para eles trabalharmos a escrita e a oralidade, tendo como princípio a prática de contar histórias a partir das suas próprias memórias. Um viés autobiográfico que teve por finalidade o resgate dos feitos pessoais de cada um deles, desde a infância. A costura para interligar o processo de transformação do professor em sala de aula foi a utilização de alguns temas e textos que vinham sendo trabalhados pelas professoras.

Um exemplo foi a última aula da professora Simone Ferreira, de Português e Literatura, sobre o *Jogo do Osso*, extraído dos contos de Simões Lopes Neto. Quando ele foi lido e comentado em sala de aula durante o período de observação, pude notar a disposição e a proximidade dos alunos com o tema, visto que alguns vêm de cidade do interior e já tiveram algum tipo de contato com o jogo, assistindo ou, até mesmo jogando. Para mim, estas lembranças eram a essência da oralidade e da escrita com as quais eu queria trabalhar.

A média de idade da turma era de aproximadamente 40 anos¹. Nem todos compareceram às aulas regularmente. Foram 15 semanas de observações e prática em um grupo formado por oito homens e quatro mulheres. Todos alfabetizados. A turma

¹ A experiência de estágio foi realizada com a turma 307 - T3 Plus, nos turnos da noite composta por 09 estudantes – Marina Paula (79 anos), Nilza Quadros (56 anos), Vitória Becker (18 anos), Luiz Eduardo Oliveira (45 anos), Francisco Benites (46 anos), Francisco Ciuro (60 anos), Edmilson Ferreira (40 anos), Nilson Moraes dos Santos (43), Nathan Machado Júnior (20 anos).

foi a mesma com a qual trabalhei no período de prática no semestre 2018-1, onde reencontrei as alunas - Marina, Nilza, Vitória; os alunos Nilson e Francisco Xavier que continuaram naquele mesmo grupo, sendo os mais frequentes, somados aos novos como o Luiz Eduardo, o Francisco Ciuro e o Edmilson, integrados à turma no atual semestre. Os menos frequentes foram a Rosane que compareceu em apenas uma aula, Osmar em duas e o Fábio em três. Retomando aqui a experiência anterior com a turma que ocorreu no primeiro semestre (2018), a atividade desenvolvida foi a de descobrir “se a fotografia precisaria de texto para ser compreendida”. Ao final do período de prática, concluí ao lado dos alunos e dos professores titulares do CMET, que os resultados foram extremamente satisfatórios. O fato de mostrar que a fotografia tem uma linguagem universal e substitui qualquer idioma ou palavras, chamou a atenção para uma prática cotidiana que passa despercebida, a de que uma fotografia vale mais do que mil palavras.

Retornando ao estágio do semestre 2018-2, antes de prosseguir, é preciso interligar as duas etapas para comparar as fases. Trabalhar com as histórias de vida de cada um, não deixa de ser uma forma de revelação das imagens, que vivenciadas, ficam guardadas na memória, mas esquecidas num canto da “dispensa”, aguardando serem usadas um dia. O desafio passou a ser, a forma de como buscar estas lembranças para que fossem contadas, e mais, como transferi-las para o papel por meio da escrita? Eles contariam histórias e, assim, precisariam escrever. Observo que “Modalidades escritas e orais da língua têm coexistido através dos séculos de maneira tensa, e, de acordo com o momento histórico, ora uma, ora outra é alçada à posição de prestígio”. (TFOUNI, 1995, p53).

A forma encontrada para trabalhar com este grupo de alunos da EJA, veio dos livros e das leituras acadêmicas e das discussões em sala de aula que compreende o período acadêmico (2014/2018) na FAGED - Faculdade de Educação. A universidade oferece ao aluno todos os meios necessários para enfrentar o desafio de identificar e se apropriar dos códigos, de forma que sejam encaixados no conteúdo escolar. Foi assim, com a orientação dos professores nas aulas de literatura, seminários e nas avaliações individuais, que fui dando forma a um modelo de ensino próprio para a atividade, de forma que as descobertas de textos relacionados à literatura

autobiográfica foram se somando ao planejamento e começaram a ser aplicados. Observei que as manifestações dos alunos por meio da escrita se relacionavam com os conteúdos aplicados.

Lição de vida

“... é preciso ousadia (...) o inédito viável”. (Freire, 1974)

Os assuntos escolhidos para a abordagem destes conteúdos em aula passavam, necessariamente, pela relação do material apresentado à vida dos alunos, ou que, pelo menos, chegasse o mais próximo possível por meio de um movimento que não fosse aquele tradicional de “*memorização mecânica*” de sílabas e palavras. Como bem lembrou Paulo Freire, deve-se considerar “a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, (...) como ato criador”. Que também valorize a “experiência acumulada pelo educando e suas hipóteses à respeito de como o processo de escolarização se realiza”. (HARA, 1992).

Levar para a discussão em grupo vídeos e textos sobre a vida de Carolina Maria de Jesus e o livro *Quarto de Despejo* foi um momento mágico que proporcionou uma leitura de vida. A obra mostrada, com o apoio de vídeos e um resumo descrevendo a sua vida, contribuiu para reavivar as lembranças do tempo de infância que foram trazidas para o papel. Destaco aqui duas delas que tem algo em comum. Nilza Quadros e Marina Paula escreveram sobre os sapatos de criança.

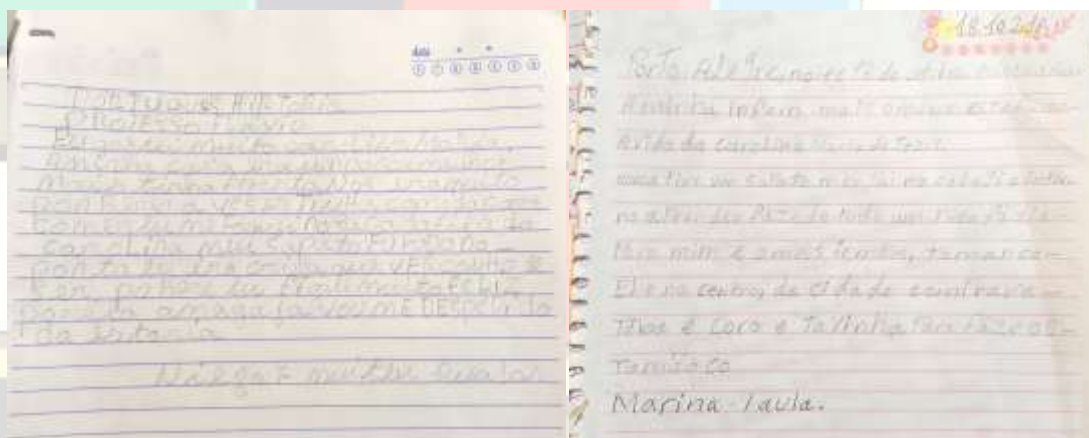


Imagem 1 e 2: produções de estudantes
Fonte: acervo pessoal

No primeiro destaque, Nilza fala que ganhou do pai um sapato furadinho, portanto, já usado. Já na segunda escrita, Marina também lembra que o pai “comprava tábuas, tiras de couro e taxinhas (tachinhas) para fazer tamancos”. Durante este momento, Nilza revela “Eu já nem lembrava mais, vou até perguntar para a minha irmã se ela lembra mais detalhes”. “Faz tanto tempo que eu até já estava me esquecendo”, afirmou Marina. Duas respostas que indicaram o caminho certo.

O que despertou estas duas lembranças, foi um trecho da obra de Carolina Maria de Jesus apresentado por meio de um vídeo em aula, onde a atriz Zezé Mota, que interpreta a personagem, em certo momento, se mostra dividida e ao mesmo tempo aflita com a aproximação do aniversário da filha, quando precisa escolher entre garantir comida na mesa ou usar o dinheiro que tem para comprar um par de sapatos para a menina. Além de revelar a dura realidade nos tempos de criança das duas senhoras, o conteúdo evidenciou a proposta de estágio e sua viabilidade.

Testemunha ocular

Outra atividade que descrevo aqui como importante, alargada de dentro para fora da sala de aula, foi o trabalho de leitura crítica da mídia. O interesse deles em conhecer uma redação de jornal e de rádio resultou numa mudança da estratégia didática antes pensada para a turma. Incluíu uma aula sobre jornalismo, em que utilizei minhas experiências pessoais para explicar o dia-a-dia da comunicação, a importância da prestação de serviços e utilidade pública, funções que a mídia deve exercer para o cidadão, principalmente pela instantaneidade que vem do rádio. Antes de visitarmos as redações, folhamos o jornal Correio do Povo para avaliarmos a pauta de assuntos que ele traz em suas páginas, o que chamamos no jornalismo de “*cardápio para o leitor*”. Destacamos as manchetes, editoriais, espaços publicitários e a forma com que as notícias são apresentadas, umas com mais, outras com menos destaque, mas nenhuma deixa de ser importante, afinal, ela está no jornal.

Entender que a leitura crítica dos meios de comunicação deva fazer parte do currículo escolar como política pública de educação porque o interesse do aluno com a informação é explícito, não é nenhum exagero. A notícia, afinal, alimenta o conhecimento e é através da leitura que crescemos para uma vida intelectualmente

saudável. É por meio de um conhecimento crítico que se cria a possibilidade de entender as informações veiculadas pelos meios de comunicação. A escolha das notícias, no entanto, depende de cada um. Alguém já disse um dia que “cada um é o que come, cada um é o que lê”.

Também foi mostrado que o jornal é feito de editorias e que as manchetes de cada editoria estão na capae, assim, eles puderam dimensionar a quantidade de assuntos publicados. Concluíram que, pelo volume de matérias publicadas, a editoria de esportes é a que mais tem espaço, seguida pela política e economia. Na visita ao *Correio do Povo*, as jornalistas Maria José Vasconcelos e Vera Cunha reafirmaram a prévia constatação em sala de aula. O espelho do jornal revela o que aconteceu no dia anterior e prevê o dia seguinte.

O grupo e alunos circulando na redação do jornal *Correio do Povo*, um dos mais antigos e importantes diários do país, tendo contato com os jornalistas ocupados com o fechamento da edição daquela noite, puderam entender os bastidores da notícia. Que um jornal, embora comprimido, mobiliza muita gente, envolvendo profissionais e fontes de informações para atender o público em geral. O carinho e a atenção dispensados ao grupo pelos jornalistas, só fez crescer a autoestima de cada um². O Francisco Ciuro disse que chegou em casa e não conseguiu dormir, estava inspirado e precisou escrever sobre o que lhe havia acontecido aquele dia. E no dia seguinte, ele apareceu na aula levando uma história debaixo do braço.

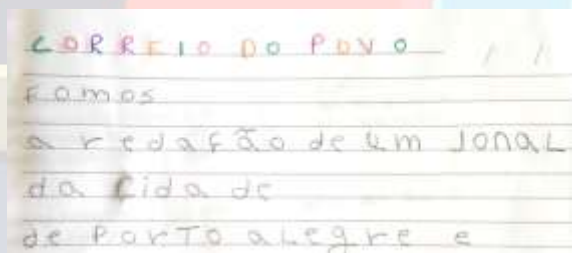


Imagem 3: produção de Francisco - “CORREIO DO POVO - Fomos a redação de um jornal da cidade de Porto Alegre”

Fonte: acervo pessoal

² A visita às redações gerou um texto coletivo, a partir dos assuntos destacados pelos estudantes, cuja redação final foi lida em sala de aula e aprovada por todos. O resultado pode ser lido no link - <http://flaviodamiani.sul21.com.br/2018/12/17/os-bastidores-da-noticia/>

Com esta frase ele começou a escrever sobre a visita sobre o que viu lá. Destacou, no texto, que teve a oportunidade de contar para os jornalistas que ele ajudou a conquistar, por meio do Orçamento Participativo, que a sua escola fosse transferida de um prédio do centro para um colégio onde hoje funciona o CMET Paulo Freire, no Bairro Santana.

Escritores e jornalistas

“...remédio e veneno, já se introduz no corpo do discurso com toda a sua ambivalência. Esse encanto, essa virtude de fascinação, essa potência do feitiço podem ser — alternada ou simultaneamente — benéficas e maléficas”. (Platão).

Nas aulas seguintes, eles se apropriaram do que viram de forma a se sentirem seguros em sentar na frente de um computador e escrever sobre suas vidas. Quatro Notebooks da escola foram disponibilizados em sala de aula para despertar a criatividade dos alunos, dando asas à imaginação. O tema era livre voltado às memórias, sem uma pergunta disparadora inicial. Ao notar a dificuldade que ainda tinham para se expressar, escrevi no quadro um trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade “*Pedra no Caminho*”. Em seguida pedi para que eles interpretassem o que estava escrito e o que o poeta quis dizer com aquilo.

- Marina disse que a *pedra no caminho* é a inveja e o ciúme que as pessoas têm uma das outras.

- Xavier disse que a *pedra no caminho* é escrever o que o professor manda sem dar uma dica.

- Já a Vitória revelou que a *pedra no caminho* é o crack.

- Para a Nilza, a *pedra no caminho* é a dificuldade de escrever no computador. “E eu vou na mão mesmo”, decidiu.

Nilza fez o mesmo caminho seguido pela Marina, as duas dispensaram a escrita digital por não se adaptarem a esta “modernidade”. Nilza até tentou, mas desistiu em seguida e foi para a sua mesa escrever que tem um sonho, o de abrir um Instituto de Beleza. Marina apenas desenhou o contorno da mão e nela colocou anéis. E, no final, os dois Franciscos e a Vitória escreveram no computador. Francisco Xavier buscou

numa das aulas já realizadas, que teve como tema as notícias falsas nas redes sociais, a inspiração para escrever seu texto. Revelou que sua mãe o salvou da morte durante um temporal, retirando-o de uma rede estendida na varanda de casa, varanda que minutos depois foi destruída pela queda de uma árvore, concluindo ironicamente: “Isso não é *Fake News*”.

O desejo maior de elaborar um jornal³ também foi realizado, sendo eles próprios os ilustradores de suas memórias com desenhos que remetiam à infância. O desenho foi a maneira encontrada para reproduzir uma imagem distante, do tempo em que os registros fotográficos eram uma raridade. Também partiu deles a iniciativa da escolha dos assuntos que foram publicados.

Verdades e mentiras

“É um escândalo no mundo de hoje o monopólio da mídia e a maneira que ela manipula a opinião pública mundial, isso se nota ao vermos o que ela diz e o que ela se omite em dizer”. (Galeano, 1995).

A presença de um exemplar de jornal do Sindicato dos Municípios de Porto Alegre, levado por um estudante, gerou um debate sobre os direitos e deveres dos trabalhadores. A curiosidade do estudante, que levou o informativo sindical, era saber se realmente as notícias sobre reforma da previdência e a perda de direitos na reforma trabalhista, publicadas no jornal, estavam corretas.

- “Aqui diz uma coisa e no rádio fala outra”, observa Francisco Ciuro, que gosta de ouvir rádio. Isto foi o “gatilho” para abrir um debate sobre a origem, as causas e as consequências das “*Fake News*”, um tema que mexeu com a turma. A aula foi ministrada na semana do segundo turno das eleições, momento em que as “*Fake News*” eram assuntos recorrentes nas mídias sociais. A partir deste questionamento, passamos a discutir formas de interpretação das notícias, de quem está falando e quem está faltando com a verdade. A discussão irrompeu para as mentiras praticadas pelos partidos políticos nas campanhas eleitorais.

³ O jornal está disponibilizado no link - <http://flaviodamiani.sul21.com.br/2018/12/18/a-midia-na-escola/>

Na aula seguinte preparei material em texto, recolhendo várias informações e depoimentos sobre o tema, e um vídeo exibido no programa de televisão Fantástico⁴, que mostra uma pesquisa do laboratório de vídeo digital da Universidade Federal da Paraíba revelando como surgem as notícias falsas. Após a exibição do vídeo e da leitura do texto, foi aplicado um questionário com dez notícias e os alunos precisavam, consultando na *internet*, chegar a conclusão se a notícia era falsa ou verdadeira.

A experiência trouxe para a sala de aula, a necessidade de se fazer consultas por meio de aplicativos, dando margem a utilização dos telefones celulares dos próprios alunos. No início esta “liberdade” causou certa estranheza, já que a utilização de telefones é proibida na grande maioria das escolas. Ao se apropriarem do método de consulta, constataram que mais da metade das afirmações eram falsas. O detalhe é que eles possuem expressiva dificuldade para utilizar os aplicativos de pesquisa. Dos oito alunos presentes naquela aula, seis tinham telefones celulares e apenas três souberam utilizar o aparelho para consulta, o que requer um trabalho de orientação para o grupo.

As minhas histórias cabem na maleta

Como vimos no início deste artigo, o planejamento das atividades, em sala de aula, sempre foi flexível durante o estágio, permitindo alterar todo o cronograma previsto para a semana. *ARádio Maleta*, que surgiu durante este período, alterou bastante o planejamento. Trata-se de uma pequena caixa de madeira equipada com mesa de som, conectada a um computador e dois microfones e transportada de um lugar para o outro, como se estivesse partindo para uma viagem como se fosse *pegar um avião no aeroporto*, segundo os alunos.

A Rádio-Maleta (com rodinhas) nasceu de uma necessidade de educadores do Polo Marista de Formação Tecnológica, ao fazerem transmissões em eventos fora da escola. Ela permite a elaboração e execução de gravações em áudio com alta qualidade e baixo custo. Sua tecnologia é baseada nos conceitos de sustentabilidade e reciclagem de materiais. (MACHADO, 2015).

⁴<https://globoplay.globo.com/v/6531738/>

Nesta “caixa” estão inseridos formatos supervalorizados no campo da tecnologia e da comunicação, ferramentas necessárias para facilitar o aprendizado. Dotada de *podcasting*, uma forma de publicação multimídia (áudio, vídeo, foto) na Internet que permite o acompanhamento e a atualização das publicações. Quem utiliza pode acompanhar e descarregar automaticamente o conteúdo de uma publicação pessoal, atualizando o que produziu.

O encontro com a *Rádio Maleta* se deu através da jornalista Clarinha Glock, que gravava um programa com as crianças do Projeto Boquinha Livre da Ong ALICE (Organização Não Governamental), na Feira do Livro de Porto Alegre, no dia 7 de novembro de 2018. Por trabalharmos juntos nas redações do Jornal Zero Hora e da Rádio Gaúcha e colocando a conversa em dia, falei do projeto - Contar Histórias, Guardar Memórias, em andamento no CMET Paulo Freire. Com isto, ela se propôs a colaborar gravando a memória oral dos alunos da EJA. A ida da Rádio Maleta ao CMET Paulo Freire foi acertada ali mesmo e uma semana depois os estudantes já estavam contando suas histórias no rádio.

A junção entre comunicação e educação mostra-se o caminho necessário para o ensino formal concorrer com os meios de comunicação de massa. As novas tecnologias estão gerando novas formas de produção, circulação e recepção do conhecimento, que parecem bem mais atraentes para os alunos. (FERNANDES&, LIMA, 2009).

Foram momentos significativos para todos nós, que dificilmente um bom roteirista conseguiria colocar detalhadamente no papel. Só posso dizer que, trabalhar com o ambíguo e explorar as potencialidades individuais e coletivas do grupo são tarefas que exigem percepção e habilidade. A presença da rádio maleta mexeu, não apenas com a turma de alunos, mas com toda a escola. Professores se engajaram na proposta e também gravaram suas memórias. Os principais momentos das gravações para o rádio foram registrados em vídeo⁵, que revela detalhadamente a reação dos alunos diante da novidade.

⁵ As gravações estão disponibilizadas no blog cmetpaulofreireradioweb.blogspot.com

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio curricular obrigatório, com certeza, despertou ao estudante trabalhadora uma visão crítica do que vê e ouve, mas que não é provocado a pensar e a questionar neste universo de informações. Ele decodifica as mensagens a partir do momento em que se sente incluído nas questões tratadas pelos meios de comunicação. Desta forma, a mediação se faz necessária na sala de aula para que o estudante da EJA compreenda o seu cotidiano e saiba decifrá-lo, pois compreender a “bolha” que o cerca é um direito que ele tem, de refletir sobre as coisas.

A crítica das formas de mediação é um ponto essencial para os estudos de comunicação. Entre outras dimensões, devemos refletir sobre: 1) a autoridade, o direito e a liberdade para criticar. 2) os parâmetros de qualidade que norteiam a apreciação dos objetos. 3) a finalidade última de qualquer crítica, que deseja, para além da compreensão, promover alguma ação transformativa no mundo ao redor. (SOARES&SILVA, 2016).

Também foi observado, num primeiro momento, que o contato com os profissionais da mídia, ampliou a visão deles como leitores e ouvintes. Além disto, foi percebido que os textos escolhidos para o trabalho de resgate da memória estavam de acordo com a proposta, pois uma empatia foi estabelecida. Os estudantes falavam da vida difícil de quem nasce à margem de uma sociedade dominada por uma elite seletiva e opressora, que retira os direitos e em nada favorece o crescimento de quem vive nas comunidades mais pobres, com difícil acesso à escolarização e ao emprego. Contudo e ao mesmo tempo, possuem acesso à informação por meio do rádio, da televisão e das redes sociais, e isso precisa ser explorado. A leitura dos fatos que os cercam no dia-a-dia, que se apresentam em forma de notícias, deve ser questionada, comparada e compartilhada, para que não se aceite pacificamente tudo o que é ofertado sob o manto da credibilidade. A professora Cristina Popovic, coordenadora da turma 307, comentou no Whats-App: *“Tu fizestes uma interlocução entre a pedagogia e o jornalismo”*, resumindo, desta maneira, o meu estágio no CMET.

Na experiência da oralidade, pode-se dizer que eles superaram qualquer expectativa. Não pouparam palavras de dor ou de alegria para expressar seus sentimentos. Com um microfone em punho, falando para uma central de rádio presente em sala de aula, eles não se intimidaram. A reflexão coletiva sobre suas

histórias interligou vivências individuais, que foram se somando ao grupo. E cada declaração de vida se transformou num disparador de novas ideias e novas lembranças. Além disto, a construção de textos e de histórias coletivas os uniu como grupo, revelou particularidades e fez com que eles se identificassem mutuamente, entre estas particularidades, está o cotidiano de cada um, trabalhador, excluído, que luta pelo direito de ter acesso à educação e por estudar numa escola pública.

Os fatores de ordem social não podem ser desprendidos do tipo de estrutura social em que vivemos. Sociedade excludente, que marginaliza a grande maioria pobre, acaba por negar as condições mínimas para a realização da escolarização das camadas populares, e, quando isto ocorre, a escolarização é destituída da qualidade necessária. (HARA, 1992).

Pessoalmente, a experiência superou a sala de aula, foi além dos muros da escola e se apropriou do mundo habitado por cada um de nós. Nós fazemos parte deste mundo que não ocupamos de verdade, pela falta de mecanismos de mediação que permitam abrir caminhos para a realidade. Como se diz no jornalismo, “muitas vezes a verdadeira informação está nas entrelinhas a qual não sabemos ler”. É preciso estar atento a tudo o que nos cerca e este, me parece, que é o papel do professor. A reciprocidade foi a parte fundamental neste trabalho. Ao aderirem à proposta do estágio, passaram a colaborar e esta troca cresceu na prática. E Paulo Freire, mais uma vez se fez presente, pois como salienta no livro *Pedagogia do Oprimido*, “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”(p.79).

REFERÊNCIAS

COUTO, Mia. “Frases”. Moçambique, n. 5 Jul 1955, Escritor/Biólogo - <http://www.citador.pt/frases/a-infancia-nao-e-um-tempo-nao-e-uma-idade-uma-c-mia-couto-24255>

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1974.

GALEANO, Eduardo. **Monopólio da mídia, vozes contra a globalização**. <https://psicologa.live/2011/03/23/frases-de-eduardo-galeano-34/>

FERNANDES, Lílian Fonseca; LIMA, Mário Eugênio Paula de. **Análise crítica das práticas de Educomunicação na Escola Municipal Professora Anilde Santos de Jesus, em Itabaiana-Se.** Universidade Tiradentes, Aracaju, SE, 2009. <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3102-1.pdf>

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos:** ainda um desafio. 3. ed. São Paulo: CEDI, 1992

MACHADO, Juliano. **“Rádio-Maleta”.** Polo Marista de Formação Tecnológica – CESMAR/FISL, 2015. Acessado em dezembro, 2018, em https://www.youtube.com/watch?v=S3_yqA8pDPw

SOARES, Rosana; SILVA, Gislene. **A crítica de mídia nos estudos de comunicação.** CCM Pucminas, 2016.

TFOUNI, Leda. Remédio ou Veneno? In: **Alfabetização hoje.** PRADO, Elizabeth Camargo; AZEREDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia (orgs.). Ed. Cortêz, 1995.

ATIVIDADES EXTRACLASSE E A IMPORTÂNCIA DE IR ALÉM DA SALA DE AULA

Giovanna Perez de Oliveira

giovannaoliveirars@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões acerca das saídas, passeios, atividades escolares que ultrapassam o espaço da sala de aula da turma, como ferramenta para a garantia de direitos tais quais o direito à cidade, a cultura e o lazer. Esta análise surge a partir da prática docente do estágio obrigatório no curso de Pedagogia da UFRGS, em uma turma da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na escola CMET Paulo Freire, no município de Porto Alegre, no turno da tarde em uma Totalidade 3, equivalente ao terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental, realizada no segundo semestre do ano de 2018. A principal questão levantada neste artigo, é a importância das atividades extraclasse para a aprendizagem, a socialização de alunos na EJA, e a garantia de direitos, dialogando com o Projeto Político Pedagógico da escola em que a prática foi realizada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Atividades Extraclasse. Garantia de Direitos.

A ESCOLA E A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Durante a minha prática de docência na escola, acabei conhecendo melhor a respeito dos projetos que o CMET possui e a forma com que a escola prioriza proporcionar aos alunos experiências que agregam ao que diz respeito a ser cidadão do mundo, a conhecer a si e aos outros, como forma pedagógica de aprendizagem e de convívio. Eu e minha colega, a partir da docência compartilhada, tivemos a vivência de ser professoras em uma turma de T3, com 9 alunos com idades que variam entre 18 e 72 anos, alguns deles eram alunos com alguma deficiência cognitiva e uma aluna cega. Todos muito receptivos e participativos e como é característica da Educação de Jovens e Adultos, tinham suas trajetórias e demandas específicas que muito tinham a ver com questões de autoestima, e de não se enxergarem tão protagonistas da sua própria caminhada. A maioria da turma era de alunos mais velhos, que por muitos anos das suas vidas foram privados do estudo por conta do trabalho, trabalhos pesados, desde ser empregada doméstica pela maior parte da sua vida até ser “faz tudo” na lavoura.

Para além de serem privados do estudo por causa da carga de trabalho, todos eles relataram que só começaram a “viver” depois que se aposentaram e começaram a estudar, que a escola os trouxe muitas coisas novas, cursos, amigos, viagens, enfim. Nesse sentido que me proponho a trazer a reflexão da importância das atividades extraclasse para os alunos da EJA pois, a maioria desses alunos por serem da classe trabalhadora não tem a perspectiva de acessar a cultura e outros espaços da cidade se não aqueles nas quais já estão inseridos. O CMET tem como princípio filosófico a construção da plena cidadania, que em seu projeto político pedagógico coloca como significado:

O direito de o jovem e o adulto usufruírem os espaços, os serviços públicos e privados, os bens culturais e os equipamentos da cidade. Para que esses direitos se efetivem, coloca-se a necessidade de assumir a educação como sinônimo de cultura e de compreender que a Educação Fundamental de jovens e adultos tem um sentido amplo que vai além da educação escolar. (p.15)

Poder proporcionar aos alunos a reflexão acerca do seu papel social e os direitos que eles possuem enquanto cidadãos brasileiros foi a temática norteadora do meu

projeto de estágio, muito inspirada pelas narrativas dos alunos da minha turma e pela potencialidade que aquela escola propicia em trabalhos com essa perspectiva.

De encontro com a temática trabalhada com a minha turma, no cronograma da escola e das oficinas e vivências pedagógicas das quais meus alunos participavam nas sextas-feiras, houveram atividades e palestras relacionadas à saúde, oficinas sobre corporeidade, saídas e viagens pedagógicas (para museus e um quilombo em Morro Alto), apresentações musicais e teatrais, assim como exposições de trabalhos feitas pelos próprios alunos. Todas essas propostas, que ocorrem fora do ambiente da sala de aula, englobando as temáticas dos direitos humanos, das ciências sócio históricas e das ciências naturais, auxiliaram na socialização da turma entre si e com os outros estudantes da escola, e também reçoaram para que pudesse planejar as propostas de alfabetização e matemática em diálogo com aquilo que eles gostaram nas atividades extraclasse.

A ligação entre as atividades extraclasse e o que elas proporcionam na vivência dos alunos na escola, possui fundamentação Freiriana no que diz respeito a leitura do mundo e o quanto ela está conectada ao processo da leitura da palavra (FREIRE, 1981), também no PPP da escola está escrito que:

O direito à informação, à expressão, à reflexão, à palavra, à escrita. Esses direitos colocam a importância do conhecimento trabalhado pelo Centro para a conquista da cidadania. Nesse sentido, leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento têm seu pleno significado e se constituem em pressupostos deste Centro. Isto nos remete a uma compreensão filosófica da aprendizagem que se traduz no ato de ler e reescrever o mundo (FREIRE, 1974). (p.15).

Ou seja, é um projeto pedagógico que os alunos tenham a oportunidade, enquanto cidadãos de direito, de vivenciar de diferentes maneiras a leitura do mundo, e é um princípio que essas maneiras dialoguem com os direitos a cidade, ao lazer e a cultura. Isto está muito presente no dia-a-dia escolar e durante a minha prática pedagógica com a turma, pude perceber o quanto isso auxilia nos processos de alfabetização e na socialização dos alunos, por poderem participar desses momentos de aprendizagem juntos durante as atividades extraclasse, eles convivem através de uma outra esfera que

não apresenta a “pressão” do espaço da sala de aula, que para muitos é notória e influência durante os processos educativos.

A partir dessa contextualização, explorarei nos próximos pontos, de que forma, durante o período do estágio, as atividades extraclasse propiciaram a melhora dos processos de aprendizagem, da socialização e da garantia de direito dos alunos tanto da turma em que atuei como docente (304), quanto dos outros estudantes das turmas que acompanhava nas sextas-feiras (turma do PTE e da Vivências Pedagógica de Bibliopet Terapia).

Atividades extraclasse e sua influência nos processos de aprendizagem e socialização na escola

Para começarmos a falar sobre como as atividades extraclasse influenciam nos processos de aprendizagem, é preciso contextualizar o que são e o que se caracteriza como atividade extraclasse. Para Valentini e Maciel (2014):

Os elementos culturais extraclasse são meios de comunicação e de informação interativas entre educando, educadores e comunidade, pois possibilitam um desenvolvimento contínuo no processo de aprendizagem, embora a prática em sala de aula se faz imprescindível os elementos culturais extraclasse tem um papel relevante na formação sujeito crítico e autônomo. (p.11).

Ou seja, as atividades extraclasse pode ser, desde comemorações na escola, até saídas de campo e passeios escolares, com a finalidade de, tanto integrar a comunidade escolar, quanto fortalecer as temáticas trabalhadas dentro de sala de aula, como um processo complementar.

No CMET, a escola tem diversos objetivos que dialogam com a proposta das atividades extraclasse, destaco entre elas, segundo o PPP da escola (p.6):

- d) Proporcionar acesso à informação através de múltiplas fontes.
- e) Viabilizar à comunidade múltiplas possibilidades de interação com os variados espaços construídos socialmente ao longo da história, pelas diferentes instituições, etnias, gêneros e culturas.

- f) Possibilitar a relação com o mundo do trabalho através de teorias, vivências e práticas.
- g) Contribuir para a divulgação dos espaços e serviços públicos e privados da cidade, estimulando a utilização e a apropriação dos mesmos.

Além desses principais objetivos, que podem ser visualizados durante os passeios e atividades culturais e de lazer promovidas pela escola, existem também os cursos/oficinas, “momento em que acontece uma maior integração do Centro com a comunidade porque pessoas da comunidade, além de poderem participar, podem ministrar as mais diversas atividades nas quais possuam habilidade. ”(p.6). As oficinas propiciam que os conhecimentos prévios dos alunos sejam potencializados e também oferece novas vivências, como aulas de violão e de costura.

No que diz respeito a importância dessas atividades para os processos de aprendizagem dos alunos, durante o período da minha prática docente na escola, algumas das oficinas que aconteceram influenciaram o planejamento para a turma, uma delas foram as oficinas de corporeidade, propostas pelos alunos de uma disciplina da UFRGS, que ocorria nas terças-feiras nos primeiros períodos. As oficinas eram dadas por diferentes grupos de alunos de graduação, que mudavam ao longo das semanas e era oferecida para as totalidades iniciais na sala de Artes. Exploravam os sentidos, o conhecimento científico sobre as partes do corpo e a memória, através de jogos e brincadeiras. Essas oficinas davam oportunidade a socialização entre alunos de turmas diferentes e fazia com que trabalhassem o conteúdo de maneira lúdica. As oficinas repercutiram bem entre os alunos da minha turma. Por causa delas os jogos de perguntas e respostas (nos moldes dos que eram propostos pelosicineiros) foram implementados dentro do nosso planejamento para trabalhar a temática das fases da vida, pois a maioria dos alunos comentou que gostou muito daquele tipo atividade.

A partir dessa experiência, começamos a pensar o planejamento incluindo propostas lúdicas, que fizessem com que pudéssemos sair da sala de aula e circular dentre os diversos espaços da escola, assim como sair dela, em uma atividade de registros fotográficos pelos arredores do CMET e também priorizando o espaço interno da escola e

as pessoas que fazem parte dela, com as entrevistas sobre vida adulta e velhice, aplicada em professores, alunos e funcionários terceirizados. Todas as atividades tinham como objetivo explorar outros espaços, que a maioria não tinha o costume de transitar e também ampliar a socialização entre os próprios colegas e outras pessoas da escola, isso aconteceu muito bem com a aplicação das entrevistas, pois para esta atividade, a turma foi dividida entre dois grupos diferentes, em que deveriam dialogar para decidir quem exerceria qual função durante a entrevista e posteriormente, no momento de aplicar as entrevistas, resultou em momentos de conversas e trocas com outros membros da escola.

Estes trabalhos planejados para acontecerem além do ambiente da sala de aula, proporcionam a socialização e a descoberta de novos elementos da escola, mas principalmente fez com que os alunos pudessem se colocar enquanto pesquisadores e exploradores de outros espaços, ao fazer a entrevista e ao circularem fora da escola, observando o que antes não enxergavam. O ato de ser pesquisador e observador foi muito importante ao longo do processo da temática que estávamos trabalhando, pois a todo momento retomávamos estas atividades, que serviram de pontapé inicial para próximo assunto a ser trabalhado. Freire (1996) escreve, sobre a importância de ser pesquisador

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 14).

Foram nas atividades que fugiam do espaço da sala de aula que eu e minha colega de docência conseguimos dar maior protagonismo para os nossos alunos, colocando-os no papel de pesquisadores e de observadores, utilizando esses processos quando voltávamos para as atividades de dentro da sala de aula como a ponta do fio que conduzia a nossa temática.

Atividades extraclasse como garantia de direitos

É importante retomarmos o que as atividades extraclasse podem significar para os e as estudantes da EJA, para além dos processos de aprendizagem colocados anteriormente. As atividades extraclasse, configuradas em saídas, passeios, acesso à palestras e atividades culturais que proporcionam o acesso à cidade, à cultura e ao lazer, são, de um ponto de vista político, as atividades que mais devem ser valorizadas para que se tenha uma vivência escolar inclusiva e compromissada com o conhecimento do mundo de seus alunos.

Para Santos (2009) “Pensar nos sujeitos da EJA é perceber que eles fazem parte de grupos sociais diferentes e que não tiveram acesso à escolarização. É reconhecer suas diferenças e com certeza, percebê-los como grupo heterogêneo e com suas especificidades para os quais o mundo ainda está se apresentando.” (p.16), além de esses sujeitos não terem tido o acesso à escolarização, a sua grande maioria também não tem acesso a outros locais da cidade, se não o bairro que mora e que trabalha, assim como muitos desses sujeitos nunca foram em um teatro ou cinema, poucos foram a algum museu.

Durante o período da prática fizemos duas saídas que foram bem significativas para os alunos, em uma delas fomos na Faculdade de Educação da UFRGS, para o encerramento da disciplina dos alunos que fizeram as oficinas sobre corporeidade. Nesse dia saímos de ônibus com três turmas das totalidades iniciais do turno da tarde e tivemos uma experiência muito rica, pois vários alunos que nunca tinham ido na UFRGS se sentiram super contentes em estar dentro da sala de aula de uma universidade pública. Essa participação também foi muito significativa para os alunos do CMET, pois tiveram a oportunidade de preparar uma atividade para a turma de graduação. O momento de confraternização também não deixou de ser importante, os momentos de descontração nos aproximam dos estudantes e permitem que tenhamos uma relação mais próxima e significativa com nossos alunos e colegas de docência.

Também houve nesse período de estágio uma visita ao Museu do Inter, guiada por um dos professores estagiários da escola. Esta visita foi um exemplo de como podemos garantir que os alunos possam circular pela cidade, ter cultura e lazer, ao mesmo tempo que aprendem e socializam. Uma das alunas e uma das professoras que foram ao passeio, são torcedoras do Inter e não sabiam que aquele espaço existia, foi muito importante para elas aproveitarem ao máximo aquele ambiente e o que ele oferecia para os processos de aprendizagem e interação com o coletivo.

Para Gadotti (2013) “O direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os direitos humanos são todos interdependentes. Não podemos defender o direito à educação sem associá-lo aos outros direitos.” (p.23), a interlocução dos passeios e atividades culturais, que permitem que os alunos saiam de casa para ir à escola e da escola ir para outros espaços da cidade, cria a possibilidade de acesso e inclusão que vai para além do direito à educação formal escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente que esses momentos de cultura extraclasse que a escola proporciona, por meio de seu corpo docente que se preocupa em pensar atividades, lugares e eventos onde os alunos possam vivenciar experiências diferentes, ou valorizar o que já sabem e conhecem, demonstra a importância que a comunidade escolar dá para a garantia do direito à educação de forma integral aos seus alunos, como escrevem Valentini e Maciel (2014):

Se pretendemos ter uma educação que prepare para o exercício da cidadania, que reconheça seus direitos associados às suas responsabilidades, forme o cidadão consciente e crítico e ao mesmo tempo ofereça a todos, oportunidades de utilizar seus potenciais para desenvolver-se, é necessário que ocorram mudanças, a escola deve deixar de ser apenas um espaço de transferência de conhecimento para ser um espaço de ressignificação. (p.10)

A cultura extraclasse presente no CMET permite que os alunos e os educadores consigam ressignificar o ambiente escolar e conquistar a interação com a comunidade em que estão inseridos, assim como proporcionar os direitos de acesso à cidade à cultura e ao lazer, em diálogo com os processos de aprendizagem dos alunos e dando importância à coletividade e a construção da amorosidade através das relações humanas. Isso ressoa dentro e fora da sala de aula, aproxima a comunidade escolar e auxilia na criação de um ambiente rico para o conhecimento de nossos alunos e nossas alunas da EJA.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CMET Paulo Freire. Regimento Escolar. Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/material/PPP.pdf>>. Acesso em: dezembro/2018.

Maciel, Rochele Rita Andreazza; VALENTINI, Luciana. Elementos Da Cultura Escolar Extraclasse Como Complemento No Ensino. In: **Anais do XIV Seminário Escola e Pesquisa: Um Encontro Possível.** Caxias do Sul. Set/Out. 2014.

SANTOS, Daisy Buratto Dos. **Múltiplos Sujeitos da EJA e seus Conflitos.** Tese de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. In: **EJA EM DEBATE, Florianópolis,** Ano 2, n. 2. Jul. 2013.

A ARTE COMO FORMA DE EXPRESSÃO DOS NOSSOS MAIS PROFUNDOS ANSEIOS E EXPERIÊNCIAS/VIVÊNCIAS DE VIDA

Hélber Augusto Carneiro Vieira

helbercircus@gmail.com

RESUMO: Este presente artigo visa demonstrar a importância das artes como instrumento capaz de estimular os educandos a se expressarem de forma a abrir possibilidades de mudanças e transformações em suas vidas. A partir de atividades realizadas durante o estágio docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre em 2018/2 se evidenciou a relevância das artes como instrumento de reflexões, propulsões, conhecimento de si, do outro e do nós. As inquietações destes educandos foram demonstradas através das artes, questões essas que talvez não fossem exploradas com tamanha profundidade se tivesse sido realizada de forma diferente, mas que, numa obra de arte, numa instalação artística, surgem com alta potencialidade. A produção destas atividades artísticas possibilitou, a esses sujeitos, a ampliação do conhecimento de si mesmos, dos outros e do nosso mundo. Essas constatações foram evidenciadas a partir de três atividades potencializadoras de reflexões, as quais trataram de nossas máscaras sociais, nossas cicatrizes da vida e nossas pedras no caminho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Arte e Educação. Instalação Artística. Reflexão de si.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Todos nós temos uma história de vida inacabada, porém cheia de marcas que nos fazem e nos constroem no hoje, essas marcas podem tanto ser boas quanto serem ruins, mas sempre nos possibilitam mudanças e transformações. A arte surgiu na minha prática como reflexo de nossas reflexões, como forma de nos conhecermos, como forma de expressarmos de modo mais concreto, para o outro, tudo o que somos, fomos e projetamos ser. Durante meu estágio de docência em Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2018/2, na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre, a arte, muito representada através das instalações que fizemos, foi a propulsora das maiores reflexões e conhecimentos do eu, do eu inacabado. “A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo.” (Freire, 1996, p 33). Assim, percebemos que o conhecimento de nós nos permite e nos faz responsáveis no mundo, em primeiro lugar por nós mesmos, e nos tornamos cientes disso através das instalações artísticas. No decorrer do texto abordarei três (3) atividades que fiz e que acredito serem potencializadoras do conhecimento do eu no mundo, do eu presente, do eu passado.

A EPA, como é chamada popularmente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre, possui um trabalho peculiar, muito diferente das demais escolas que já conheci. De acordo com a fala da secretária da instituição, na minha primeira visita a escola, a EPA é a única escola na cidade que tem moradores de rua como principal público, sendo quase todos os alunos pessoas sem teto. Todo esse contexto também exige uma forma peculiar de se trabalhar, pois a forma tradicional não instiga os estudantes. A visão que muitos educandos têm é a de que a escola é um lugar de acolhimento, de abrigo, ou até mesmo um lugar para passar o tempo. Essas características elencadas afetam muito a sala de aula, a prática, pois durante todo o estágio fui permeado pela problemática do que realmente os apraz, do que os fazem ter vontade de estar ali. Outra realidade que também aparece na EPA é a realidade dos adolescentes de abrigo, muitos deles envolvidos ou ex-envolvidos com o tráfico de drogas, muitas vezes “mandados” para a EPA pelo juiz; isso foi relatado pelos meus

alunos durante a prática. Não acredito que seja o caso de todos os adolescentes ali, mas alguns me pontuaram isso, sobre a exigência da autoridade jurídica, visto o estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, mais recentemente, pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que determina a obrigatoriedade da educação básica aos alunos entre quatro e 17 anos.

Como pude salientar, o público da EPA é realmente diferente, não há como negar, e deve ser abordado de formas diferentes, de modo que a pergunta “como devo abordar a aprendizagem?” atravessou todo meu estágio. Confesso que não obtive uma grande resposta, porém algumas questões me saltam aos olhos e me fazem perceber que talvez seja pelo caminho do conhecimento de si, do outro, do nós, porque isso é o que os cativava: falarem de si, de coisas sobre suas vidas. Como Freire (1996) expõe, é desrespeitoso com o educando, não tocar em suas inquietações, seus gostos, suas linguagens. Por isso as propostas em que tinham uma moral sobre a vida, ou traziam uma reflexão profunda, ou falavam sobre nossas relações no cotidiano foram as que mais deram certo, que mais cativaram os alunos, pois tratavam de coisas comuns, anseios, tristezas, medos, sonhos. Assim, a arte seria a melhor forma de sistematizar e externar as inquietações dos corações deles, e isso foi aparecendo durante as atividades.

Atividade 1: máscaras sociais

A primeira atividade que irei mencionar foi sobre as máscaras sociais. A ideia surgiu a partir de uma visita na exposição “Etnos”, no Museu do Santander Cultural, e de uma reunião pedagógica que falava sobre a importância de não se deixar perder no esquecimento essa visita que a escola fez ao museu. A primeira proposta era os alunos criarem máscaras de gesso, porém, eu pensei que conseguiria incluir no meu planejamento, só que não foi possível. A atividade seria feita na quinta, que era o único dia que não ia à escola devido a orientação que eu tinha na UFRGS. Apesar disso, eu ainda queria fazer as máscaras com eles e acabei fazendo máscaras de EVA. Primeiro tivemos uma discussão sobre as máscaras sociais. Através de conversas iam surgindo falas como: “Sor, as vezes a gente finge gostar de algo para participarmos de

algum grupo”. Outros diziam que não existia isso, que isso era falsidade e por aí vai; tivemos tensões e até saídas de sala devido à discussão. Após o debate que se estabeleceu, fizemos as máscaras sociais. A ideia era fazermos um personagem fictício posteriormente à criação das máscaras. Houve resistência quanto à criação das máscaras por parte de um dos alunos mais velho em sala, falava que era coisa de criança, que sua neta fazia aquilo melhor que ele. Mesmo com essa resistência ele fez a atividade e sua máscara foi uma das que mais trouxe contribuições para a reflexão que se estabeleceu logo após. Na máscara dele existia um diálogo entre médico e paciente, no qual expressava sua ideia sobre o diagnóstico clínico. O diálogo era o seguinte:

Paciente: - Doutor, eu estou morrendo.

Doutor: - Não se desespere, você não tem nada.



Foto 1: estudante vestindo a máscara que produziu

Fonte: acervo pessoal

Pude notar então, com essa atividade de confecção de máscaras, a potencialidade que tem o trabalho com a arte. Os alunos tendem a se expressar melhor, talvez indo além do que tu mesmo planejaste, o que foi o caso desse educando, pois eu não havia orientado para escreverem algo, nem nada, apenas disse para criarem uma máscara. A máscara dele não foi a única que apresentou escritas. Existe mais uma máscara que exibiu uma reflexão escrita estampada, na qual o aluno

atentou para as questões salariais dos professores, mais especificamente falando do parcelamento dos salários, fato que se faz cada vez mais corriqueiro no cotidiano dos professores da educação pública. A frase dizia o seguinte: “Professores porque não param de parcelar os salários de vocês”. Segue abaixo a imagem da máscara “Salário”, do aluno:

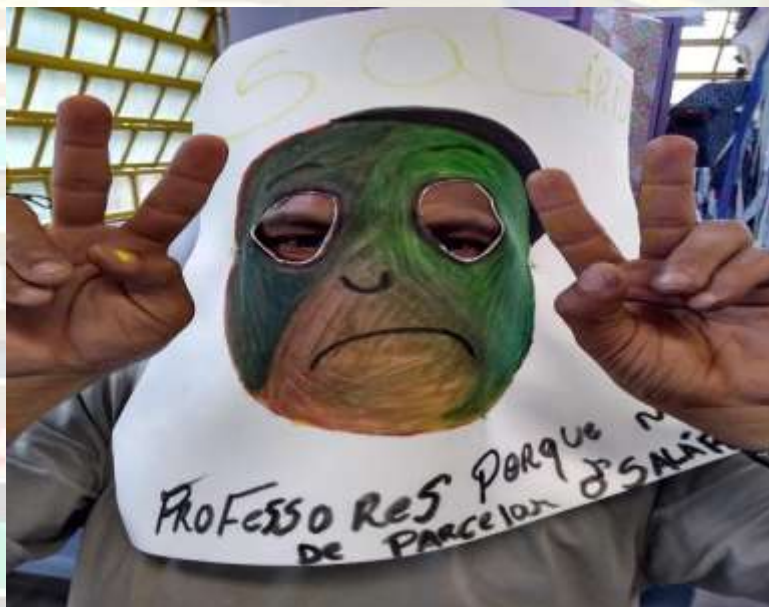


Foto 2: estudante vestindo a máscara que produziu
Fonte: acervo pessoal

Nesse momento começo a notar o potencial que tem a arte na educação desse grupo, como forma de estimulá-los a se expressarem sem serem forçados a isso. Por meio dessa atividade pude perceber o que foi dito por Goés (2000, p. 2.): “O que constitui a matéria da situação imaginária origina-se do diretamente vivenciado, observado ou conhecido”. É o que vemos neste trabalho com as máscaras: a imaginação dos personagens e a criação dos mesmos perpassou as experiências e vivências de cada um. Depois desenvolveram esse personagem da máscara por meio da escrita, descrevendo quem era, suas características e história. Cada aluno, à medida que escrevia sobre seu personagem, de alguma forma se identificava, se reconhecia ali, na cidade onde o personagem morava, na idade que ele tinha, no temperamento que possuía, no trabalho que tinha, nos sonhos ou até mesmo como projeção do que eles queriam ser, do que queriam se tornar.

Atividade 2: cicatrizes

A segunda atividade que irei abordar é a atividade que coloquei o nome de “Cicatrizes”, me baseando no texto de Jorge Neiman cujo o nome é “Cicatrizes”. O texto conta a história de um garoto que, devido a suas atitudes ruins, o pai propõe colocar pregos em um poste para cada coisa “errada” que ele fazia. Até que, em um determinado momento, o menino se dá conta de que o pai apenas coloca pregos, e não os tira, e começa a mudar suas atitudes. Nisso os pregos começam a serem retirados pelo pai, um a um. Então, quando chega o último prego, o pai o chama para ver, porém o menino se põe a chorar. O pai, vendo essa atitude inesperada do filho, pergunta porque o garoto está chorando ao invés de estar alegre. O menino responde que, apesar do pai retirar os pregos do poste, as marcas dos pregos permanecem nele. Após a leitura desse texto, percebi que seria interessante levá-lo aos alunos, já que apresentam vivências, muitas delas, experienciadas de forma opressora, angustiante e triste, que os afetaram e os afetam até hoje. Pensei que o texto ajudaria eles a expressarem, semelhantemente ao garoto da história, suas cicatrizes representadas num poste. Todo esse exercício, também foi um exercício de reflexão sobre si. Lembro-me de, após ler a história, um dos meninos ter lacrimejado e talvez até chorado com o que ouviu, possivelmente pensando nas coisas que o levaram até o exato momento em que se encontra.

No trabalho, nem todos alunos participaram, foram poucos, mas surgiram frases que demonstram a reflexão sobre si que tiveram. Uns escreveram sobre a confiança que tiveram em determinadas pessoas que não deveriam ter confiado, outros colocaram questões ligadas ao tráfico de drogas, à prisão. Todo esse movimento de refletir sobre nossas cicatrizes me faz pensar sobre a importância de se tratar determinadas questões dolorosas da vida, “Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos educandos” (FREIRE, p 16, 1992), de modo que esses venham a se transformar a partir do conhecimento de si, ao rever suas frustrações e cicatrizes, o que pode possibilitar mudanças e transformações futuras. Esses novos caminhos que serão traçados por eles estão cheios de certezas do que não deve ser feito, pois reconhecem as marcas que eles carregam em suas vidas.

Após o trabalho com o texto, foi realizada uma atividade de criação artística. A arte, representada por uma espécie de instalação feita por nós, cujo o nome é “Cicatrizes”, aparece novamente como expressão das nossas angústias e anseios, e instrumento pelo qual sistematizamos as nossas reflexões em aulas. Todos os alunos da EPA, prioritariamente falando da T3 (Totalidade 3), cuja turma foi a que desenvolvemos essas atividades, possuem uma história de vida cheias de marcas que eles mesmos demonstram não gostar e se arrepender. Por diversas vezes as aulas eram tomadas por algum desabafo de arrependimento. A arte nesse sentido, nos ajudou a expressar essas angústias como se estivéssemos jogando para fora de nós, expurgando mesmo essas lembranças, abrindo-se para novas atitudes na continuidade da vida. Existem muitas coisas que os marcam, existências de uma luta pela sobrevivência. Tem aqueles que nem gostam de falar das coisas que os marcaram, outros que se emocionam ao falar, outros que se irritam, outros que se arrependem. Diálogos que fomos tendo durante toda prática, em alguma atividade desenvolvida, numa conversa informal, e tudo isso faz parte do que são no hoje, sem os comprometerem com um modo de ser ideal e imutável, já que nos entendemos como seres inacabados, em constantes transformações e atravessamentos.



Foto 3, 4 e 5: a atividade das “Cicatrizes” sendo feita pelos estudantes
Fonte: acervo pessoal

Arrependimento é algo que todos nós temos, em diferentes medidas, e isso se evidenciou na atividade “Cicatrizes”.

Atividade 3: pedras no caminho

Já na terceira e última instalação, que faz uso da arte como expressão do que somos, ou fomos, ou o que podemos ser, foi denominada “Pedras no caminho”. Esta teve o intuito de representar tudo aquilo que consideramos pedras em nosso caminho. A proposta surgiu a partir da poesia “No meio do caminho” de Drummond. Então, primeiramente nós lemos e conversamos sobre o texto. Esse causou um estranhamento evidente nos alunos, por causa da sua estrutura, cheia de palavras repetidas. Conversamos sobre o que seriam as pedras no caminho e todos diziam ser alguma dificuldade que o autor estava passando. Então propus essa instalação que refletisse as pedras em nossos caminhos. Foi a atividade mais divertida de construir.

A atividade demorou dois dias para ser feita. No primeiro dia apenas escrevemos numa folha EVA quais eram as pedras em nosso caminho, cada aluno escrevia a sua. No dia seguinte fomos para o pátio procurar nossas pedras e construir nossa instalação. Fizemos o exercício de procurar pedras que ficariam legais na instalação, além de procurar um lugar adequado, onde ficaria mais bonito de se olhar. Interessante nessa atividade foi a ajuda que cada um deu ao outro, ao opinar sobre a pedra e ao ajudar a construir a instalação, assim, sabemos que “estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 2010, 57.).

Por meio dessa atividade poética, se é que se pode atribuir tal característica a essa proposta, que pude ver algumas coisas que não havia visto e notado antes. Teve um aluno que considerou a polícia como uma pedra no caminho porque, segundo ele: “os policiais incomodam demais e são preconceituosos”; outro colocou a questão financeira como problema no caminho; e temos um aluno que está finalizando o tratamento da tuberculose que considerou a doença como uma pedra no caminho, pois o impediu de fazer algumas coisas; outro aluno, ainda, considerou a falta de memória uma pedra, já que tem dificuldade de lembrar as coisas, não só o que aprendeu, mas até mesmo coisas que ele falou há pouco tempo, de acordo com seu relato. Diversos desafios permeiam nossas vidas e essa instalação propiciou não só a reflexão, mas o conhecimento sobre cada colega. Alguns não sabiam, por exemplo,

sobre a doença tuberculose de um deles e puderam solucionar dúvidas e curiosidades a respeito do tratamento.

Em seguida, imagens da instalação “Pedras no caminho” e sua construção:



Fotos 6, 7 e 8: construção da instalação “Pedras no caminho”
Fontes: acervo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como tenho defendido e exemplificado durante o texto, acredito que a arte pode ser um grande meio pelo qual os alunos conseguem se expressar, se

conhecer e conhecer o outro, suas histórias e o que os constituem como sujeito, possibilitando assim uma melhoria de vida. Foram essas atividades que, ao meu ver, mais trouxeram e sancionaram questões reflexivas para eles, além de serem atividades um pouco mais prazerosas, o que às vezes parece ser difícil encontrar.

Escrevi no início do artigo essa minha inquietação, sobre o que os motivava a prestarem atenção nas aulas. Não obtive sucesso em descobrir a resposta, porém descobri pistas, como essas “do que fazer”. E não apenas do que fazer, mas de como o conhecimento, a reflexão de si pode impactar na vida dos educandos. Fico extremamente feliz em ter ajudado esses garotos de alguma forma, seja os motivando, seja propondo questões, como essas reflexões. Penso que, deste modo, pude ampliar a compreensão de nós mesmos, de quem somos e de quem nosso colega é no mundo, assim como a necessidade de pensarmos o nós, e não somente o eu, ou o ele, mas o nós, porque acredito que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” FREIRE (1981, p.79).

REFERÊNCIAS

NEIMAN, Jorge. **A Arte de Viver em Paz**. Rio de Janeiro: Editora Conquista, 2011.

De Andrade, Carlos Drummond. **No meio do caminho**. Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm>. Acesso em 08 de nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação in: **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DE GÓES, Maria Cecília Rafael. **O jogo imaginário na infância**: a linguagem e a criação de personagens. 2000.

OS LIMITES DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COM TURMAS DA EJA

Micaela Passerino Gluz

micpgluz@gmail.com

RESUMO: O intuito do presente artigo é expressar situações dentro da sala de aula numa turma da EJA e compreender as relações entre professores e alunos, a partir do conceito do “querer bem aos educandos” de Paulo Freire. Buscar entender a afetividade nessas relações e os limites na prática pedagógica. O principal objetivo é compreender os limites dessa relação e as consequências para o processo de ensino-aprendizagem. Para elucidar sobre essa questão foi utilizado como instrumento para a produção deste artigo as observações do estágio curricular feito pela autora no semestre de 2018/2 numa escola municipal de Porto Alegre, com uma turma de T1 e T2 da EJA. Utilizou-se como principal referencial teórico os estudos de Paulo Freire, principalmente, como antes citado, o conceito de QUERER BEM trazido no seu livro *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. É possível concluir, através do artigo, que na prática docente é necessário estar aberto às possibilidades, como exposto no conceito do “querer bem”, e disponibilidade para construir de modo afetivo laços e relações que são primordiais para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, apesar da ética necessária, é possível que o docente, assim como em outras profissões, atinja limites que no momento de sua trajetória de vida não consiga superar. Requer muita reflexão, consciência e responsabilidade do docente conseguir admitir suas falhas e limites e poder compartilhar isso com os demais responsáveis da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Querer Bem. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Relação Professor-Aluno.

INTRODUÇÃO

O intuito do presente artigo é expressar situações dentro da sala de aula numa turma da EJA e compreender as relações entre professores e alunos, a partir do conceito do “querer bem aos educandos” de Paulo Freire. Buscar entender a afetividade nessas relações e os limites para a prática pedagógica. O principal objetivo é compreender os limites dessa relação e as consequências para o processo de ensino-aprendizagem. Para elucidar sobre esse ponto foi utilizado como metodologia para a produção deste artigo as observações do estágio curricular feito pela autora no semestre de 2018/2 numa escola municipal de Porto Alegre, com uma turma de T1 e T2 da EJA.

Utilizou-se como principal referencial teórico os estudos de Paulo Freire, principalmente, como antes citado, o conceito de QUERER BEM trazido no seu livro *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*, junto com o livro *Pedagogia do Oprimido*.

As inquietações que surgiram que originaram neste trabalho foram diversos acontecimentos durante o estágio curricular da autora com os alunos, que manifestaram desconforto, preocupação e desacomodação nas relações alunos-professora e entre os próprios colegas, que fizeram com que a autora se questionasse: Quais os limites para a relação professor-aluno? Se meus princípios vão de encontro com os princípios de meus alunos como posso mediar essa situação? Como ensinar alguém que se manifesta de forma antagônica?

Entendendo quem são os sujeitos da EJA, que será introduzido no próximo ponto, esse trabalho busca aprofundar as reflexões sobre as relações que temos na escola e na turma, bem como o papel do professor diante os questionamentos trazidos.

Perfil da EJA: os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Antes de mais nada é necessário elucidar quem são os indivíduos que e estão presentes na EJA, essa definição servirá para compreender melhor as análises deste artigo.

O perfil do aluno da EJA, na maioria das vezes, de acordo com alguns autores que subsidiaram esse estudo (FREIRE, 1987; FREIRE, 2013; DURANTE, 1998; SIMÕES), são de jovens e adultos trabalhadores que, ao longo de sua trajetória de vida, não puderam concluir seus estudos, pelos mais variados motivos (ter que trabalhar para sustentar a família, foi expulso da escola porque “não se adequava”, etc.).

O aluno da EJA é a pessoa pertencente aos “grupos populares”, ou seja, base e sustentação da produção de riquezas, pertencente à classe mais oprimida, como coloca Paulo Freire. A classe trabalhadora que é explorada pelas elites dominantes. A educação popular e a EJA surgiram a partir desses trabalhadores. De modo coletivo, foi criada uma outra educação que não servia apenas aos interesses da classe dominante, mas sim um espaço feito do povo para o povo.

Apesar do perfil da EJA ser composto pela classe trabalhadora, ainda assim, são homens e mulheres que vivem em uma sociedade capitalista e são submetidos à ideologia da classe dominante. O que acontece é que os oprimidos hospedam dentro de si a sombra do opressor, ou seja, internalizam e se apropriam dos modos e os jeitos dos opressores por acreditarem que seu modo de vida é o ideal, o certo e o “natural”. Por isso “luta” para oprimir outras pessoas e tentar agir como sendo um opressor por acreditar que esse é o jeito correto de se viver (FREIRE, 1987).

A liberdade do homem, segundo Freire, não é algo doado, não é algo que apenas se receba gratuitamente. A liberdade é sempre uma luta e uma conquista, em que a classe deve se unir para perseguir sua real libertação.

E por ser a liberdade algo que deve ser conquistado é muito difícil para os oprimidos que estão em contradição, imersos na cultura do opressor. Entende-se e tem como objetivo ser como o opressor, apesar de jamais conseguir tal façanha por

serem de classes diferentes. Os oprimidos imersos na ideologia do opressor tem medo de lutar e ir atrás de sua própria liberdade, por não saberem como conviver com essa liberdade, por sempre terem vivido na “sombra” dos opressores.

Traçamos aqui, um breve perfil dos estudantes, mas essa sucinta contextualização servirá para compreender melhor as problemáticas apontadas ao longo do texto.

Educação popular: uma educação da classe trabalhadora

O que é, afinal, essa educação popular? Essa educação da classe trabalhadora? Na primeira parte deste artigo conseguimos definir quem eram esses sujeitos, nesta segunda parte iremos definir, então, como é essa educação e de que forma ela é pensada.

A concepção de educação da escola em que ocorreu o estágio curricular (que serviu como estudo de caso) e a que defendemos neste artigo é de uma educação popular que segue os seguintes princípios: compreensão de que o homem é um ser inconcluso, que está em permanente processo de formação, além de ser protagonista de sua própria história e de produzir história no mundo; do entendimento de que é necessário ver a totalidade do contexto e dos conhecimentos para o processo de ensino-aprendizagem; que a educação é um ato político. Enquanto um ato político é educativo; de que ninguém sabe tudo e ninguém sabe de nada. Há conhecimentos e experiências que, compartilhadas e trabalhadas em coletivo, só enriquecem a educação; e, por fim, que nos processos educativos ninguém está só no mundo, eles são realizados em coletivo através do diálogo: “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos”. (FREIRE, 1987, pág. 79).

A educação se baseia no ato de conhecer, através do diálogo (como citado acima). Torna-se imprescindível conhecer o aluno, sua realidade, o que ele sabe e o que ele não sabe. Para isso são trabalhados os temas geradores, que são temáticas

surgidas de perguntas, dúvidas ou questionamentos vindos dos próprios educandos sobre coisas que eles não sabem e ou tem curiosidade em saber; a partir daí que se vai escolher o objeto de estudo (objeto cognoscível), e será sempre relacionado com os conhecimentos científicos e a realidade que eles conhecem e vivem (FREIRE, 1987).

Logo, entende-se a educação popular “[...] como um trabalho coletivo e organizado do próprio povo (classe trabalhadora), se desenvolvendo no interior das práticas sociais e políticas, para além da esfera da educação”. (SANTOS; MEDEIROS, pág. 2).

A educação bancária realiza seus métodos de forma vertical, autoritária e impositiva, instituindo a maneira como toda a educação de dará. É uma educação pensada PARA o oprimido. Já uma educação revolucionária deve-se preocupar em ser uma educação horizontal, dialógica e fundamentada na práxis, construindo COM o oprimido como o processo de ensino-aprendizagem se dará (FREIRE, 1987).

Em “Que fazer: teoria e prática em educação popular” o autor Adriano Nogueira complementa perfeitamente a definição de uma educação classista:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição”, eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (Paulo Freire, em “Que fazer: teoria e prática em educação popular”) (NOGUEIRA, apud SANTOS; MEDEIROS, pág. 4)

Por fim, para enfatizar a importância de uma educação popular, podemos salientar que é apenas por essa transformação que os oprimidos conseguem lutar por uma reconstrução que começa no nosso próprio autorreconhecimento de homens e mulheres destruídos pela lógica de exploração e opressão do capitalismo, nosso próprio reconhecimento enquanto classe. E é reconhecendo-se que afirmamos nosso papel histórico é a classe trabalhadora que pode (e vai) extinguir as classes de nossa sociedade a fim de construir uma nova sociedade sem classes, opressões e exploração desumana.

Querer bem: relação professor-aluno

Por fim, nesta terceira parte iremos abordar o conceito de “querer bem” trazido por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia* que servirá de subsídio para entender as relações educador-aluno e o caso que será apresentado posteriormente.

Neste capítulo (capítulo 3 - Ensinar é uma especificidade humana), Freire deixa bem claro que o “querer bem” não é necessariamente gostar de todos os alunos, mas sim estar aberto e disponível para compreender o mundo, a realidade desse estudante e sua trajetória de vida, todas suas habilidades, defeitos, princípios e gostos:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, por que professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 2013, pág. 138).

Para se construir professor é necessário desenvolver “amorosidade”, de acordo com Freire (1987), no sentido de um amor pelo mundo e pela humanidade. Para ele, sem isso não é possível revolucionar-se, transformar-se. Amorosidade pela humanidade que nos faz impulsionar na luta pela sua própria libertação. Essa amorosidade deve estar presente na nossa prática docente, na afetividade com o aluno, podendo compreender que ele é um indivíduo único em formação e é preciso a sensibilidade para entender sua trajetória de vida.

Entretanto, e esse é o debate que este artigo irá se aprofundar, junto com essa afetividade deve ser trabalhada uma ética docente dentro dos processos educativos:

O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele. (FREIRE, 2013, pág. 138)

Em síntese o querer bem, que nesta parte foi introduzida, será detalhada e relacionada ao longo artigo.

“E se eu te contar que sou a favor da ditadura?”

Como citado anteriormente as situações que serão descritas ocorreram a partir das as observações do estágio curricular feito pela autora no semestre de 2018/2 numa escola municipal de Porto Alegre, com uma turma de T1 e T2 da EJA. Os estudantes citados serão denominados por letras.

Caso “ditadura”

A turma era composta por trabalhadores das mais diversas profissões (obras, serralheria, cozinheira autônoma, transportadora/mudanças, limpeza de Shopping, porteiro, etc.), na faixa etária entre 24 aos 70 anos. As aulas eram no turno da noite.

As situações relatadas a seguir foram presenciadas pela autora e sua colega de estágio com o ALUNO X, aluno da turma de 60 anos que é trabalhador autônomo.

Começamos a aula com um momento conturbado que mostrou tanto para/ mim quanto para PROFESSORA L¹ o quanto estamos despreparadas para a docência e que precisamos urgentemente de mais orientações:

Perguntamos aos alunos por que nenhum deles foi ao teatro na aula passada, enquanto cada um respondia o ALUNO X disse que só vem para aula para “aprender a ler e escrever” que o resto não importa. Argumentamos que aprender a ler e escrever não é feito apenas na sala de aula, que a leitura do mundo e o significado daquilo que está escrito também é importante e são nesses momentos que conseguimos desenvolver nossa aprendizagem, contamos que a peça foi sobre a ditadura e o ALUNO X retrucou: “E se eu te contar que sou a favor da ditadura?”, tentamos argumentar com ele sobre o que significava a ditadura e esse momento sombrio na história do Brasil, mas ele parecia não querer nos ouvir, não queria tentar compreender e olhar pela nossa perspectiva.

O momento foi conturbado, o ALUNO X nos retrucando e não ouvindo nossos argumentos, foi difícil conduzir o debate e o resto da turma ficou em silêncio claramente desconfortável. O ALUNO Y até pediu um momento que a gente deixasse de conversar com o aluno E e começasse a aula.

(Relato do diário de classe - dia 25/10/18)²

Antes do início das aulas as professoras tinham o costume de perguntar sobre a vida dos alunos. Nesse dia, em especial, estávamos questionando-os porque não compareceram na aula em que toda a escola foi assistir à peça “Desterro: sobre restos que não importam mais” que estava em cartaz na sala *Qorpo Santo* da UFRGS³.

¹ Docência compartilhada com a colega de curso no estágio curricular.

² Relatos do diário de classe da autora Micaela Passerino a partir do estágio de docência na Educação de Jovens e Adultos orientada pela Prof. Dr. Aline L. da C. Della Libera, o estágio foi realizado com docência compartilhada com uma colega de curso.

³ <https://www.ufrgs.br/prorext/espetaculo-desterro-sobre-restos-que-nao-importam-mais-abre-temporada/>.

Durante a conversa o ALUNO X retrucou nossas considerações do porquê assistir à peça e a importância de falar sobre a ditadura militar, dizendo que era a favor da ditadura por que era uma época segura: “Na ditadura tínhamos mais segurança, só sofria nessa época quem era bandido mesmo” (ALUNO X). Em tempos conservadores e das tentativas de impor uma suposta neutralidade na prática pedagógica como a aplicação da Escola Sem Partido, é fundamental demarcar que a escola e a educação são espaços políticos que devem prezar pelos princípios do respeito às diferenças e à diversidade, diálogo e fomento de uma consciência crítica.

Apesar do choque de posturas e concepções não deixamos de nos colocar no debate e dizer por que a ditadura não era tão segura assim e por que não havia sido uma época boa ao nosso ver e de acordo com os relatos históricos, porém o aluno nos interrompia novamente, colocando que éramos muito novas, não vivemos a ditadura e que Deus tinha um plano para todos, justificando sua resposta sobre “bandido bom é bandido morto”:

“Vocês são muito novas, não sabem como foi a ditadura, que nem devia se chamar assim sabe, eu vivi eu sei como foi bom” (ALUNO X);

“Torturar não é certo não, mas tem gente que merece. Deus tem um plano pra todo mundo, Deus protege e cuida de todo mundo, às vezes é desejo de Deus as coisas que acontecem, se a pessoa morre ou não, Deus é salvação” (ALUNO X).

Logo percebemos que nossos princípios não eram os mesmos que os do ALUNO X. Independente disso, continuamos nossa aula, mas foram feitas muitas reflexões sobre o que aconteceu e nossa prática docente que serão elucidadas a seguir.

Caso “audiência”

Antes de começar a aula o ALUNO X contou um pouco sobre a sua história de vida, relatou com o perdeu o seu filho adotivo que ele adotou quando tinha 3 anos e perdeu quando tinha 11 anos por uma denúncia no Conselho Tutelar que ele não sabia explicar quem fez e qual foi a razão que o Conselho tirou seu filho. Atualmente o filho dele teria 15 anos e o ALUNO X ainda está na justiça para tentar encontrar ele.

(Relato diário de classe da autora - dia 09/10/118:)

Antes do início das aulas, estávamos esperando o grupo de odontologia da UFRGS chegar para organizar a atividade, ALUNO X pediu para conversar com a PROFESSORA V⁴ sobre as audiências que ele estava indo para recuperar o filho dele que havia sido tomado pelo conselho tutelar, segundo relato dele. Participei da conversa também e o pedido que o ALUNO X fez foi uma declaração de comportamento da escola, a professora foi fazendo mais perguntas sobre o caso do ALUNO X, ele nunca consegue explicar direito quando perguntamos, e ele nos relatou que nessa audiência seu filho, que agora tem em torno de 12-15 anos, depôs contra ele, acusando-o de negligência, maus-tratos e abuso sexual. ALUNO X nos disse que eram mentiras contra ele, que estavam obrigando seu filho a falar esse tipo de coisa, que ele jamaisalaria isso por vontade própria. A professora conduziu a conversa perguntando por que ele achava que seu filho estava mentindo e as outras pessoas estavam mentindo, e trouxe a informação que como seu filho era menor de idade ele não precisaria depor contra ele se seu filho não quisesse.

(Relato diário de classe da autora - dia 07/11/18)

Durante o intervalo eu e a PROFESSORA L fomos nos reunir com a PROFESSORA V para conversar mais sobre o caso do ALUNO X, pedir a avaliação dela, etc.

Ela nos explicou melhor o caso, segundo a professora, o ALUNO X recebeu a guarda dessa criança de uma forma não oficial, não foi pelo cartório, e essa criança morou apenas 1 ano com ele. As denúncias são de negligência e maus tratos principalmente porque, segundo relato dela, a criança não era alimentada em casa e denúncia de abuso sexual de alisamento da criança. Ela nos relatou que a própria criança depôs contra ALUNO X, ele até nos contou isso e disse que tinha forçado o menino e feito “lavagem cerebral”. Na avaliação dela o ALUNO X sempre teve problemas na escola em questão de abusos com mulheres, sejam colegas, professoras ou estagiárias. Ela nos contou de uma professora que algum tempo atrás ele estava “apaixonado” por ela fazendo ela passar por situações constrangedoras (dando presentes nos dias dos namorados, tocando de forma inapropriada, etc.).

Após o intervalo voltamos para a sala mas tivemos uma certa dificuldade de trabalhar com o ALUNO X depois dessa conversa. Fiquei pensando em como seria dar aula daqui pra frente com ele sabendo de todas essas situações, sem contar a situação que ele nos pressionou sobre a ditadura militar, já havia um desconforto, como superar isso para que não atrapalhe o trabalho pedagógico?

(Relato diário de classe da autora - dia 08/11/18)

A partir desse momento as dúvidas, reflexões e questionamentos começaram a surgir, até que ponto conseguiríamos manter nossa concepção de ética e continuar nos relacionando com o ALUNO X quando ele estaria representando tudo aquilo que somos veemente contra?

Querer bem, relação professor-aluno & ética na prática docente

Como foi citado anteriormente o conceito do querer bem que Freire (2013) nos traz é a relação do docente estar disposto a compreender e aceitar o outro na sua totalidade com a ética de agir corretamente no processo educativo independente de sua relação com o aluno, seja próxima ou distanciada.

⁴ Professor titular da turma.

De fato, é impossível criar laços afetivos positivos com todos os alunos, toda relação pessoal é única com suas particularidades. Entretanto, é imprescindível para um educador, principalmente um docente que defende a educação popular/classista, tentar criar essas conexões e espaços de confiança e diálogo com os alunos para realmente compreender sua realidade e integrá-los no seu processo de ensino-aprendizagem e de serem protagonista de sua própria educação.

A educação popular/classista, como colocado anteriormente, é a educação construída com a classe trabalhadora, a mesma que vive numa sociedade com princípios e ideologia da classe dominante, absorvendo assim a forma estrutural de como funciona essa sociedade (sob o racismo, machismo, xenofobia, lgbtfobia, etc.) e incorporando o “opressor” dentro de si (FREIRE, 1987).

Num primeiro momento, essas eram as principais reflexões, uma grande necessidade de acreditar nesse indivíduo e trabalhar com ele formas de buscar sua libertação através da práxis.

Freire (1987) destaca a práxis como método para a libertação, e a define como a reflexão e a ação do homem sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo. Que é somente na unidade entre subjetivo e objetivo que acontece a práxis autêntica. Sendo que, a subjetividade, para Freire (1987), é a mentalidade de compreender a sociedade e as situações concretas da sociedade é a objetividade.

Acreditar que só a consciência consegue mudar a realidade é subjetivismo e acreditar que só a prática na realidade sem a reflexão consegue mudar a realidade é o objetivismo.

Dessa forma, apesar dos receios, das suspeitas, da apreensão e do desconforto seguimos desde o início do estágio até o caso da “audiência” buscando o “querer bem”, estando abertas às possibilidades com um fazer ético:

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas por que gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. [...] É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos,

frustrações, as intenções, as esperanças [...] Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, do outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. (FREIRE, 2013, pág.141)

Não iríamos deixar de ensiná-lo com o mesmo afeto e diálogo como aos outros porque acreditávamos na transformação e libertação do homem. Contudo, após o episódio da “audiência” em novembro, que era um assunto presente desde o início das observações, tornaram-se ainda mais presentes as dúvidas e inquietações de como ensinar esse aluno, qual era nosso limite nessa relação em que o diálogo era inconstante e o sujeito parecia não estar disposto às transformações: não havia a reciprocidade honesta para construção de uma relação professor-aluno.

Como Freire destacou, apesar de tudo, nós trabalhamos com gente. Assim como os alunos têm uma trajetória de vida e sua individualidade, que devem ser levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem, o professor, parte fundamental desse processo, também deve ser levado em conta com sua própria trajetória de vida e individualidades. Negar isso e ver o trabalho docente como um trabalho mecânico é antidialógico, vem de uma concepção de educação bancária (FREIRE, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos das situações em conjunto com as reflexões baseados nos referenciais apresentados, é possível concluir que, na prática docente, é necessário estar aberto às possibilidades, como expresso por Paulo Freire, a partir do querer bem, e disponível para construir, com afetividade, laços e relações que são primordiais para o processo de ensino aprendizagem.

Contudo, apesar da ética necessária, é possível que o docente, assim como em outras profissões, atinja limites que, no momento de sua trajetória de vida, não consiga superar. O caso com o ALUNO X, requer muita reflexão, autocompreensão e responsabilidade por parte do professor para admitir suas falhas e limites e poder compartilhar essas angústias com os demais responsáveis da escola. Partindo da educação popular, os alunos e as turmas de uma escola são, de alguma forma,

responsabilidade de todo o corpo docente. Portanto cabe reconhecer que, se apesar de todas as tentativas não houve um avanço positivo numa relação com o aluno, talvez o melhor para o seu processo de aprendizagem seja estar com outro professor. Consideramos que este é um sinal de responsabilidade, consciência, maturidade e comprometimento com esse aluno e com sua educação.

REFERÊNCIAS

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1989.

SIMÕES, Alexandre Pereira. **Os sons da Vila: leitura crítica da realidade**. In: *Educação de Jovens e Adultos*, Jaqueline Moll.

REFLEXÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA EJA: “eu não sei fazer isso!”

Thaís Saraiva Goulart

thgoulart95@hotmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre aspectos importantes que surgiram ao longo do estágio obrigatório do oitavo semestre do curso de Pedagogia/UFRGS. A principal questão por mim levantada e analisada no presente artigo foi a influência das emoções nos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, na autoestima dos estudantes da EJA, utilizando de autores como Freire, Marchesi e Medeiros para fundamentar as reflexões. O estágio foi realizado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante o segundo semestre do ano de 2018, em uma escola municipal da cidade de Porto Alegre. A docência do estágio foi compartilhada e realizada na Totalidade 3, equivalente ao terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental. As reflexões trazidas no decorrer do artigo buscam uma educação que entende o sujeito por inteiro e enxerga a sala de aula como espaço de fala e escuta, além da circuladora de conhecimentos.

PALAVRAS CHAVES: Educação de Jovens e Adultos. Emoções. Autoestima. Processos de aprendizagem.

A TURMA 304: emoções e autoestima

Ao longo dos três meses na turma, observando, analisando, criando hipóteses e chegando a conclusões, pude perceber que todos os educandos possuem uma grande marca que, com frequência, caracteriza a trajetória escolar dos educandos da Educação de Jovens e Adultos: a baixa autoestima. A turma é composta por nove educandos de diferentes idades, dividida entre três jovens, duas adultas e quatro idosos que foram pouco ou nada escolarizados na dita idade regular. Alguns dos educandos se encontram há anos na escola, entretanto, devido a problemas externos e pessoais saíram e retornaram.

Sendo assim, são sujeitos que carregam consigo inúmeras experiências e frustrações referentes aos seus processos de aprendizagem, seja por dificuldades cognitivas, por levarem mais tempo que os outros para aprender algo, por em alguns momentos “regredirem”, no sentido de esquecerem algo que achavam que tinham aprendido, por se sentirem inferiores ou incapazes e consequentemente inseguros, por outros tantos pequenos fatores que acabam por acarretar um peso extremamente negativo em sua autoestima. O peso negativo influencia, inclusive, na forma com que os sujeitos olham para seus processos de aprendizagem, carregando-os de estigmas.

Durante o estágio, aos poucos, fui montando o quebra-cabeça com situações e falas que iam surgindo para compreender o histórico escolar da turma e quais as razões que levavam aqueles sujeitos a, em muitos momentos, se colocarem como incapazes, a afirmarem que não sabem ou não conseguem realizar tal atividade, que tem vergonha de mostrar suas produções ou de se expressar oralmente. Na turma havia um misto de sujeitos: 1. Os que paralisavam durante atividades porque o sentimento de frustração de não conseguirem realizar facilmente tomava conta daquele processo; 2. Os que apresentavam forte dificuldade de realizar autonomamente as atividades e quando realizavam negavam ter escrito de forma correta, por exemplo; 3. Os autônomos e mais confiantes, mas que serviam, mesmo que inconscientemente, de comparação para os demais que encontram mais barreiras pelo caminho.

Conjuntamente com a minha dupla do estágio, realizamos diferentes conversas em diferentes momentos que abordaram a paciência e a confiança em si mesmo que é preciso ter para aprender, assim como foram feitas inúmeras intervenções durante as aulas e planejamentos que estimulassem a autoestima e a reflexão sobre diferentes emoções e sentimentos. Entretanto, as raízes da baixa autoestima e da influência negativa de algumas emoções não são acessíveis a olho nu, se faz necessário um trabalho contínuo e complexo para serem desvendadas. Assim, não basta chegarmos até o problema para apenas o analisarmos, precisamos pensar e repensar estratégias e medidas cabíveis para o resolver.

Desafio: diferentes emoções e processos de autoestima

Ao longo do tempo que trabalho com educação, dentro e fora de espaços escolares, observando e conhecendo os sujeitos, a estigmatização social quanto aos que não frequentam ou frequentaram pouco a escola na dita idade certa é extremamente forte e marcante, até mesmo para os que têm razões concretas e plausíveis para terem saído ou nunca terem entrado na escola. A estigmatização vem da sociedade no geral, mas se concretiza dentro da sala de aula, que é quando os sujeitos precisam enfrentar tudo o que carregam consigo na busca de conhecimentos e mudança de vida.

Estigma é uma cicatriz no corpo causada por um machucado, que vai ao encontro do significado de estigma social, que é uma cicatriz social no ser social de sujeitos que não seguem os ditos padrões sociais. Um dos padrões sociais é ser escolarizado desde criança, seguir os estudos, passar pelo Ensino Fundamental, depois pelo Ensino Médio e pelo Ensino Superior. Sendo assim, quem não segue esse dito padrão escolar, independente da justificativa, carrega consigo a cicatriz social de ser inferior aos sujeitos escolarizados. Se sentir inferior em relação a outros sujeitos não é positivo em nenhum sentido, mas em relação a educação, se torna um fardo muito pesado e se apresenta como mais uma frustração que, conseqüentemente, representa as dificuldades na sala de aula ou a desistência.

Quando o sujeito entra ou retorna para a escola é um grande passo em sua vida, podendo se tornar um grande desafio. De todos os estudantes da Educação de Jovens e Adultos que conheci, a maioria tinha uma ou mais justificativa para não frequentar a escola. Mesmo quando os sujeitos dizem que apenas têm preguiça de ir à escola, podemos levantar hipóteses para entender as razões pelas quais a preguiça vence a busca pelo conhecimento, a primeira é: o que é realizado na escola que não motiva o educando a ter vontade de estudar? Marchesi afirma que:

As teorias mais atuais sobre motivação e a aprendizagem, mostram que os motivos de um aluno devem ser entendidos a partir de suas experiências prévias, como um produto da interação do aluno com os diferentes contextos em que está presente o sentido da aprendizagem escolar. Portanto podemos afirmar que uma escola tem condições de favorecer a motivação ou a desmotivação de seus alunos. (2004, p.130)

Deste modo, “a qualidade de uma escola [...] se mede por sua disposição para ser sensível à diversidade de seus alunos, para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades, de sua identidade pessoal.” (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 163). Por isso, nas salas de aula da EJA devemos, primeiramente, conhecer os sujeitos que as compõem com o intuito de compreender como se dá seus processos de aprendizagem, que elementos fazem parte desses processos e a partir do que começamos o trabalho. Quanto a isso, Bianchi afirma que:

Entende-se então que a motivação na aprendizagem é extremamente necessária e deve ser trabalhada no contexto em que os alunos estão. Assim, o professor que está disposto a assumir de fato as responsabilidades da sala de aula, indo além de matérias e currículos, mas pensando na relação estabelecida com o aluno, conseguirá mudar essa realidade encontrada nos dias de hoje que é a desmotivação. (2008. p. 21)

Conhecer os sujeitos leva tempo, demanda a proposição de momentos e atividades que os deixem à vontade para exporem seus sentimentos, emoções e visões sobre como é estar na escola, bem como são, o que gostam, o que fazem e pelo o que passaram até chegarem naquela sala de aula. Freire afirma que “a educação [...] não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora”. (1983, p.96) Além de conhecer os sujeitos, devemos ter um olhar atento e sensível ao que nos mostram ou trazem no dia a dia para podermos pensar em intervenções efetivas e em um planejamento que atenda as demandas, trabalhe as dificuldades e potencialize as habilidades.

A sala de aula, por receber diferentes sujeitos com diferentes histórias e bagagens, também deve ser considerada espaço de circulação de emoções, principalmente porque um dos princípios e objetivos da EJA é proporcionar trocas e reflexões sobre o que o sujeito é, faz e aprende. Dessa forma, não podemos desvincular as questões emocionais individuais do que acontece na sala de aula referente aos desenvolvimentos e processos de aprendizagem. Sobre isso, Freire aborda que jamais podemos “entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (1996, págs. 145 e 146).

Ao nos propormos conhecer os sujeitos da EJA e trabalharmos com eles por uma vida e educação melhores, precisamos refletir sobre nossos princípios e objetivos, encontrar de onde e de que forma partir. Se temos consciência de que sem atentarmos aos aspectos que fazem parte de quem são os sujeitos, se irmos sem alma ou sensibilidade para o trabalho com eles e agirmos de forma totalmente “racional” quanto ao que nos colocam ou expressam, não seremos reflexivos, tampouco colaborativos para o desenvolvimento pessoal e social dos mesmos.

Quando Freire afirma que jamais compreendeu “a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual” (1996, p. 145-146), podemos concluir que mesmo que nos preocupemos com as particularidades e tudo que surge através delas no dia a dia da sala de aula, bem como possibilitemos momentos de compartilhamentos e valorização dos desejos dos sujeitos, não poderemos deixar de propor uma reflexão do que circula na sala de aula e a mesma não deixará de ser um ambiente educativo que possui regras e exige determinados comportamentos para ser possível o desenvolvimento de todos.

Após nos inteirarmos das primeiras demandas, preocupações, dificuldades e habilidades dos sujeitos, começamos a trilhar o caminho para superar ou potencializar as mesmas. Para isso e com isso, tornamos o ambiente da sala de aula acolhedor e fortalecedor, no qual os sujeitos se sintam à vontade para apresentar suas questões pessoais, sejam elas quais forem. Se o sujeito tem espaço para falar e ser ouvido, criam-se relações que também influenciam, nesse caso positivamente, os processos de

aprendizagem. “Quando, em sala de aula, estabelecem-se relações positivas, os aprendizes manifestam interesse, comprometimento e entusiasmo frente às atividades propostas. Laços emocionais bem estabelecidos contribuem com o desenvolvimento do campo cognitivo de cada educando.” (NEVES; CARVALHO, 2006).

Assim que os sujeitos compreendem que a sala de aula, as professoras e os colegas acolherão suas falas e emoções, bem como os impulsiona a refletir sobre e lidar com seus sentimentos, se iniciará o movimento de olhar para as questões que permeiam a retomada da autoestima. Segundo Santos (2007. p. 9), “a emoção integra processos lógicos, como o raciocínio e as tomadas de decisão”. Em outras palavras, é constatado que as emoções podem contribuir ou atrapalhar o raciocínio e, por conseguinte, a aprendizagem. Ao falarmos em emoções que contribuem ou atrapalham a aprendizagem, também falamos de autoestima.

Uma educanda, por exemplo, tinha muita dificuldade em lidar com as emoções que surgiam quando não conseguia realizar uma atividade de leitura ou escrita. As emoções que a travavam diante da atividade diziam respeito a sua trajetória escolar, ao fato de ela ter avançado de totalidade e após um choque emocional devido ao falecimento da filha, “deu um branco”, como ela caracteriza, que a fizeram retornar à totalidade que estava antes. A educanda, não sabendo como lidar com as emoções que surgiam quando encontrava uma dificuldade, se autocaracterizava como incapaz de ultrapassar, assim como de aprender e “correr atrás do prejuízo”, como costuma dizer. A frustração é um sentimento que perpassa o processo de aprendizagem dessa educanda e faz marcas em sua autoestima, reforçando os estigmas sociais citados anteriormente.

O movimento de se frustrar e se fechar automaticamente para uma atividade proposta, não conseguindo se permitir tentar por medo de se frustrar ainda mais, é comum com educandos que têm autoestima baixa. Em contrapartida, nosso movimento foi de repensar nosso planejamento, na busca por saber intervir para auxiliar e encorajar as(os) educandas(os) a se permitir serem desafiadas(os), partindo da ideia de que para aprender algo novo precisa encarar as novidades que surgem, mesmo que com elas apareçam dificuldades. Segundo Abreu, “os instantes vivenciados

pelo adulto durante o processo de alfabetização o levam a uma nova forma de relacionar-se com a realidade e consigo mesmo através do aprofundamento da compreensão de si” (2006, p. 51), por isso a grande importância de ser trabalhada a autoestima, para que os educandos avancem nas suas reflexões sobre si mesmos e consigam compreender de que forma seus processos de aprendizagem acontecem.

Planejamento: trabalhando emoções e autoestima

A temática do estágio levou o nome de “pensar sobre si, o outro e o seu próprio mundo” e se propôs a pensar nos sujeitos da turma como cidadãos de direitos e agentes sociais, com a perspectiva de possibilitar espaços de debates e trocas para que enxergassem suas histórias como histórias que fazem parte da construção do mundo. O intuito foi conhecer-se, conhecer os colegas e fazer relações com os conteúdos trabalhos e suas vidas, reconhecendo sua importância social. A turma se caracterizou por problemas de autoestima e, dessa forma, acreditamos que trabalharmos a partir de suas narrativas pudesse os empoderar em seus processos de aprendizagem, partindo da ideia de que são protagonistas de muitos outros processos nos contextos em que estão inseridos.

Por isso, trabalhar as etapas da vida e o que as compõem, referente às experiências, contextos, histórias, épocas, assim como inserção em espaços escolares, de trabalho, de cultura e outros que surgiram ao longo do semestre, abriu caminho para falarmos sobre protagonismo, com a intenção de trabalharmos sobre a autoestima, a autoconfiança e, conseqüentemente, as emoções. Quando falamos sobre pensar sobre si, é no sentido de o sujeito refletir sobre sua existência, suas necessidades, seus direitos, os lugares que ocupa, inclusive sobre seus sonhos e seus futuros, ao mesmo tempo retomar suas vivências e experiências enquanto parte do que são atualmente.

Ao falarmos em pensar sobre o outro, falamos sobre se reconhecer no outro e reconhecer que ao mesmo tempo que somos iguais, também somos diferentes em alguns aspectos, podendo perceber que cada sujeito passa por as etapas da vida de

formas diferente. Tínhamos como objetivo estimular o pensamento que perante a sociedade somos iguais em direitos, mas também somos diferentes em relação às nossas singularidades, principalmente dentro de cada etapa da vida. Ao pensar sobre si e sobre o outro, o sujeito cria sua visão sobre o mundo, mas principalmente sobre seu próprio mundo, o contexto em que está inserido e as questões que permeiam suas vidas particular e social.

Em toda nossa prática trabalhamos na perspectiva do protagonismo para que os educandos se reconhecem e reconhecem seus pares enquanto sujeitos atuantes da sociedade, empoderados para questionar e modificar suas realidades e projetar seus sonhos dentro de seus futuros. Caminhamos aos poucos com nossos educandos, trabalhando e questionando pequenos conceitos, ações e papéis do dia a dia, sempre buscando ampliar suas concepções partindo de seus conhecimentos prévios e podendo ouvir e reelaborar a partir das dúvidas que surgiram e das falas dos próprios colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como “os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir, são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais.” (ARANTES, 2003, p. 28), o planejamento do estágio foi pensado para trabalhar com as emoções e a autoestima dos sujeitos, partindo da ideia do protagonismo quanto aos papéis sociais que assumimos e dos sentimentos que nossas relações e nosso ser e estar no mundo geram.

Inúmeras conversas aconteceram para reelaborar as emoções do grupo com o objetivo de trabalhar aos poucos a autoestima, mas não se limitando apenas ao ambiente escolar, pois desejamos que “todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação, alcancem o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades pessoais, sociais e intelectuais.” (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 147)

Medeiros traz que “é fundamental a compreensão de que trabalhar a autoestima dos alunos, não se resume a elogios e incentivos, mas em explorar os

fatores emocionais que são condicionantes para esse homem ou esta mulher estarem na condição de aluno.” (2012, p. 129). Dessa forma, temos que buscar, também, realizar atividades que façam com que os próprios educandos pensem sobre si, reflitam sobre suas emoções e aos poucos (re)alcancem sua autoestima, pois “a sala de aula será o meio gerador das mudanças, mas somente o indivíduo poderá ao introjetar esses estímulos fortalecer sua autoestima.” (MEDEIROS, 2012, p. 129)

Trabalhar com as emoções não se limita a acolher o que um ou outro educando manifesta em momento atípico ou não na sala de aula. Trabalhar com as emoções é se mostrar aberta ao diálogo, a escuta e se interessar pelo o que os educandos sentem em relação às atividades, aos colegas, a escola, a nós mesmas, a sociedade, a família, etc. Trabalhar com as emoções é criar momentos e propor atividades que fomentem o debate, a troca, o compartilhamento dos sentimentos. Trabalhar as emoções é interagir, argumentar, questionar, refletir, transformar e se desenvolver como pessoa.

O estágio é curto, então não é possível trabalhar profundamente esses assuntos. Aos poucos fomos percebendo que para chegar onde queríamos chegar levaríamos o triplo do tempo que minha dupla e eu tivemos. Sendo assim, concluímos que para avançarmos na busca da elevação da autoestima não levaríamos apenas os três meses que estivemos presente, demandaria muito mais tempo, bem como não seriam apenas com conversas ou atividades pontuais que construiríamos a ação de refletir, desconstruir e reconstruir. Entretanto, iniciamos os trabalhos com os educandos para que comesçassem a fomentar as inquietações neles próprios com o intuito de impulsionar as reflexões.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Kelma de Alencar. **A alfabetização de adultos e o movimento da identidade pessoal: a leitura do mundo e a leitura de si na transformação de identidade.** 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

BIANCHI, Sara Rebecca. **A importância da motivação na aprendizagem do ensino fundamental**. São Paulo: UFSCar, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MARCHESI, Álvaro; MARTIN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEDEIROS, M. K. M. R.; COSTA, E. M. D. A Autoestima de alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos. **Revista Movimenta**, Vol. 5, n 1, 2012.

NEVES, M. C.; CARVALHO, C. **A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar**: um estudo de caso com alunos do 8º ano. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 2, p. 201-215, 2006.

SANTOS, F. M. T. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 151-161, 2007.

O DIREITO AO LAZER PROPORCIONADO PARA OS ADULTOS DA EJA ATRAVÉS DA ESCOLARIZAÇÃO

Vitória Sant'Anna Silva

vitoria.santanna@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo trata da temática “educação e lazer” voltada aos alunos da modalidade EJA. Buscou-se, durante o período do estágio obrigatório, trabalhar essa temática de modo a apresentar aos alunos, adultos e trabalhadores, o lazer como um direito. Para isso, foram abordados, em sala de aula, quais são os direitos sociais que eles possuem, pois os alunos demonstraram, em uma primeira atividade de sondagem, desconhecê-los. É preciso pensar a escola como um espaço onde se possibilita condições para promover a formação de um cidadão crítico e consciente. Consideramos, também, a necessidade de que seja entendida como um espaço que proporciona, ao aluno da EJA, o contato com a cultura e o lazer que, de acordo com o relato de muitos alunos, é algo que não faz parte de suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Lazer. Direitos Sociais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo abordar o direito ao lazer proporcionado aos adultos, alunos da modalidade de EJA, do Centro Municipal de Educação de Trabalhadores - CMET Paulo Freire. O estudo surgiu a partir do estágio obrigatório do curso de Pedagogia. A turma, onde foi realizada a prática pedagógica, pertence à totalidade 3. Por ser uma turma do turno da noite em que todos os alunos são trabalhadores, com idade que variava entre 37 e 62 anos, as atividades foram desenvolvidas totalmente voltadas para a formação humana. Isso a partir do tema “Os direitos sociais que temos”, fazendo com que os alunos se reconhecessem como sujeitos de direitos e tivessem a consciência do seu lugar social-espacial, fortalecendo sua identidade de trabalhadores e desconstruindo, assim, o *apartheid* espacial e social que os classificou como inferiores (ARROYO, 2017).

Durante o estágio aconteceram diversas atividades culturais proporcionadas pela escola como, por exemplo, ir ao teatro. A preocupação era de como fazer os alunos compreenderem a importância dessas atividades para a sua formação, pois muitos deles acreditavam que o aprendizado se dava unicamente na sala de aula copiando do quadro.

Frequentar espaços culturais de lazer é um aprendizado e, também, é nosso direito. Sendo este assegurado por força de Lei, envolve a temática escolhida para o período de estágio sobre os Direitos Sociais. Em vista disso, este artigo é estruturado da seguinte forma: um breve relato sobre a prática pedagógica, sobre a temática “educação para o lazer”, e uma breve conclusão sobre a importância de ressignificar os espaços de lazer e cultura no que se refere ao cotidiano escolar.

A prática pedagógica: conhecer os direitos sociais

A temática da prática pedagógica surgiu em razão de os alunos serem adultos trabalhadores, os quais necessitam reconhecer os direitos sociais a que fazem jus. Assim como descreve Arroyo

A EJA e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos. Sujeitos não só do direito à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos. É promissor que os profissionais nas escolas, junto aos educandos, organizem seminários e temas de estudo vinculando direitos humanos e educação, que afirmam essa dimensão ignorada, negada: reconhecê-los sujeitos de direitos. Logo, a EJA e as escolas atuam como tempos de afirmação de direitos humanos. (2017, p. 106)

Portanto, a prática pedagógica intitulada “Direitos sociais que temos” foi organizada nos seguintes focos: Direito à educação; Direito à saúde; Direito ao lazer. Para iniciar a discussão do tema questionei os alunos sobre o que eles pensavam sobre o assunto e quais seriam os direitos sociais que eles acreditavam que teríamos. Os alunos escreveram diversas palavras: **“direito de saúde, estudar e direito de reclamar”**; outro aluno destacou o **“respeito”** como direito social; e outro colega enfatizou **“trabalho e liberdade”**. A partir dessa atividade foi possível perceber que os alunos ainda não visualizavam o direito ao lazer e à cultura dando-lhes a mesma relevância que deram ao direito à saúde, à educação e ao trabalho. Foi iniciada uma conversa sobre o direito à educação e um aluno disse: - “Direito e trabalho andam juntos”. Mas e o lazer? Educação e lazer andam juntos também?

Educação para o lazer

A respeito do significado e dos benefícios do lazer e da educação para e pelo lazer, Marcellino descreve que

Tratando-se do lazer como veículo de educação, é necessário considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Tanto cumprindo objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, no sentido de contribuir para a compreensão da realidade, as atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento pessoal, também o desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, pelo incentivo ao auto-aperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade. (MARCELLINO, 1990, p. 60)

A educação e o lazer são direitos sociais garantidos na Constituição Federal de 1988, ao lado de outros direitos como saúde, trabalho, moradia, alimentação,

segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, além da assistência aos desamparados. Os alunos trabalhadores da EJA, quando retornam à escola, acessam poucos espaços de lazer e cultura. Além disto, os espaços de acesso mais comum são as suas casas ou na própria comunidade, como relatou um aluno de 62 anos que trabalha como porteiro: *“No meu tempo de lazer eu gosto de assistir futebol!”*. Muitas vezes não existe mobilidade suficiente para que os trabalhadores acessem espaços de lazer e cultura e, também, há o fator econômico, que é um limitador. Nesta turma, devido aos baixos salários dos alunos, que variavam entre 1 e 2,5 salários mínimos, ocorria tal fenômeno. Devido à falta de mobilidade, de segurança na comunidade em que vivem¹ e o fator econômico, onde os gastos acabam sendo voltados para alimentação e moradia, os alunos acabam tendo seus espaços de lazer restringidos.

Segundo descreve Marcellino (1990), no século XX se iniciou um maior desenvolvimento cultural, juntamente com a produção industrial. Assim, entramos na fase do consumo sem praticamente nenhuma tradição cultural. Por isso, é que se

[...] torna ainda mais necessário um processo educativo de incentivo à imaginação criadora, ao espírito crítico, ou seja, uma educação para o lazer, que procure não criar necessidades, mas satisfazer necessidades individuais e sociais”. (MARCELLINO, 1990, p.62)

Frequentemente “a escola não pensa em si como um centro de garantia do direito de todo cidadão à cultura” (Arroyo, 2017, p.157), mas o Centro Municipal dos Trabalhadores, uma escola de EJA que preza pelo desenvolvimento crítico e social do educando, oferece para os alunos atividades externas e internas que dão oportunidades para eles acessarem espaços de cultura e lazer, cumprindo assim o seu papel social. Pelo histórico de levar os alunos a outros espaços, durante o estágio aconteceram diversas saídas e palestras que eu busquei adaptar ao meu planejamento de estágio para que os alunos compreendessem a importância desses lugares para a sua formação. Dentre os espaços visitados, podemos citar:

- Idas ao teatro na UFRGS (Sala Qorpo Santo): “DESTERRO: sobre restos que não importam mais”; “Matei um cara”;

¹ Os alunos que estudam no turno da noite precisam sair mais cedo da aula para não chegar tarde no bairro em que moram por causa da violência.

- Apresentação da banda Afroentes no Salão de Atos UFRGS;
- Festa do Programa de Trabalho Educativo (PTE) no Bar Opinião.

A primeira atividade proposta pela escola foi ir ao teatro da UFRGS para assistir à peça de teatro “DESTERRO: sobre restos que não importam mais”. A peça aborda diferentes narrativas acerca das ditaduras civil-militares na América Latina e mostra a censura, a tortura e a implantação do terrorismo de Estado e as suas consequências para a sociedade. Antes de irmos ao teatro com a turma, foi realizado em sala de aula uma contextualização da peça a partir do seu título “DESTERRO”. Questionei “*O que seria desterro?*”, e os alunos responderam: “*Lixo*” – e - “*Algo que não serve mais*”. Procuramos a palavra no dicionário disponibilizado pela escola e encontramos o principal significado de “desterro” - “Deportação; ação ou efeito de desterrar, de expulsar da pátria.” Tratei então de explicar que as pessoas que eram contra o regime militar eram exiladas, assim como Paulo Freire, conhecimento que os alunos obtiveram em uma palestra realizada na escola pela professora titular de outra turma T3, a respeito da vida pedagogo que dá nome à escola. Então, conversamos sobre a ditadura militar que aconteceu no nosso país de 1964 a 1985 e eu perguntei para os alunos se eles têm lembranças da época. Perguntei para o aluno mais velho da turma, que nasceu em 1956, se ele lembrava do período. Ele respondeu: “*Eu morava no interior professora, lá é bem diferente da capital, não tinha movimento*”. Outro aluno, que nasceu em 1961, respondeu que lembrava da Ditadura, pois seu pai comentou que “*Era terrível nessa época, principalmente pra nós, negros*”.

Após a ida ao teatro, fizemos uma atividade de reflexão sobre o tema que foi abordado na peça.



Figura 1: Imagem da atividade após a peça de teatro Desterro
Fonte: acervo pessoal

A atividade seguinte foi a apresentação da banda Afroentes, no Salão de Atos UFRGS. O professor de música da escola compõe esta banda que tem como proposta tocar a música negra em seus variados estilos, com referência na cultura afrogaúcha. A atividade foi bem interessante, pois deu para ver o envolvimento dos alunos quando eles filmavam e tiravam fotos com os celulares. Foi possível perceber que os alunos aproveitaram esse momento. Um momento de fruição, que eles não teriam oportunidade devido à rotina do trabalho e familiar. Após a apresentação, na outra semana, na sala de aula conversamos sobre a história da cultura negra que foi apresentada pela banda.

Por fim, outro momento de acesso a um espaço de lazer e cultura foi a ida da turma na Festa do Programa de Trabalho Educativo, que tem como objetivo preparar alunos com deficiência (física, sensorial e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e transtorno do espectro autista para mundo do trabalho. O Bar Opinião, uma casa de shows tradicional da cidade de Porto Alegre, que recebe artistas nacionais e internacionais, fica próximo à escola. Os alunos da EJA conhecem o Programa, pois a professora titular da turma faz parte do PTE. Quando conversamos na sala de aula sobre a festa, prontamente os alunos se interessaram em ir, como um deles relatou: *“Nunca fui no Opinião, meus amigos sempre falam, hoje vou conhecer”*. Outro aluno trabalhador também relatou que gostaria de ir na Cidade Baixa, bairro

bem conhecido pela movimentação noturna e cultural. Foi possível perceber, também, o envolvimento e a animação de outros alunos da EJA, do turno da noite, em estar em um espaço que eles não teriam oportunidade de frequentar, se não fosse através da escola. Durante a prática pedagógica, também foi pedido para que os alunos escrevessem o que gostavam de fazer no seu tempo de lazer para que, assim, pudessem despertar o interesse em conhecer esses espaços, identificá-los no cotidiano e, também, refletir sobre eles. A atividade teve como objetivo promover o conhecimento dos espaços de lazer, a partir de um material estruturado com imagens para que os alunos escrevessem o nome do local, lendo as imagens, além de instigar a reflexão e o pensamento crítico, partindo de suas realidades: onde eu encontro esses espaços no meu dia-a-dia e na minha cidade?

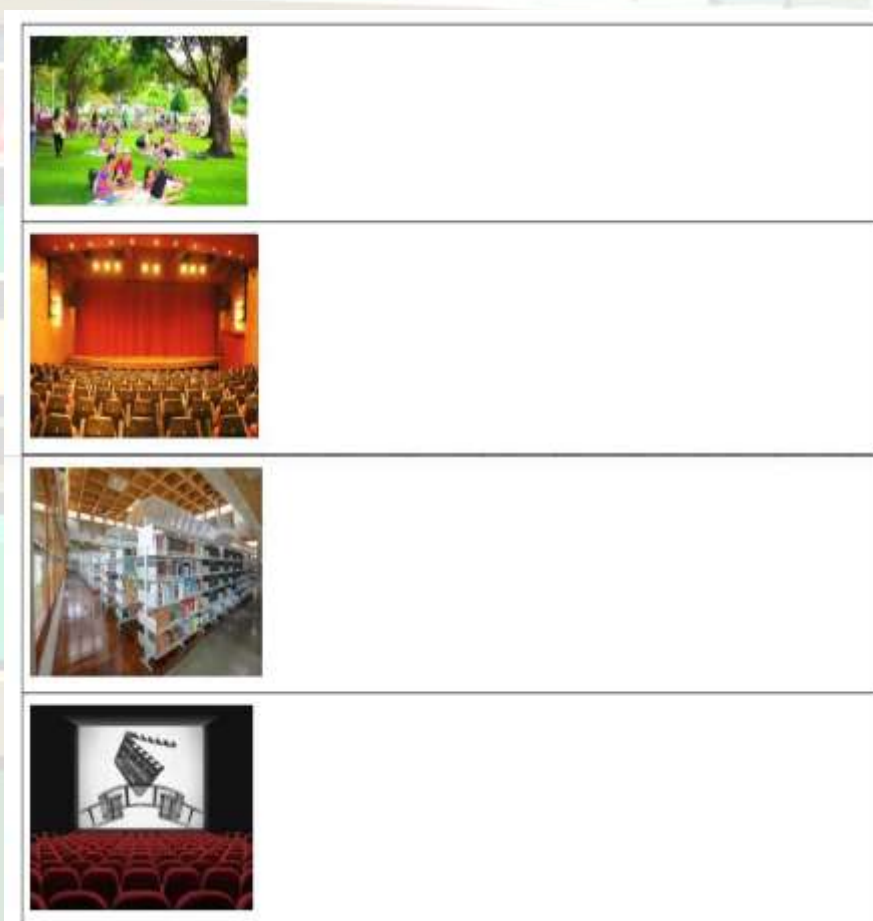


Figura 2: Atividade realizada em sala de aula com os alunos durante a prática pedagógica
Fonte: acervo pessoal

Ao longo da atividade, a partir da leitura das imagens, os alunos disseram que a primeira delas era um parque e salientaram que poderia ser o Parque da Redenção. Este local é muito arborizado, próximo à escola e é muito conhecido na cidade de

Porto Alegre. Neste parque acontecem diversas apresentações culturais gratuitas. Expliquei para a turma que como o lazer é um direito social, que precisa ser garantido pelo Estado, o governo tem a obrigação de destinar verbas e fazer a manutenção desses espaços públicos para garantir a qualidade de vida da população, principalmente da classe trabalhadora, a qual eles pertencem. O Parque foi facilmente reconhecido, por ainda ser um espaço aberto na cidade.

A segunda imagem faz referência a um teatro. Os alunos ficaram em dúvida se era um cinema. Perguntei para eles onde estava a tela e logo eles perceberam que tinha uma cortina e que, então, realmente era um teatro. Foi nesse momento que fiz referência à nossa ida ao teatro da UFRGS, na sala Qorpo Santo, um espaço da Universidade voltado para a comunidade onde os alunos do Curso de Teatro apresentam regularmente peças para a comunidade externa, de forma gratuita. Com isto, o teatro foi mais fácil de os alunos identificarem, porque já tinham frequentado através da escola.

A terceira imagem mostra uma biblioteca e foi a imagem que os alunos tiveram mais dificuldade para reconhecer o espaço. A turma demorou um tempo para identificar o lugar. A imagem da biblioteca foi escolhida por ter as prateleiras parecidas com as da escola. Isso sugere que os alunos não identificam esse espaço porque não o frequentam. Isto demonstrou que este é um espaço que tem um distanciamento da realidade dos alunos da EJA.

Para finalizar, a última figura foi mais fácil para eles identificarem por ter o desenho de uma claquete e um rolo de filme, objetos que são mais familiares para eles. O cinema foi facilmente reconhecido pelo desenho que estava na figura e pela tela, mas os alunos o reconhecem como algo “caro e inusitado de frequentar”.

Segundo Freire (1996) “educar é impregnar sentido ao que fizemos a cada instante”. Portanto, todas atividades que foram propostas pela escola foram contextualizadas na prática pedagógica para que os alunos compreendessem a importância desses espaços de cultura e não simplesmente os frequentassem, sem nenhuma reflexão ou intenção. Tentamos evidenciar, para os adultos da EJA, que a educação não se faz somente na sala de aula, copiando do quadro no caderno.

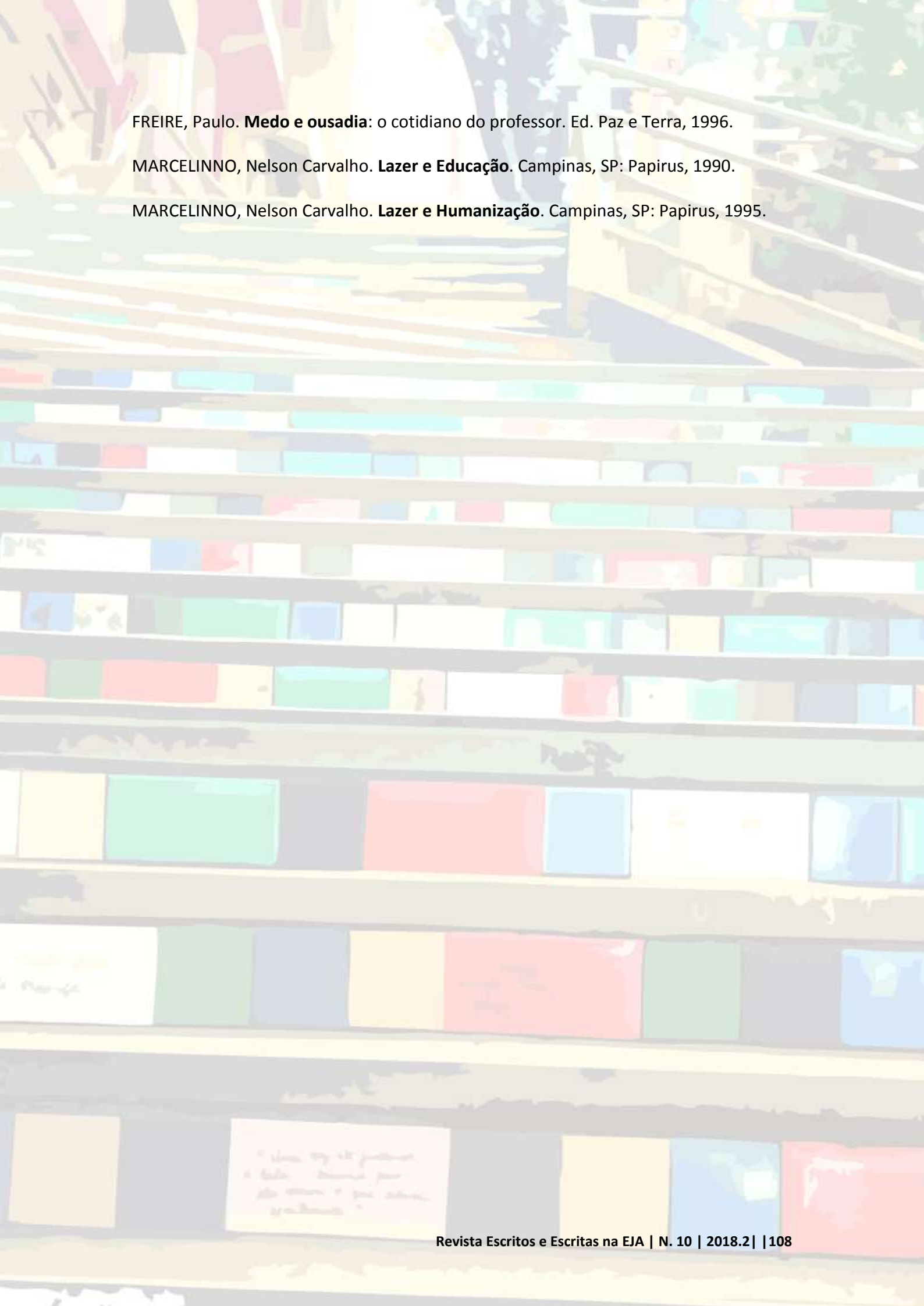
QUAL A IMPORTÂNCIA DO LAZER NA VIDA DE UM ADULTO DA EJA?

É preciso, cada vez mais, pensar a escola como um espaço onde se possibilita condições para promover a formação de um cidadão crítico e consciente. Também deve ser vista como um espaço que possibilita, ao aluno da EJA, o contato com a cultura e o lazer que, de acordo com o relato de muitos alunos, é algo que não faz parte de vida deles nesta fase de suas vidas. Entretanto, a concepção de educação para os alunos da EJA, sobretudo para o público de mais idade, ainda está atrelada à sala de aula, giz e quadro negro. Sendo assim, é dever do educador relacionar o conhecimento prévio do aluno com o conteúdo escolar, fazer o aluno refletir sobre o lazer em seus aspectos educativos, os quais auxiliam para ampliar as compreensões da vida e de mundo. O lazer, portanto, é entendido como um direito integrante da vida social das pessoas.

Um sistema educativo que valoriza o lazer e o espaço de cultura, principalmente para alunos da EJA, oportuniza aos alunos, que foram excluídos do sistema educacional, recuperarem no lazer os direitos não garantidos, como por exemplo, ir a um teatro, assistir uma apresentação musical. Desse modo, para que o aluno atinja a desejada emancipação, a ascensão social e profissional, é necessário ter um bom conhecimento cultural e, para além disso, reconhecer-se como sujeitos de direitos. Valorizamos, neste sentido, a compreensão de que ele tem direitos sociais e que não são apenas expressos no direito à saúde, quando se está doente; educação, quando não sabe ler ou escrever; e a trabalho, para ter dinheiro para sobreviver. O aluno da EJA precisa compreender que ter direito ao lazer e acessar espaços de cultura não é somente para uma parte da sociedade que tem dinheiro. Lazer e cultura são direitos sociais que precisam ser garantidos para todos e a escola é um espaço que pode propiciar estes direitos, aliados à alfabetização e à aprendizagem como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.



FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Ed. Paz e Terra, 1996.

MARCELINNO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MARCELINNO, Nelson Carvalho. **Lazer e Humanização**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ESCOLA E FAMÍLIA: uma parceria fundamental

Volni Burguêz

volni_burguez@terra.com.br

RESUMO: O objetivo do presente artigo é refletir sobre a importância da parceria da escola com as famílias. Acredita-se que as responsabilidades pelo aprendizado dos alunos, sendo compartilhadas, geram uma possibilidade de melhor evolução dos educandos. A família e a escola, neste sentido, formam um coletivo. O papel das duas instituições no que se refere ao processo educativo dos alunos é de grande importância para a Educação e deve garantir que a aprendizagem ocorrerá de forma ética e com preservação dos direitos de cidadão. Tratamos, neste texto, da experiência do estágio curricular obrigatório, realizado em uma turma de EJA. Esta turma tem oito alunos, entre dezessete e vinte e oito anos de idade e todos com algum tipo de deficiência. Alguns possuem laudo médico e outros não, mas este tópico não será tratado neste artigo, pois não é o foco principal. Trago algumas reflexões em relação ao que está determinado em lei, experiências pedagógicas vivenciadas e a relação família versus escola.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Escola. Educação.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é trazer uma reflexão sobre a experiência vivenciada durante a realização do estágio obrigatório supervisionado. Atuando em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, com inclusão, em uma escola estadual, percebi o quanto é importante uma melhor integração entre a escola e a família. Tanto a escola quanto a família são constituídas por pessoas que se relacionam, se conhecem, se veem, interagem e fazem parte da vida destes estudantes. Sendo assim, acreditamos que os vínculos da família com a escola influenciam no processo de aprendizagem dos alunos. A metodologia utilizada neste trabalho é o relato da experiência do estágio curricular obrigatório na Educação de Jovens e Adultos, com a devida reflexão, partindo dos autores estudados.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Um dos primeiros textos lidos na aula de Seminário¹ foi sobre os documentos oficiais que regem a EJA. Lemos o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução nº. 1/2000 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, os quais descrevem como fundamental a garantia do atendimento das necessidades específicas destes adultos que não tiveram oportunidade de prosseguir seus estudos na “idade certa”, por vários motivos. Existem as leis, mas nem todos sabem seus direitos, a fim de exigir que sejam cumpridos. Quanto à inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino, que nesta escola onde realizei o estágio é o mais comum, a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 é bem clara quanto a este direito:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação

¹ Seminário de Prática Docente em EJA que acompanha o Estágio Curricular Obrigatório.

plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Para caminhar-se rumo à igualdade, faz-se necessário investir na formação dos professores e na valorização dos profissionais da educação. Conforme Moll,

[...] a inclusão depende não somente de uma reforma do pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores, a qual possa torná-los capazes de conceber e de ministrar uma educação plural democrática e transgressora, como são as escolas para todos (MOLL, 2005, p.55).

Neste ponto acredito que, na escola onde foi realizado o estágio, o corpo docente atende às exigências legais e mantém um trabalho comprometido como desenvolvimento cognitivo dos educandos. Por outro lado, presenciei vários professores comentando sobre os salários que ainda não tinham recebido e, com isso, senti na escola um certo “desalento”, impregnado nos profissionais. Não podemos ignorar tal situação, pois, com que ânimo podem trabalhar e motivar seus alunos sem saber como fazem para pagar suas contas em casa? São todos trabalhadores. Uma situação complicada, mas bem contida entre eles, pois não falavam próximos aos alunos sobre os problemas financeiros.

A turma

Leda Tfouni menciona que:

[...] o letramento aborda os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita e que investigá-lo implica estudar as transformações que ocorrem em uma sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita cujo uso é generalizado. Onde os discursos escritos são produzidos e lidos, e nos efeitos de sentido que eles produzem. Que é preciso considerar que existe letramento de natureza variada, inclusive sem a presença de alfabetização (1995, p.56).

No caso dos alunos com deficiência (inclusão), as considerações da autora também são relevantes, pois levam em consideração as desigualdades que permeiam a vida cotidiana e que se impõem, em maior ou menor grau, a todos os indivíduos que compõem essa sociedade, sejam eles alfabetizados ou não. O educando traz consigo o conhecimento do dia-a-dia, vivenciado no seu meio e a interação com vários tipos de discursos produzidos em diferentes situações de linguagem. Eles andam de ônibus, vão

ao médico e, muitos deles, sabem contar quais são as suas limitações. O estudante GS², por exemplo, fala de seus animais, o porquê teve que mudar de casa e as explicações dele são coerentes com a realidade na qual ele está inserido. Mesmo tendo um laudo médico de deficiência mental severa, reconhece o bairro onde mora e descreve as ruas e os principais pontos comerciais com detalhes. A aluna V. tem suspeita de deficiência e tem muita dificuldade para aprender, principalmente em matemática. Ela tem consciência de que existe uma relação entre a fala e a escrita. Tenta atribuir valor sonoro às letras para representar as palavras. Durante o estágio, escreveu “sem parar”. Escreveu as histórias que lemos em aula e outras histórias que a interessavam. O estudante A. praticamente desenha a letra, bem reta, e em forma de bastão, homogênea. Teve muito interesse pela leitura. Ele é atleta, conquistou medalhas neste ano e estava cada dia mais interessado em escrever melhor para postar nas suas redes sociais.

O fato do aluno L. não conseguir se expressar com clareza, mas isso não quer dizer que ele não carregue seus conhecimentos. O fato de ele querer me falar que vai à fonoaudióloga para melhorar a “fala” já é algo que aponta para sua sabedoria, já que eu não o entendia bem por causa de sua dicção.

A partir das conversas com a professora titular e das minhas observações em sala de aula, percebi que ela foi coerente com suas palavras, através de suas atitudes. Ela realmente conversa, explica com calma, motiva os alunos a se interessar pelo assunto e/ou discussão que está sendo tratada. Contudo, não foram adotadas diferentes estratégias para auxiliar os alunos que tinham mais dificuldades, era sempre o mesmo método. De acordo com Marchesi (2006, p.31), “[...] as dificuldades de aprendizagem não diminuem a não ser que os professores as compreendam e sejam capazes de ajustar os conteúdos e os métodos de ensino às possibilidades destes alunos.”

Este autor nos chama a atenção, salientando a importância da ação do professor, “onde a sua capacidade para apresentar a informação de forma coerente é fundamental para ajudar o aluno a pôr em jogo as estratégias adequadas que lhe

²Os nomes dos alunos serão preservados, tendo sido usado letras para nominá-los.

facilitem a compreensão” (2006, p.34). O autor definiu aprendizagem como um processo dinâmico em que o aluno estabelece relações entre a informação disponível e vai construindo, passo a passo, com avanços e retrocessos, uma espécie de modelo mental ou representação interna que reflete o que aprendeu e que lhe serve para recuperar a informação já estruturada e para conectar a nova informação. Portanto, o professor deve agir como potencializador dessa conexão da informação nova com a que o aluno já possui (MARCHESI, 2006).

Partindo das análises de Marchesi (2006), percebe-se que o professor não pode ensinar sem entender o aluno, sem conhecer suas limitações. Álvaro Vieira Pinto (2010) salienta que é preciso valorizar o que eles têm, cultura, vivência, trabalho e, no caso dos alunos com os quais convivi no estágio, as próprias deficiências e sofrimento de cada um. Objetivamos, com isto, fazer da sala de aula um prazer, uma descontração para amenizar as dores que eles têm fora da escola. Este foi meu grande desafio.

No dia que li um texto sobre a “Guerra dos Farrapos”, o qual pensei ser difícil para eles entenderem, me surpreendi. Entenderam bem o texto e completaram a leitura das imagens das tradições gaúchas. Era algo conhecido e vivido por eles. Alguns comentaram que já tinham frequentado um CTG³, que gostavam de dançar e de usar roupas típicas.

Schwartz (2013, p.199) aborda que “o sujeito aprende quando é capaz de mobilizar, organizar suas redes de informações, seus conhecimentos já construídos, reconstruindo o próprio pensamento em um nível complexo de articulação, compreensão e utilização”. Demonstram-se capazes de associar o que estão aprendendo com suas experiências passadas. A autora enfatiza que há necessidade de considerar a realidade do aluno no planejamento didático. Entretanto, os saberes culturais são saberes inacabados e existe a necessidade da reconstrução dos saberes, pois o processo de construção do conhecimento é subjetivo e não uma cópia fiel da realidade.

Durante a observação, não havia percebido que eles só conheciam a letra de forma e isto, então, foi a minha grande surpresa. O estudante GS não reconheceu a

³ Centro de Tradições Gaúchas.

letra “G” minúscula, letra inicial do seu nome. O traçado simples das letras de “forma” davam maior liberdade na hora de escrever. Mesmo que eles ainda não fossem alfabetizados, já possuíam contato com as letras do ônibus, os anúncios pelas ruas, na televisão e alguns usavam o telefone celular.

Em um dia de aula, quando propus que lessem palavras e frases, e eles conseguiram, senti-me muito bem. Entretanto, fiquei pensando: Será que não foi só um momento e na próxima semana já não conseguem ler novamente? Segundo Goodman (1991), no processo de leitura, utiliza-se uma série de estratégias, “mesmo antes de iniciarmos concretamente a leitura, os textos nos fornecem índices como título, portador, ilustrações, diagramação, que possibilitam antecipar seu significado” (p. 29). Percebi que cada novo livro que levava para sala de aula era uma novidade. Antes mesmo de eu mostrar a capa e falar do título, eles já estavam comentando o que poderia estar contido na história. As reportagens que levei sobre os desastres climáticos foram contadas mesmo antes de começarmos a ler. Ao longo do semestre notei o quanto gostaram de escutar e de ler.

Precisei compreender as limitações de cada um e suas potencialidades. Neste sentido:

A solução passa pela adoção de processos de diferenciação pedagógica em que a dimensão pessoal de cada ator educativo envolvido num determinado contexto seja levada em conta. Passa por uma concepção de currículo, como sugere Leite (2000:22): “a concepção de currículo como projeto”. Um currículo desenhado em torno das grandes linhas de força definidas pela Administração Central, mas gerido pela escola num processo de interação (GODINHO, p.103).

Schwartz (2013, p.89) afirma que: “o pensar do professoré explicitado através de atitudes, ações, gestos e não apenas de palavras. Muitas vezes dizemos algo, mas pensamos diferente. Por vezes, os professores não costumam pensar sobre o seu pensamento e o que podem expressar através da linguagem não verbal, o que não impede que os alunos recebam as mensagens não explícitas”. Quando elogio um aluno, tenho que elogiar com o coração, tem que ser de dentro pra fora. Ao contrário, não construirei a consciência da importância das comunicações ou do que quero realmente passar aos educandos. Eles precisam sentir o que realmente quero transmitir.

Ao longo do estágio, tratamos de conhecimentos que serviriam para vida dos alunos, tanto na perspectiva de se reconhecerem como sujeitos que tem uma identidade, quanto para que percebessem seu pertencimento àquela comunidade ou bairro e suas redondezas. Traçamos, para tanto, os caminhos feitos por eles a partir das linhas de ônibus e o caminho que faziam para irem e virem à escola. Segundo Callai (2004), a leitura da realidade deve ser feita através daquilo que é específico do seu cotidiano, que é o espaço construído. Ela menciona que através da geografia do bairro, da cidade ou comunidade é possível fazer a leitura da paisagem, dos prédios, dos shoppings, das ruas, sendo um espaço de territorialidade que faz parte das vidas das pessoas. A autora diz:

“o espaço é um território vivo. Entendido desta forma, a leitura da paisagem se apresenta como uma possibilidade de fazer a leitura da realidade através de tudo o que existe naquele lugar, que se torna visível porque está edificada e construída pelas pessoas daquele local” (2004, p.4).

Quando começamos a atividade, parecia que era difícil compreenderem onde eles moravam e onde nós estávamos (localização da escola). Depois de algum tempo, quando começamos a falar do que havia no bairro de cada um, tudo se transformou. Começaram a falar que havia uma estátua no caminho e que havia um shopping perto da casa e os clubes de futebol. Depois, que fizemos um cartaz no chão, colocamos na parede. Eles se identificavam e mostravam uns aos outros onde moravam. Neste ponto, a aula fez muito sentido.

As escritas foram descritivas e fazendo todo sentido. Um dos alunos veio mostrar o seu trabalho e eu salientei que estava “excelente”. Notei a alegria nos olhos dele. Parecia que nunca havia recebido um elogio ou um conceito máximo. Os pequenos erros de gramática presente no texto eram irrelevantes. Penso que estes “erros” foram passíveis de uma avaliação que me subsidiaram para continuar solicitando as escritas e, aos poucos, ir mostrando como se escreve de modo convencional e, até mesmo, o próprio aluno se dando conta do que deveria alterar.

Moll (2005) destaca uma experiência de Paulo Freire. Ele descreveu o simples olhar do professor:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça

numa demonstração de respeito e consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que me atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quando errado estava sendo não confiar. A melhor prova de importância daquele gesto é a que falo agora como se tivesse sido testemunho agora (FREIRE, 1996, p.43).

Algo semelhante também ocorreu com o GD quando estava trabalhando no tapete silábico⁴. Quando solicitei que fizesse a leitura novamente e pausadamente de cada sílaba, ele se deu conta e se autocorrigiu. Senti a felicidade de ele ver o meu sorriso ao concluir a palavra. Ele teve a capacidade de identificar e discriminar diferentes sons, quando questionado e estimulado a pensar. Creio que este exercício, com a intenção de provocar reflexões, faz com que o aluno pense e reformule hipóteses com acompanhamento do professor.

Uma das questões que mais me trouxe para refletir, em uma das aulas, foi sobre os avanços que conseguiram. Em um dos relatos diários, comentei sobre a saída da aluna K. da aula, no momento em que ela estava conseguindo ler. Depois de oito ou nove vezes insistindo, um por um, para que tentassem ler uma das frases do texto que estava sendo trabalhado, a aluna tenta ler e fica olhando pra mim, esperando que eu iniciasse a primeira sílaba para ela continuar. Eu a deixo pensando e ela fica me olhando. Digo a ela: “B +A”? Ela responde: “BA”. Olha-me e eu digo: “Continue K., tu és capaz!”. Ela fala: “BANHO” – exatamente como estava escrito no texto. Depois daquela palavra, ela lê outras palavras com um pouco de timidez e fica feliz por ter conseguido. Daí, interrompendo aquele momento, o pai bate na porta para buscá-la para ir ao dentista. Tive a sensação de que alguns pais não valorizavam estes momentos, tratando a escola como um “depósito”. Além disso, cogitei que, pelo menos naquelas horas, eles se sentem livres para respirar um pouco sem o “fardo”. Entretanto, refleti melhor sobre o fato. No sábado, quando houve o show de talentos, conversando com os pais, me coloquei no lugar deles e mudei minha opinião. Ouvi deles várias tentativas de ajudar os filhos na melhora do aprendizado, mudando de escola, buscando outros profissionais da educação para aulas particulares e inclusive fisioterapeutas e médicos

⁴ Tapete silábico: Figuras ao meio de um tapete e os nomes das figuras ao lado, separado em sílabas com fundo colorido. Cada palavra tinha o fundo das sílabas com a mesma cor. O aluno monta a palavra com as sílabas lendo as imagens.

especialistas, e notei que a luta por eles é diária e não é fácil, além da parte financeira, pois nem todos têm os recursos necessários e dependem da saúde pública.

Penso que, em toda essa caminhada com os alunos de inclusão, é necessário ter paciência para observar cada avanço, cada momento de evolução, compreender o que está sendo aprendido, dentro das limitações deles. É um grande desafio estimular suas habilidades distintas para que todos possam atingir os objetivos de ler ou escrever com autonomia. Precisamos ter em mente que cada aluno é único no tempo de aprendizagem e que carregam, para além de suas deficiências, saberes e vivências peculiares. Esta valorização da realidade e do conhecimento de senso comum é o que Paulo Freire chama de mola propulsora da alfabetização que leva os sujeitos, a criticar e transformar sua realidade. Como destaca Freire (1996), “somos seres inacabados, portanto em constante aprendizagem” (apud GODINHO, 2012, p.108).

Percebi, em uma das aulas, que um simples comentário de um dos colegas, de que a maneira que estávamos jogando estava errada, fez um dos alunos ficar magoado. Por isso, tive que fazer uma longa conversa sobre o assunto e, após todo o bate papo, ele perguntou se depois do recreio poderíamos jogar mais uma rodada. Percebi que tinha que estar mais atenta aos mínimos comentários em sala de aula, conforme menciona Schwartz se referindo a Lacerda (2002):

Nossas certezas são para nós mesmos tão óbvias, claras e definitivas que nos impedem de perceber que são tão somente formas óbvias, claras e definitivas que temos de olhar para o que somente nós vemos. Qualquer coisa que ultrapasse isso, necessariamente precisará esbarrar nas certezas do outro, e de outro, e de mais outro também (p.39).

Outro detalhe interessante naquele mesmo dia, quando ia começar a ler um texto para a turma, foi o fato do aluno A. dizer: “Profe deixa a gente ler, deixa a gente ler do nosso jeito e depois tu lê e a gente vai corrigindo”. Para mim, foi importantíssimo, pois nem sempre eles estavam dispostos a ler. Nesta semana não foi preciso nem mesmo fazer a primeira leitura, já que eles já foram lendo diretamente.

Família/escola

Para que haja uma interação entre família e escola é preciso, antes de qualquer coisa, uma mudança no pensamento dos docentes e familiares. Estas duas instituições

precisam trabalhar em conjunto e ambas devem seguir os mesmos princípios em relação aos objetivos que se pretende atingir. Portanto, cabe aos profissionais da educação, ou seja, aos professores darem o primeiro passo para que a parceria entre a escola e a família possa acontecer de forma efetiva. Escutei na escola que os pais e responsáveis de alunos com necessidades especiais enfrentam vários obstáculos na educação de seus filhos: a deficiência propriamente dita, as discriminações e os preconceitos. Até mesmo a escolha da escola é um martírio, na qual algumas famílias veem de forma negativa a inclusão escolar e não aceitam que seus filhos, sem deficiência, estudem com um aluno com alguma deficiência.

Outro aluno, que tem Síndrome de Down e problemas severos de dicção, tem uma mãe atenta a todas as aulas, diferente de outros pais. Quando trabalhamos a distância entre a escola e suas residências, levei mapas do Google, traçando o caminho da escola até a zona norte e alguns pontos importantes. Não me dei conta que alguns levaram para casa. No outro dia, veio um bilhete da mãe dizendo que não tinha entendido nada daquele mapa e que não fazia sentido para o filho, pois estava muito apagado. Fiquei muito feliz, pois ela havia revisado o conteúdo da aula e, no sábado, fui conversar com ela. E eu dei os parabéns para ela e a levei até a sala em estreio que ele tinha conseguido traçar do caminho de casa até a escola. Ela se emocionou.

Com a participação da família, os alunos podem se sentir mais protegidos e, com isso, melhorarão sua autoestima. Sobre o caso da aluna que o pai a levou, interrompendo um momento ímpar, também contei aos pais o progresso que ela estava fazendo aquele dia. Por conta disso, seu pai me pediu desculpas e disse que nunca imaginaria que a filha poderia estar fazendo tanto progresso. Disse a ele que era preciso ter paciência, ler junto com ela, fazer os temas junto e não por ela. Com muita calma fomos conversando.

Neste mesmo sábado, contei para mãe da V. que ela me pede para ensinar inglês e que parece que ela entende com facilidade. A mãe me contou que ela já escrevia bem o português e o inglês aos cinco anos de idade, pois a creche que ela frequentava ensinava desde o berço ambas as línguas. Aos cinco anos, a menina caiu e bateu com a cabeça, teve muitas convulsões que desencadearam problemas

neurológicos graves. Pelo que ela falou, V. já passou por muitos tratamentos e escolas e a evolução foi pouca. Entretanto, a mãe me disse que ela estava muito empolgada com as aulas e que agora escreve “sem parar”. Reescreve os textos que trabalhamos em aula, escreve no caderno as histórias dos gibis e está muito feliz porque ganhou um caderno do seu time.

Um dos alunos da turma, que é cadeirante, tem muita dificuldade, falta muito à escola, pois ninguém acompanha o aprendizado dele em casa. Ele é criado pelos avós, sendo que a mãe é dependente química e não interage nenhum pouco com ele. Os avós se preocupam com a saúde dele, inclusive ficando a vó na frente da escola para trocar as fraldas dele, mas não interagem na aprendizagem. Eu notei que se eu ficar ao lado dele, ele escreve corretamente e faz perguntas pertinentes, mas se eu ficar um pouco mais distante ele simplesmente não faz nada. Falei com a vó sobre isso e ela disse que quando ele estava hospitalizado ele era muito paparicado pelos médicos e enfermeiras e depois ele fica assim, querendo atenção só para ele. Acho que o caso dele precisaria de um monitor ou talvez um psicólogo para ajudá-lo. E como esta vó pode dar conta se não tiver um apoio e uma interação melhor com a escola?

Partindo destes diálogos, com o intuito de trazer as famílias para a sala de aula, preparei um café da manhã, abordando a educação financeira. Programei a atividade para a semana que estaria trabalhando o tema “Alimentação”. Faríamos um café com aula para os pais e responsáveis. Semanas antes, fui perguntando o que eles gostavam de comer no café da manhã e o que gostariam de comer neste nosso momento. Com isso, fui criando uma expectativa para o encontro. Meu objetivo era trazer os familiares para a sala de aula, não para uma reunião pedagógica, mas para um aconchego e aproximação.

No dia marcado, cheguei cedo, arrumei as classes como se fossem mesas e coloquei toalhas brancas. Levei a torradeira, pois foi um dos pedidos deles. Ajeitei todos os alimentos e bebidas e deixei tudo arrumado. Percebi que eles chegaram cedo e estavam ansiosos para entrar na sala.

Quando chegou 08h30min, horário marcado, abri a porta para recepcioná-los. Sentaram e, aos poucos, iam se servindo. A timidez tomava conta deles, tanto dos pais

quanto dos alunos. Ficaram surpresos, pois havia produtos sem lactose como o iogurte e manteiga e se surpreenderam com esta atitude.

Os pais da K. se atrasaram um pouco, então esperei para começar a apresentar o assunto da reunião. Entreguei aos pais uma lista com os temas que havíamos trabalhado no semestre e avisei que hoje a aula seria para eles. Senti no rosto a expressão de surpresa, mas, ao mesmo tempo, percebi que ficaram felizes. Comecei falando das nossas dificuldades em lidar com os apelos do consumo e que não nos damos conta disso e, portanto, vivemos “correndo atrás da máquina”. Deixei claro que havia pensado nesta aula para os alunos, mas que achei mais conveniente trazer familiares para sala de aula a fim de que acompanhassem o aprendizado. Salientei que estes conhecimentos são para a família. Destaquei a minha empatia pelas famílias, pois sei que têm custos altos e muitas despesas. Enfatizei que eram famílias que lutavam para dar o melhor a seus filhos e assim continuei, por algum tempo. Enquanto falava, percebi alguns olhos cheios de lágrimas, e disfarcei o olhar para não me emocionar também. Coloquei-me no lugar deles como mãe e disse que entendia os desafios que eles enfrentavam.

Depois, entreguei um livro de educação financeira, feito pelos professores da UFRGS, para cada responsável e argumentei os pontos listados no livro. Abordei a organização financeira e o fato de que, se ganharmos R\$ 1000,00 devemos gastar R\$ 900,00 e não R\$ 1.100,00 e alguns riram. A mãe da K. perguntou sobre investimentos e trocamos algumas ideias. Depois, falei das armadilhas dos cartões de crédito e dos empréstimos consignados. Durante o encontro, salientei as prioridades que seus filhos e netos têm nos postos de saúde quanto aos dentistas e a mãe do L. se manifestou dizendo que fazia valer os direitos dela. Alguns não sabiam absolutamente nada sobre os seus próprios direitos.

Convidei o diretor e alguns outros professores para tomar um café com a gente. Ficou bem maravilhado com o evento e meu deu os parabéns pela organização. Eu disse a ele: “Esta é uma das maneiras de trazermos os responsáveis para dentro da escola, precisamos deles e eles precisam de nós para compartilharmos o aprendizado de seus filhos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as teorias e as práticas vivenciadas nas escolas, percebe-se que o conhecimento, a habilidade e principalmente a atitude dos gestores e docentes são imprescindíveis e, uma integração entre escola e família.

Fazer da escola a continuação da família requer uma doação pessoal e isto é trabalhoso. Além disto, compreender que é preciso se colocar no lugar do outro para poder melhorar a comunicação e intensificar a colaboração entre as partes é fundamental. A escola deve compreender que os pais e ou responsáveis também precisam de aconchego e que precisam de um tempo que eles têm para cuidarem deles mesmos. É preciso ter este entendimento e, partindo deste ponto, conduzir a família para o interior da escola com objetivos claros e humildade. Humildade de aprender e ensinar, de dividir responsabilidades e ir em busca do aprendizado dos alunos com estratégias que ajudem as duas instituições em benefício do discente.

Cada aluno é único, independente da necessidade específica, e ele tem seu tempo. É preciso desenvolver estratégias e metodologias que atendam seus interesses. Se os alunos sentirem que são acolhidos e instigados a enfrentar suas dificuldades, tanto na escola como na família, com certeza a evolução será mais concreta e possível. A integração tem que transcender as limitações de cada aluno e a luta deve ser contínua e conjunta para um único propósito: a oportunidade do desenvolvimento deste indivíduo.

É preciso manter uma constante formação continuada, mas também é preciso fomentar a motivação, estimulando a todos a se manterem sempre informados com as lições aprendidas e desenvolvidas a cada dia. “Aprender é ensinar e ensinar é aprender”, como destacou Paulo Freire, numa perspectiva humanística, ativa e proativa de fazer educação.

REFERÊNCIAS

CURY, C. R. J. (Relator). Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 08 mar. 2018.

MOLL, Jaqueline (org.). Múltiplos Alfabetismos. Porto Alegre. Editora UFRGS. 2005.

SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de Jovens e Adultos. Editora vozes. RJ. 2013.

GOLBERT, C.& MOOJEN, S.M. Dificuldades na aprendizagem escolar. In: SUKIENNIK, P.(org.).O aluno problema. Porto Alegre. Mercado aberto. 1996.

MARCHESI, A. Alunos com dificuldades na aprendizagem. IN: MARCHESI, A. O que será de nós, os maus alunos? POA: Artmed, 2006, P.31-58.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira [et all]. Entre imagens e palavras: práticas e pesquisas na EJA. Porto Alegre. Editora Panorama Crítico, 2012.

MOLL, Jaqueline (org.). A avaliação na EJA: uma experiência de ensino fundamental para formação de educadores de jovens e adultos” de Stramare e Sant’Anna. In: Múltiplos Alfabetismos. Editora UFRGS, 2005.

TFOUNI, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995

VIEIRA Pinto,Álvaro. Sete lições sobre educação de adultos . 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004.

(ENTRE)TECENDO HISTÓRIAS DE MULHERES DA EJA: reposicionamento social através da escola

Yasmin Cardoso Alves

yasminalves061@gmail.com

RESUMO: Neste artigo, me proponho relatar e refletir sobre o êxodo das mulheres da escola no tempo regular e, agora, depois de inseridas no contexto escolar, especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que mudou nas suas vidas e como elas se sentem inseridas depois de adultas na escola. Essas reflexões surgiram a partir do estágio obrigatório curricular do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O estágio foi realizado na Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal de Porto Alegre.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Educação de Jovens e Adultos. Trajetórias.

APRESENTAÇÃO

Este artigo é resultado da reflexão sobre a prática pedagógica docente desenvolvida no estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul desenvolvida em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, pertencentes à rede municipal de educação de Porto Alegre, uma turma de Totalidade 1, na qual estavam matriculados 12 alunos, dos quais 8 eram frequentes. Com estes, realizei um processo de escuta com três estudantes, pois foram eles que se dispuseram a relatar sua trajetória e responder às perguntas da entrevista proposta.

A entrevista que compõe a essência deste artigo, de cunho exploratório, visou extrair a maior quantidade de informações acerca dos motivos do êxodo da escola no tempo dito regular e contribuir com a reflexão sobre o assunto aqui proposto.

Os sujeitos da EJA: uma reflexão sobre a desigualdade de gênero

Gênero é uma categoria criada para demonstrar que a grande maioria das diferenças entre os sexos são construídas social e culturalmente a partir de papéis sociais diferenciados que, na ordem patriarcal, criam pólos de dominação e submissão. (CUNHA, 2014, p. 2)

A educação, desde o Brasil Colônia, segue condutas excludentes. A classe que era privilegiada quanto ao acesso à educação, a elite, era composta por pessoas brancas e que exerciam um papel de destaque na sociedade; as demais classes – negros, indígenas e, principalmente, a maioria das mulheres – eram excluídas do acesso ao ensino. Isto é, quanto menor fosse o privilégio mais excluído o sujeito era. Nesse período, não havia nenhuma preocupação pedagógica ou de políticas públicas que se voltassem para a educação de jovens e adultos, havia apenas um certo olhar generalizado para as classes populares.

Após esse processo de “regulamentação” das organizações voltadas para essa modalidade de ensino, a EJA finalmente surgiu, procurada por sujeitos que não tiveram

acesso à educação no tempo dito como “regular”. Inúmeros motivos levaram esses sujeitos a não poderem estar no ambiente escolar no período dito como o correto. Entretanto, pensando no acesso, as mulheres tiveram menos oportunidades ainda, pois, desde muito cedo, tiveram de abraçar suas casas e famílias e/ou trabalhar para sustentar ou completar a renda familiar, além da clara imposição de construção social de que somente homens deveriam exercer cargos importantes, profissões de destaque, restando somente às mulheres da classe média à alta a profissão de professora. As mulheres pobres são, então, obrigadas a deixar a educação, por dois motivos: primeiro, porque o acesso era dificultado; segundo, porque havia preconceito com a mulher ser letrada, visão tão enraizada que até mesmo as próprias mulheres não enxergavam o acesso à educação como um direito universal, independente de gênero, cor ou classe social.

Evidentemente, as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais. (LOURO, 1997, p. 1)

Além de o acesso à educação manter-se limitado para as mulheres, as crianças, jovens e adultos negros também tinham dificuldade para o acesso, não havia uma preocupação de que esses sujeitos frequentassem a escola, inclusive eram proibidos de frequentarem o mesmo ambiente do que os brancos.

As práticas educativas que existiam eram vinculadas à posição social que aquele sujeito exercia; o ensino, por sua vez, era de acordo com a região e ensinado para os homens. Além da leitura e da escrita e do conhecimento das quatro operações, passou também a serem oferecidas noções de geometria. Já para as meninas, havia práticas de bordado e costura, ou seja, ocorria uma diferenciação de acesso, pois aos homens eram oportunizados esses ensinamentos, o que fazia com que saíssem da escola com maior possibilidade de conseguir um emprego melhor ou ascender socialmente, enquanto as mulheres, com essas práticas, se mantinham em um papel de inferioridade.

No entanto, não se pode esquecer que, de um modo geral, as meninas das

camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas. (LOURO, 1997, p. 2)

Ao longo do estágio, durante minha atuação como docente em sala de aula, muitas inquietações foram surgindo. Sobretudo uma dentre elas continuou me acompanhando durante todo o tempo em sala e à cada proposta. Nossa turma era composta por mulheres e nossa temática era justamente refletir e trazer para elas a importância de elas estarem naquele espaço e o quanto era importante elas sentirem-se sujeitos ativos dele. A partir disso, surgiu minha inquietação: entender o que impossibilitou aquelas mulheres a frequentarem a escola no tempo dito como “regular” e, agora, depois de estarem inseridas nesse contexto, o que mudou para elas e como elas se sentem nesse espaço.

De onde surgiu minha inquietação?

Ao ingressar em uma turma de alfabetização e me deparar com apenas mulheres de diferentes idades e etnias, já refleti e busquei entender o porquê de essas mulheres não terem conseguido frequentar a escola na infância e/ou no tempo que se convencionou chamar de “regular”. Outro questionamento que estava muito presente naquele contexto era como essas mulheres, depois de adultas, com família constituída, aposentadas e trabalhadoras, retornaram ao ambiente escolar, o que levou elas a voltar a estudar? Quais seriam seus objetivos a partir desse retorno? Como elas se sentem dentro desse contexto? Qual a importância da escola para elas? Muitas eram as perguntas que eu me fazia ao estar imersa dentro da realidade daquelas mulheres.

Buscou-se uma temática coerente com o contexto da turma. Nosso principal objetivo era: trazer para elas mulheres que fizeram história e mostrar o reconhecimento destas; refletir sobre a ideia do machismo, tão enraizado na nossa sociedade; e buscar fazer com que todas mulheres passassem a se enxergarem como sujeitos ativos e pertencentes de forma significativa daquele espaço. No decorrer das aulas, senti que muitas conseguiam refletir e entender a diferenciação de gênero muito

presente na nossa sociedade. Elas ficavam muito felizes em descobrir ou conhecer algo novo sobre mulheres que fizeram história, ou até mesmo descobrir que, até pouco tempo, as mulheres não podiam sequer votar.

A partir dessas vivências que tive com elas na docência, me surgiu outra inquietação: como essas mulheres, com diferentes histórias e trajetórias, se sentem em uma nova inserção no ambiente escolar? O que mudou na vida delas? Como se sentiam antes e como sentem-se agora enquanto pertencentes ao espaço da EJA? Coloco-me a refletir também quanto ao papel que a escola desempenha, pois, muito mais do que alfabetizar aqueles adultos, a escola também é: um espaço de reposicionamento social, porque nesse ambiente as pessoas podem discutir sobre política, começar a ser sujeitos reflexivos e atentos aos acontecimentos que os cercam; e um local que propicia vínculos, estabelecimento de afetividade entre os sujeitos e os forma, também, socioculturalmente.

A partir desse momento, comecei a pensar sobre essas minhas inquietações e fazer um movimento de escuta dessas mulheres, tentar compreender essas demandas que eu havia estabelecido através das conversas e falas delas em sala de aula, atentar para como se colocavam e refletiam com as propostas que eram oferecidas para elas. O objetivo principal, então, era entender como ocorria esse processo de vida e da escola dessas mulheres, buscando relacionar quais foram os condicionantes culturais e históricos que impediram esses sujeitos de frequentar a escola no tempo dito como regular e, agora, depois de estarem imersas nesse contexto escolar, identificar o que mudou na vida delas enquanto pessoas e agentes sociais. Com um objetivo traçado, resolvi, após conseguir alguns relatos que saiam de forma espontânea, realizar uma entrevista com elas. Escolhi três alunas para responder a algumas perguntas que elaborei, perguntas simples e associadas ao âmbito escolar. As perguntas eram as seguintes: o que impossibilitou de frequentar a escola no tempo “regular”? e “O que fez elas retornarem para a escola agora depois de adultas”?

“Estar na EJA é uma chance para mim”

Ao conversar com a aluna Margarida, ela relatou que estar na Educação de

Jovens e Adultos é uma chance para ela, que antes não conseguia ir ao mercado e ler os preços dos produtos e que passava pelos lugares e não entendia o que diziam nas placas e anúncios. Hoje, ela já consegue reconhecer o valor sonoro das letras e compreender sobre o que tratam as palavras. A aluna refere-se ao retorno à escola como uma chance e não como um direito à educação, muito pelos aspectos culturais e discriminantes dos adultos terem acesso à escola.

“Meu sonho era conhecer outro mundo, diferente do meu”

Feitas as perguntas para a aluna Violeta, ela relatou que nunca foi para a escola, nunca conheceu como era a arquitetura de uma escola. Sua família era muito pobre; passavam trabalho; ela e os irmãos tiveram que trabalhar cedo para complementar a renda da família. Ela disse que tinha amigos que iam para a escola e não entendia o motivo pelo qual ela e os irmãos não podiam frequentar o ambiente escolar. Entretanto, ela sempre se dizia que: “Tudo bem! Quando eu tiver oportunidade eu vou aprender...”. Violeta diz que logo muito nova foi morar em casas de família e trabalhar para essas pessoas, que sofreu bastante, pois não conseguia ler nem escrever, mas que teve uma “patroa” que tentou ajudá-la na leitura, ensinou para ela as vogais e como escrevia seu nome. Ela estava grávida e tinha muito receio que o “estudo” atrapalhasse no trabalho; contudo, essa patroa a tranquilizou e disse que ela poderia fazer as duas coisas, que a ajudaria, compraria materiais, a incentivando no que fosse necessário. Entretanto, apesar dessa ajuda, não chegou a ir para a escola e nem se alfabetizou.

Violeta não gostava da condição em que vivia, disse que sabia que existia um mundo melhor, diferente do que vivia. Não queria mais aceitar estar nessa condição. Relatou que, depois de adulta, uma amiga disse que estava estudando e se ofereceu para lhe apresentar a escola. Violeta disse que tinha um sonho de estudar, mas, hoje, já estava 51 anos e tinha vergonha de voltar. Contudo, teve incentivo de sua filha, que auxiliava a ela e essa amiga. Atualmente, já ortográfica, sente-se muito honrada de estar na escola, diz que esse espaço é um paraíso, que a vida dela agora é a escola.

Perguntada sobre a importância da escola na sua vida, Violeta responde: “Mudou minha vida, me sinto honrada, me sinto tão feliz”. E complementa informando

que:

Hoje eu passo pelos lugares e leio as placas, não leio só na escola, hoje em todos os lugares que vou eu leio, sei ler, a escola mudou a minha vida, quero ainda convidar vocês para virem na minha formatura, eu não vou desistir, eu vou até o fim. (VIOLETA)

A aluna Violeta é um exemplo de quanto a escola, principalmente de educação de jovens e adultos, exerce um papel fundamental e transformador na vida das pessoas, pois, para além de aprender a ler e a escrever, a aluna relata com felicidade sobre o quanto se constituiu como pessoa, o quanto fica feliz em ler o mundo na rua, com as trocas que estabelece na escola e com a interação com as pessoas que também pertencem a esse espaço.

“Eu cheguei a ir para a escola, mas não consegui aprender, eu sofria bullying”

Conversando com a aluna Margarida, perguntei quais foram os condicionantes que A impediram de frequentar a escola no tempo “regular”. a aluna relatou que chegou a ir para a escola, mas não conseguiu aprender, pois sofria *bullying*. Os colegas chamavam-na de aleijada, pois ela nasceu com lábio leporino (repartição labial congênita). Sua mãe morreu quando ela ainda tinha 3 anos, e ela foi criada pelos irmãos mais velhos, logo que ficou um pouco maior já foi morar e trabalhar em casas de família.

Segundo Bandeira e Hutz (2010), o *bullying* pode ter um impacto negativo na autoestima dos alunos, levando à exclusão social e baixo rendimento. Além da exclusão, o aluno que sofre *bullying* pode desistir com maior facilidade da escola, pois esta transforma-se em um ambiente excludente. Ao refletir sobre essas ações excludentes, penso no quanto elas deixam marcas na vida das pessoas. Margarida abandonou a escola e, durante toda sua adolescência e fase adulta, nunca conseguiu pensar na possibilidade de voltar para esse espaço, reafirmando o quanto essas práticas de *bullying* podem trazer traumas para as pessoas que as sofrem.

Muitas vezes, o *bullying* acaba isolando a vítima, causando baixa da autoestima, o que leva à falta de vontade de ir à escola e à queda no rendimento escolar (OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013). Penso no quanto a aluna Margarida

carrega essas marcas até hoje na vida adulta, pois não acredita no seu potencial para avanço na alfabetização, desacredita de si como pessoa, apresentando-se insegura e com baixa autoestima.

“Nunca pude estudar. Sempre fui escravinha de branco. Meu marido também nunca me incentivou”

Perguntando para a aluna Rosa o que a impediu ir para escola quando era pequena, ela relata que era porque vivia trabalhando, entrava no colégio, mas a tiravam. Toda vida trabalhou em casa de família, casou-se com 22 anos, porém continuou trabalhando em casa de família. Tinha uma patroa que a maltratava muito, a tratava como escrava. Com 10 anos, quando estava bem na escola e ia passar de ano, ela tirou Rosa do colégio. Com 13 anos, teve que fugir da casa onde morava e não entendia porque sua mãe ia visitar e não a tirava daquela casa. “A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência” (LOURO, 1997. p. 2).

Perguntei o que fez ela retornar à escola. Rosa relatou que foi um advogado que estava fazendo o inventário de sua casa, achou Rosa muito inteligente e perguntou se ela não tinha vontade de estudar. Ela disse que a paixão dela era ir para a escola e voltar a estudar; por isso, esse advogado buscou uma escola para que ela conseguisse retornar.

Eu só consegui entrar na escola depois que fiquei viúva. Meu marido nunca me incentivou, nunca me deu força para estudar. Para ele, mulher tinha que ficar em casa de escravinha dele. Não deixou nem eu trabalhar, imagina me deixar estudar. (IONE)

O conceito de violência de gênero só pode ser entendido, seja em seu sentido mais amplo, seja em seu sentido específico, como relação de poder de dominação do homem e de submissão da mulher, pois integra a ordem patriarcal de gênero. (CUNHA, 2014, p. 4)

A aluna Rosa traz, em sua trajetória de vida, as marcas do quanto o machismo e o preconceito racial foram fatores condicionantes para o seu impedimento de estudar. Ela foi retirada da escola, retirada do mercado de trabalho e possível vida social pelo simples fato de ser uma mulher negra e viver em uma sociedade onde o sexo e a cor

ainda são aspectos decisivos para que posição social, educacional e profissional.

(ENTRE)TECENDO TRAJETÓRIAS

Diante de uma escuta sensível das falas dessas mulheres, compreendi que diferentes são os condicionantes que as excluíram de estudar no tempo dito como regular: a falta de oportunidade devido a problemas financeiros, necessitando completar a renda da família; exclusão através do *bullying* praticado; práticas racistas e excludentes do ambiente escolar; o machismo e a infame convenção social da mulher doméstica.

Ao longo do estágio, pude vislumbrar que essas mulheres, através da escola, se reinventaram. Ao estarem imersas nesse ambiente, para além dos conhecimentos adquiridos ali – dentre eles ler e escrever –, a escola também lhes proporcionou uma leitura de mundo, uma interação social e uma constituição como sujeitos que refletem sobre o contexto vivido e os acontecimentos recorrentes na sociedade.

Essas mulheres da EJA retornaram à instituição escolar não só em busca de um certificado ou uma melhor colocação no mercado de trabalho. Elas esperam muito mais do que ler e escrever, pretendem continuar os estudos, obter uma formação crítica social, uma oportunidade para um futuro melhor, tanto para elas quanto para suas famílias.

Pude compreender como a escola desempenha um papel fundamental para o empoderamento dessas mulheres, pois o espaço da sala de aula e as temáticas trabalhadas possibilitam que estas compreendam seu espaço no mundo e sintam-se sujeitos pertencentes aos espaços que circulam. Entendem, também, que a mulher tem espaço de voz e vez e que cada mulher com sua singularidade é importante e faz história na sua vida ou na vida de alguém.

O estágio curricular em uma turma de jovens e adultos é algo enobrecedor, não só pelo crescimento enquanto professora, mas como pessoa, pois encontramos realidades e trajetórias de vida tão diferentes da nossa. Aprender com cada uma

dessas mulheres, mostrar-lhes o quanto são importantes nos espaços em que elas circulam, auxiliar no processo de alfabetização e entendê-las com suas singularidades foi algo gratificante e indescritível.

Pensando nos objetivos da temática, ao trazer para aquelas mulheres um espaço de autonomia, obteve-se sucesso. Agora, há, por parte delas, o reconhecimento enquanto mulheres fortes, que lutam pelos seus objetivos, que se aceitam da forma que são e como são, libertas de padrões impostos pela sociedade.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. As implicações do Bullying na autoestima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 131-38, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a14>. Acesso em: 17 jan. 2019.

LOURO, Guaracira Lopes. Mulheres nas salas de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto/UNESP, 1997. p. 443-481.

OLIVEIRA, Liziane Machado; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013. Disponível em: <http://pep.sic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n2/16.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. A revista Escritos e Escritas na EJA recebe para publicação artigos com características de relatos reflexivos, produzidos a partir do estágio curricular em Educação de Jovens e Adultos (EJA), obrigatório-alternativo do Curso de Pedagogia. As temáticas e discussões devem estar centradas na EJA em seu sentido amplo, podendo contemplar as mais diversas áreas do conhecimento, debates, pesquisas e estudos que possuem relevância para a prática pedagógica na área. Os artigos devem ser escritos em português, dispensável em outra língua.
2. Os artigos originais devem ser encaminhados para os professores do Seminário de Docência II - EJA, que irão revisar e publicar na edição da revista correspondente ao semestre em que o Estágio foi realizado. Os textos devem ser salvos no formato Word e com os seguintes critérios: texto justificado, digitados em espaço 1,5 corpo 12 e ter entre oito e doze páginas, formatados para folha A4, no Layout (margem superior e esquerda: 3 cm e inferior e direita: 2,5cm).
3. Nos artigos, quando for necessário identificar estudantes, professores e mesmo a escola, inclusive para o uso de imagens, deverá ser solicitado autorização prévia por escrito, podendo ser utilizados os modelos disponíveis em https://www.ufrgs.br/compesqedu/?page_id=27. Alternativas para não identificação dos sujeitos são: abreviação do nome fazendo uso das letras iniciais; nomes fictícios, entre outras possibilidades. No caso de imagens, fazer uso de fotos que não apareçam os rostos ou desfocar/cobrir aqueles que poderiam ser identificados.
4. O corpo do artigo deve conter/ser configurado da seguinte forma:
 - **TÍTULO NEGRITO E CAIXA ALTA:** subtítulo negrito caixa baixa, tamanho 24.
 - **NOME DO PROPONENTE:** Caixa alta e baixa, alinhamento centralizado, tamanho 24.
 - **EMAIL DO PROPONENTE:** caixa baixa, tamanho 10, centralizado.
 - **RESUMO:** A palavra resumo deve ser em tamanho 10, estilo negrito, em caixa alta, alinhamento justificado, entrelinhas simples, sem espaço antes ou depois do parágrafo. Corpo do texto do resumo em tamanho 10, alinhamento justificado, entrelinhas simples.
 - **PALAVRAS-CHAVE:** Primeira palavra seguida de ponto. Segunda palavra seguida de ponto. Terceira palavra seguida de ponto, podendo usar até cinco palavras-chave.
 - **INTRODUÇÃO** (título da introdução em negrito, caixa alta, tamanho 14, com espaçamento de 1,5 depois do parágrafo).
 - Subtítulo (Negrito, primeira letra em maiúsculo, justificado, tamanho 12, com espaçamento de 1,5 antes e depois do parágrafo).
 - **CONSIDERAÇÕES FINAIS** (título CONSIDERAÇÕES FINAIS em negrito, caixa alta, tamanho 14, com espaçamento de 1,5 depois do parágrafo).
 - **REFERÊNCIAS** (título REFERÊNCIAS em negrito, caixa alta, tamanho 14, com espaçamento de 1,5 depois do parágrafo).

As referências bibliográficas e outras formatações não discriminadas, obedecerão às normas da ABNT. Consultar as orientações da biblioteca setorial da FAGED/UFRGS, disponível em: <http://www.ufrgs.br/bibedu/2014%20ORIENTACOES%20PARA%20ELABORACAO%20DE%20TRABALHOS%20ACADEMICOS.pdf>