

Escritos e Escritas na EJA:

Produções
acadêmicas do Curso
de Pedagogia da
UFRGS

Escritos e Escritas na EJA:

produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS

N. 8, Jul./Dez. 2017

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

Organizadoras: Aline L. da Cunha Della Libera, Ana Cláudia F. Godinho, Denise M. Comerlato

Capa, revisão e diagramação: Kelly Bernardo Martinez

Revisão: Aline L. da Cunha Della Libera, Ana Cláudia F. Godinho, Denise M. Comerlato, Kelly Bernardo Martinez

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

niepe-eja@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, Ana Cláudia F. Godinho e Denise M. Comerlato, organização, edição e revisão; Kelly Bernardo Martinez, capa, diagramação e revisão. Porto Alegre: Faculdade de Educação/NIEPE-EJA/UFRGS, 2014–.

N.8 (jul./dez. 2017)
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 II. Della Libera, Aline L. da Cunha. III. Godinho, Ana Cláudia F., IV. Comerlato, Denise M. V. Martinez, Kelly Bernardo.

CDU: 374.7 (05)

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

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	Por Ana Cláudia F. Godinho, Aline Della Libera e Denise Comerlato	04
<u>PRODUÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO</u>		
DESENVOLVENDO INTERESSE PELA APRENDIZAGEM: o que encanta os alunos jovens e adultos	Clarice de Oliveira	07
A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: experiências no estágio curricular do curso de Pedagogia	Fernanda Fontoura Silva	21
CONFIANÇA E ENSINO: a compreensão do ensino das Ciências Sócio-históricas nos Anos Iniciais	Francielle Rodrigues Assunção	31
OS ESTEREÓTIPOS ACERCA DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: reflexões realizadas a partir de situações vivenciadas no estágio em EJA	Kétlen Santos	39
CONSTRUIR-SE PROFESSOR DA EJA: reflexões a partir da experiência de estágio curricular	Nathalia Scheuermann dos Santos	50
A ESCOLA PROMOTORA DE SAÚDE MENTAL: acolhimento, vínculo e ritmo em uma turma de pessoas em situação de rua	Paulo Bergallo Rodrigues	60
A INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM UMA TURMA DE EJA	Renata Vaz Ferreira	68
<u>PRODUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u>		
O(S) OBJETIVO(S) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	Ana Carolina Signor Buske	77
EJA: pensando em raça e gênero	Camila Garcia	84
ACESSO E PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS DA EJA NA UNIVERSIDADE: desafios e perspectivas	Daphini Moraes Couto	90
AS POLÍTICAS DA EJA COM REFLEXO DO TRATAMENTO DAS CLASSES POPULARES	Leylane Benittes	101
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB O OLHAR DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	Marcos Paulo Tonial	108
EJA: a importância do direito à educação em qualquer idade	Natália Osvald Müller	117
UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS FEITOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA	Renata de Oliveira Klipel	122

APRESENTAÇÃO

Aline Della Libera, Ana Cláudia F. Godinho e Denise Comerlato
Professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul

Educação de Jovens e Adultos: compromisso de todas as áreas

Para apresentar o número 8 da *Revista Escritas e Escritos da EJA*, buscamos inspiração no título do livro *Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas*. O livro defende que a leitura e a escrita estejam presentes no trabalho docente das diferentes áreas de conhecimento, sem se restringir à disciplina de Língua Portuguesa. O argumento central que articula os diferentes capítulos é de que docentes de todas as áreas de conhecimento precisam ter no horizonte o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos e das estudantes.

Tomamos emprestada a ideia para defender que a Educação de Jovens e Adultos tampouco pode ser preocupação exclusiva de estudantes e profissionais da Pedagogia. Afinal, todo e toda estudante de licenciatura poderá ser um educador ou educadora de jovens e adultos. É necessário, portanto, que a reflexão sobre as especificidades desta modalidade da educação básica, assim como de seus sujeitos, esteja presente na formação inicial de docentes de todas as áreas. Por esse motivo é que apresentamos neste número uma seção especial com artigos produzidos por estudantes de outras licenciaturas, além dos de estagiários e estagiárias em EJA do Curso de Pedagogia.

Ao mesmo tempo, entendemos que a luta em defesa do direito à educação é também compromisso de todas as áreas. Nesse sentido, consideramos importante para a formação de estudantes de licenciatura em geral o exercício constante de reflexão sobre os acontecimentos recentes na rede pública de ensino de Porto Alegre. Compreender como as decisões políticas dos gestores afeta nosso fazer pedagógico

também faz parte da formação de educadores de jovens e adultos. Por isso, a greve do magistério tanto da rede municipal de Porto Alegre quanto da rede estadual do Rio Grande do Sul – deflagrada no segundo semestre de 2017 devido ao sucateamento das escolas municipais, aos ataques aos direitos trabalhistas de docentes e servidores e ao fechamento de turmas e de escolas de Educação de Jovens e Adultos - é também uma parte importante da formação inicial destes educadores e educadoras que ora assumem o lugar de autores e autoras de artigos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A greve do magistério marcou a formação dos e das estudantes que escrevem os artigos. Algumas pessoas vivenciaram no estágio obrigatório os efeitos nefastos do desrespeito ao direito à educação pela população jovem e adulta de Porto Alegre; outras, refletiram sobre a luta do magistério a partir de leituras e debates sobre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito nacional e percebem os limites e os desafios a enfrentar para a garantia do direito à educação.

Em síntese, o que une os escritos e escritas da EJA do segundo semestre de 2017 é o compromisso. Compromisso de lembrar que a EJA não é favor do Poder Público, mas, sim, reparação de uma negligência histórica para com os grupos populares deste país (como bem nos ensinou Jamil Cury no Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação). Compromisso de manter o nosso trabalho de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos na perspectiva da educação popular, atentos e posicionados em relação ao mundo e à *palavramundo* que leem. Compromisso de renovar nossa esperança na luta pela educação, acompanhando e apoiando a defesa da EJA seja nas escolas, seja nos movimentos, como o Fórum Estadual de EJA. Compromisso, por fim, de contribuir para o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir de saberes produzidos por estudantes de licenciatura e, portanto, futuros docentes.

Boa leitura.

**PRODUÇÕES A PARTIR
DO ESTÁGIO
CURRICULAR
OBRIGATÓRIO**

DESENVOLVENDO INTERESSE PELA APRENDIZAGEM: o que encanta os alunos jovens e adultos

Clarice de Oliveira

claricedeoliveira2010@hotmail.com

RESUMO: O seguinte artigo é uma produção reflexiva a partir de leitura, pesquisa e prática pedagógica que propõe discutir a importância e as contribuições da alfabetização de jovens e adultos da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste trabalho relato algumas das atividades realizadas em uma escola pública municipal de Porto Alegre, procurando identificar formas de potencializar os meios de ensino desenvolvido na EJA. Apresento relatos reais e empíricos de educandos na busca de uma escola atraente, que cativa e mantenha a assiduidade dos alunos levando em consideração suas diferenças sociais, culturais, geracionais e as dificuldades de cada sujeito. Proponho a ação integrada entre educador e educando, proporcionando a ambos uma aprendizagem contínua, fazendo com que o aluno seja parte fundamental da construção desse novo espaço escolar; capaz de transformar a escola em um local de troca de experiências e, com isso, desenvolver métodos de ensino variados, empregar diferentes metodologias que sejam comprovadamente eficazes e consigam garantir a permanência dos alunos na escola.

PALAVRAS CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Encantamento na Educação. Interesse pela Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho desenvolvo alguns apontamentos sobre a experiência em sala de aula, com uma turma de alunos da EJA (Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos), de uma T3 (equivalente a 4º e 5º ano do ensino fundamental). E as relações construídas com alunos da EJA no estágio na Escola Municipal de Porto Alegre CMET Paulo Freire, com uma turma de 18 alunos sendo 10 alunos frequentes. Ao longo do trabalho procuro compreender a realidade de alunos das turmas na EJA e, como educadora, identificar formas de potencializar os meios de ensino desenvolvido pelo docente da EJA. O debate de problematização, tem o objetivo elucidar os questionamentos presentes e trazer reflexões sobre o que podemos acrescentar como educadores no aprendizado de cada educando, considerando cada um como um único sujeito com suas diferenças e peculiaridades, levando em consideração a história de cada um. A educação de jovens e adultos, que é foco deste trabalho, convive com um expressivo número de evasões. Este trabalho buscou identificar ações e situações que contribuam para a permanência do aluno na escola. Que escola encanta? Que escola é essa? Onde, apesar das dificuldades, alunos e professores semeiam sonhos e utopias. Considerando que o aluno vem para a escola em busca de realização, de aprender para conseguir uma melhor colocação no mercado de emprego, em busca de melhorias de salário, e de vida. Para desenvolver nesses alunos o interesse pelo saber é necessário valorizar toda a bagagem que este sujeito possui, e por vezes ajudar o educador a desconstruir parte dessa bagagem para poder adquirir novos conhecimentos e aprendizagens, por isso consoante CUNHA (2012)

Não basta nomear quem eles são ou supor quem são, destacando, apenas, que são homens, mulheres, que trabalham que estão cansados ou que são adolescentes desinteressados. Torna-se fundamental “admirá-los” a fim de que reconhecendo-os como sujeitos, o diálogo amplie nossas visões e seu respeito e aprofunde-as. O objetivo é que, reconhecendo nossos educandos a fundo, possamos compreendê-los efetivamente como sujeitos, protagonistas, com suas concepções sobre a vida e o mundo, com suas histórias, dúvidas e conhecimentos, valorizando a diversidade dos sujeitos da EJA como prerrogativa importante para a democratização da escola pública. (p. 114-115).

Para isso o professor precisa estabelecer objetivos com a turma, procurando resgatar as coisas que ficaram para trás, como a autoestima, e confiança para

tornarem-se capazes de se posicionar, e fazer transitar no mundo do conhecimento. Facilitando para que saiam de onde estão, pois consoante Cunha. (2012). “A importância da conquista da autonomia é processual e duradoura feito na luta constante e coletiva”. Portanto compreendemos que a escola pode ser um destes espaços fundamentais para que isso aconteça. Assim também (MAGNANI 2002, p.18), relata que

O que se propõe é um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, ou seja, das formas por meio das que eles se vêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, utilizar seus equipamentos, estabelecer encontros nas mais diferentes esferas, religiosidade, trabalho, lazer, cultura, participação política ou associativa.

O objetivo é que conhecendo os alunos passamos compreendê-los mais profundamente, quem são esses sujeitos, suas histórias e seus conhecimentos. Pois como afirma Corso (2013, p. 100), “o desrespeito do tempo do aluno e a sua forma de aprender, somados a não valorização do seu saber, são pontos de partida para a construção de dificuldades de aprendizagem”. Portanto devemos considerar o sujeito em sua totalidade para isso é imprescindível avaliar o contexto no qual esta inserida. Valorizar os conhecimentos prévios, incentivando-os, pois só assim se tornaram seres constituídos de almas, desejos, e sentimentos. FREIRE (1996, p. 96), “Ensinar é preparar o caminho para a total autonomia de quem aprende, fazendo um cidadão consciente de seus deveres e direitos.” Eu não apenas transmiti conteúdos e conhecimentos, como também aprendi com os alunos.

Conhecendo os alunos da EJA- como valorizar formas de aprendizagem

O estágio realizado no CMET Paulo Freire trouxe-me muitos questionamentos quanto a como despertar o interesse do aluno pelo aprendizado, fazer com que este aluno tenha vontade e desejo de estar e aprender, mesmo tendo que concorrer com tantas outras prioridades que vem de encontro à vida escolar como: a tecnologia, a violência, os amigos, a necessidade de trabalhar a falta de convivência familiar etc.

Segundo relato da aluna (I. M.), dizendo ela ter uma mãe enérgica e autoritária fez com que a mesma se sentisse oprimida, diminuída, humilhada e muitas vezes sentir medo da mãe que não deixou nem mesmo a filha ser alfabetizada na idade dita como

adequada, pois a proibiu de frequentar a escola. Passados alguns anos a aluna preferiu afastar-se do convívio da família para ter mais paz de espírito e não sentir a sua vida invadida constantemente, ou como ela se refere: “ter paz de espírito e tranquilidade”. Mesmo possuindo essa lacuna familiar hoje com mais de 40 anos a aluna I. M. buscou a escola procurando alfabetizar-se e, acima de tudo, afirmação pessoal, como a mesma diz nunca ter frequentado a escola, procurou aprender tudo o que ouviu e viveu tirando o melhor de cada experiência sendo elas boas ou ruins. O aluno da EJA, como nos explica Luz (2010, p. 14) já traz uma bagagem de conhecimento, pois

O importante a se considerar também é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, com expectativa de uma melhor qualificação no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, pois trazem muita bagagem cultural. Devemos levar em consideração que tais alunos já vivenciam práticas de linguagem e 'signos' de leitura (símbolos, códigos). Devemos pensar que os espaços da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos de aprendizagem, que aprenderam em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver. A um passado que não passou.

Neste estágio convivendo com realidades totalmente diferentes, alunos jovens considerados por muitos educadores como “alunos problemas”. Um exemplo disso é o caso do aluno (W.O.) que a mãe morreu em um acidente de carro há aproximadamente cinco anos, e o pai ficou preso durante 13 anos. É um jovem de 16 anos e diz que “todo mundo me chama de vagabundo”. Este é um dos momentos mais difíceis do educador, quando se identifica o potencial do aluno, sente empatia por ele e consegue entender a bagagem que esse aluno traz consigo e então esse aluno deixa de ser o “problema” e passa a ser um desafio.

Nessa mesma turma temos adultos em busca da alfabetização e letramento, mas que já tem uma história de vida, que buscam solucionar seus problemas do cotidiano, ler um jornal, fazer a lista do supermercado, ler a receita do médico. E jovens em situação de vulnerabilidades social, física e psicológica. Vivendo realidades distintas oriundos de comunidades carentes. Outros educandos são moradores de abrigos com um relato de vida chocante, realidades muitas vezes difíceis de imaginar por muitos de nós educadores que desconhecemos tais situações. Um dos maiores desafios do educador da EJA é: conseguir prender a atenção e o interesse do aluno, conviver com

essa bagagem de violência, baixa autoestima e histórias de abusos diversos, que demanda que o professor possua conhecimentos e competências para saber como lidar com tais dificuldades. O professor deve dispor de todos os dados que permitam conhecer em todo o momento quais atividades cada aluno necessita para a sua formação, porque trabalhamos de forma a identificar quais são as necessidades de cada sujeito favorecendo a aquisição do conhecimento de cada indivíduo, assim

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas e serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamentos e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD, 2002 p. 19).

Contudo fez-se necessário a construção de vínculos significativos com os alunos: Para criar esse vínculo e conhecer os alunos foi aplicando o teste da psicogênese da escrita¹ da FERREIRO e TEBEROSKI, para cada um dos alunos para saber em qual etapa ou nível cada um se encontrava, em continuidade os debates com os educandos cercearam as discussões promovendo espaços e procurando adentrar nos assuntos que eram do interesse dos mesmos, pois não basta debater sem conhecer a verdadeira realidade de cada sujeito e valorizar suas vivências e sabedorias que trazem consigo. No começo do estágio percebi alguns alunos sonolentos e um pouco desanimados foi aí que senti a necessidade de promover a integração e socialização, para despertar o interesse dos educandos nas atividades de debate e também para mantê-los acordados, assim surgiu a ideia de levar uma cafeteira para a sala de aula para fazer o momento do café. A colega Francielle providenciou a cafeteira para doar para a turma, e contribuir com a construção do momento de integração e socialização deles.

No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados, expressos, representados, socializados. Pois

¹Teste da Psicogênese da Escrita: (4 palavras e uma frase) agregadas por uma unidade de sentido, baseado em FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita, 1999.

comer junto, também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas (FREIRE. 1998 p. 23,24).

E como Madalena Freire cita, de fato ocorreu; no início apenas eu levava o café o açúcar e o lanche, mas passados alguns dias os alunos começaram a querer participar levando o café, o lanche e até o leite. Os debates passaram a fazer parte das suas, rotinas na sala de aula, porque também aprendi a ouvi-los, entendê-los e conhecer muitos fatos que até então eram alheios as minhas vivências. Ligar para suas residências pra saber o porquê estava faltando? O que estava acontecendo? Quando atendem logo começam a se explicar, dizendo os motivos pelos quais não estão podendo estar presente em aula. Logo já aviso que não estou ligando para cobrar e sim para saber como ele ou ela está. Se está bem de saúde ou se aconteceu algum imprevisto, porque os alunos frequentes só faltam em caso de doença, então já sei que para este aluno faltar teve um motivo bem importante. Mas também fazia o exercício de ligar para o aluno que não aparece porque acredito que ainda este educando demanda maior atenção, que os demais que estão sempre presentes. Percebo com esse pequeno gesto que eles sentem-se valorizados percebem que são sujeitos que demandam interesse por parte dos educadores. Este fato pode provocar no sujeito um sentimento de sua autoestima elevada. Quando o educador demonstra afeto carisma respeito e preocupação com a sua vida, eles demonstram mais interesse inclusive com gestos, atitudes e até trazendo presentes para as educadoras.

Hoje sei que vai ser difícil me despedir deles porque o vínculo de afeto que construímos junto aos educandos é recíproco e verdadeiro. Percebo isso quando eles dizem que não gostariam de trocar de professor ou que não vão mais a aula depois que sairmos. O que dizer para esse aluno: de fato estão sem o professor titular da turma no momento, mas precisam ser incluídos em outra turma e isso faz parte do crescimento, pois terão a oportunidade de conviver com novos colegas e professor, isso com certeza ira contribuir para as aprendizagens ao longo da vida. Sinto-me tão envolvida no cotidiano de cada um que para mim é preocupante saber que eles não pretendem retornar a aula quando terminarmos o estágio porque não querem ir para outra sala com outro professor outros colegas. Sinto que não são apenas os educadores que precisam fazer a sua parte, mas nos todos somos responsáveis por essas pessoas que

não tiveram oportunidades e hoje buscam encontrar soluções para seus problemas do cotidiano como, por exemplo, mostrar que dentro de outra sala de aula ele terá acesso a outras convivências que lhes possibilitarão conhecer e aprender com os demais colegas dentro de espaços que muitas vezes construirão ao longo de suas vivências.

Portanto, nós educadores devemos participar da construção e do desenvolvimento de uma ação educativa consciente, que promova no aluno suas potencialidades e capacidades de criar soluções e respostas adequadas, ou seja, uma consciência cidadã. Exercer este papel só é possível, se o professor for um profissional reflexivo, agente de sua própria formação, e estimulador da formação do educando, mediando a construção do conhecimento com atividades lúdicas desafiadoras, criativas e significativas, possibilitando aos alunos, tornarem-se sujeitos participantes, autônomos e críticos em relação ao contexto em que estão inseridos.

Um dos fatores que impossibilita a atenção dos alunos, participação e desenvolvimento na aula é a questão de patologia ou distúrbios mentais. Passamos boa parte de nossas vidas recebendo informações sobre como evitar doenças cardiovasculares, manter os níveis de glicose e colesterol sob controle, mas recebemos poucas informações sobre saúde mental. E conviver com alunos de diversos contextos, muitas vezes nos deparamos com alunos que possuem problemas de aprendizagem e muitos não possuem nenhum tipo de assistência ou diagnóstico adequado. Saber a diferença entre transtorno e problema mental, definindo o que seriam quadros de transtornos mentais (TM), já instalados e dificuldades mentais intermediárias e/ou mais amenas em que não se configura um TM. Por exemplo, como diferenciar agitação de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Como prevenir transtornos mentais na infância e na adolescência. A falta de informação confiável e orientação especializada sobre essa condição patológica levam ao estigma, que é um dos problemas de maior impacto na saúde mental, devido à influência negativa que causa no indivíduo. Desta forma muitas vezes fica difícil conciliar e adaptar planejamentos capazes de alcançar alunos que possuem algum tipo de patologia. Daí a necessidade da *World Health Organization* (2005) definir o que é saúde mental

Em 2005, a organização mundial da saúde definiu saúde mental na infância e na adolescência como: [...] a capacidade de se alcançar e manter em funcionamento psicossocial e um estado de bem-estar em níveis ótimos [...]. Ela auxilia o jovem a perceber, compreender e interpretar o mundo que esta a sua volta, a fim de que adaptações ou modificações sejam feitas em caso de necessidade [...]. (traduzida pela autora)

A aluna B. é esquizofrênica² e a partir do momento do conhecimento do diagnóstico de sua patologia, ficou mais fácil à convivência e as formas de poder entender e auxiliar esta aluna em vários aspectos na sala de aula. Acredito que neste sentido, estimular as pessoas a refletirem e incentivar discussões pode ajudar. A educação em saúde mental surge como uma possibilidade para as pessoas se desenvolverem de forma plena, compreenderem e diferenciarem estados de normalidade de estados de transtornos. Somente com a informação de qualidade pode-se combater o estigma associado à saúde da mente.

Na escola percebeu-se ao longo das semanas que muitos alunos não gostavam de falar dos assuntos justamente pelo fato de sentir-se excluídos, mas partindo de debates e conversas abertas com eles, pode-se perceber que muitos desconhecem seus empecilhos para progredir. A falta de conhecimento os leva a possuir uma falta de interesse pelas aulas, e isso em alguns momentos pode parecer preguiça ou desinteresse do aluno. Considero, assim, que o educador de jovens e adultos precisa perceber e compreender, mais sensivelmente e com aprofundamento, a realidade de cada educando para contribuir com a ampliação do repertório de conhecimentos, a fim de que consigam solucionar as questões do seu cotidiano com mais propriedade, autonomia, e confiança.

Sendo assim, propusemos o diálogo, partindo de um vídeo de curta metragem e charges nos quais eram abordadas questões sobre desigualdade social. O curta-metragem, "Ilha das Flores" coloca em pauta a discussão acerca da pobreza, da fome e da exclusão social. Levando-se em conta que o filme, foi produzido em 1989, dá para perceber que a realidade socioeconômica do Brasil daquela época e o de hoje não mudou muito. Partindo destes recursos, foi possível refletir com estes educandos sobre

² Esquizofrenia é um distúrbio psíquico que faz com que a pessoa perca a noção da realidade.

tais questões, buscando desestabilizar as certezas e alguns estigmas sociais aparentemente naturalizados entre eles.

O curta-metragem foi produzido em um contexto fora da realidade do cotidiano das pessoas que viviam na ilha das flores. As pessoas recebiam o pagamento de um pequeno cachê, para atuar no filme como figurantes. A maior parte devia exercer determinado papel durante as filmagens. O filme nunca foi exibido para os moradores conforme o combinado pela produção que nunca mais retornou ao local. No entanto o curta-metragem Ilha das Flores foi exibido para o restante da população que possuía acesso à tecnologia, causando com essa falsa realidade, grandes transtornos para a vida dos sujeitos que eram moradores da Ilha das Flores. Pois os moradores daquela comunidade ficaram conhecidos como, pessoas que consumiam o lixo que era rejeitado pelos porcos. Desta forma podemos fazer um link com fatos que acontecem no cotidiano de muitos sujeitos da EJA, e que a sociedade muitas vezes exclui os sujeitos por morar, ou trabalhar em determinadas localidades e funções que consideram menores ou menos dignos.

Assim também as pessoas que trabalham com reciclagem muitas vezes são vistas com certo desprezo, como se o trabalho do reciclador fosse menos importante que os demais trabalhos. Conseguir também transmitir para a aluna I que mora na comunidade e trabalhava como diarista que todo trabalho é digno e que ela por ser uma pessoa engajada na comunidade auxiliando os demais moradores, criou sua filha sozinha trabalha e ainda assim conseguiu encontrar um espaço em sua vida para alcançar seu sonho que é aprender a ler e escrever é uma guerreira vencedora. Sua força de vontade é algo que a impulsiona, e poder dizer a ela que acredito sim que ela é capaz e que pode alcançar todos os seus objetivos, mesmo tendo que sair de sua residência muitas vezes durante tiroteios e brigas das facções. Passar situações que inclui até cadáveres nos becos e vielas onde precisa transitar (clamado pela comunidade de presunto), ela não se deixa amedrontar com o que acontece no meio em que vive e segue em busca de seus ideais, mesmo percebendo a banalidade que existe em relação à vida dos sujeitos, que hoje vem como normal muitos fatos que acontece ao seu redor. Conforme diz Freire (1968, p. 34)

A possibilidade de mudança, do ser humano, enquanto sujeitos inacabados e na conscientização destes sobre sua situação de exploração e dominação diante dos seguimentos mais altos da sociedade. A alfabetização, no método Paulo Freire, visa o processo de tomada de consciência crítica do sujeito, lhe permitindo a organização reflexiva de seu pensamento crítica, procurando resgatar sua dignidade que fora exaurida pelo longo processo de exclusão social que sofrerá durante toda formação da sociedade. Dentro desta perspectiva de construir uma educação libertadora, Freire enfatiza que é preciso que se compreenda a educação como um processo de formação humana. Desta forma Freire (2000), afirma que ensinar não é somente transmitir conhecimento e sim, proporcionar que o aluno aprende de dentro para fora.

Durante as aulas foi possível trabalhar com jogos possibilitando integração e o desenvolvimento de atividades em grupo, pois no início do estágio podíamos perceber que os educandos apesar de possuírem um bom relacionamento mantinham certo distanciamento os mais jovens, dos mais idosos. Um dos motivos em produzir aulas que comportem a ludicidade era poder prender a atenção e manter o foco dos educandos nas atividades desenvolvidas, Para alcançar esse objetivo desenvolveram-se diversos tipos de jogos. O Jogo de Baralho Pife das Rimas, que envolvia rimas em jogos com cartas, auxilia o aluno a desenvolver seu conhecimento das palavras ao mesmo tempo em que estimula a competição e desenvolve aprendizado, Joga Dez, um jogo que engloba matemática e raciocínio lógico, e jogos de bingo, que desenvolviam somas e problemas matemáticos trabalhando tanto linguagens como matemática. As aulas que contemplavam jogos davam um ar de maior descontração, permitindo assim um melhor relacionamento, também favorecia ao aluno mais abertura para perguntar sobre suas questões de aprendizagem sem sentirem-se constrangidos. Porque quando um deles perguntava abria espaço para os outros que também tinham dúvidas fazer perguntas, de certa forma solucionando dúvidas. No entanto, a competição fazia com que os alunos fossem obrigados a fazer perguntas para saber se estavam fazendo as sequências das jogadas corretamente, um exemplo disso é quando o aluno pergunta se pode fazer o Soma Dez das Figuras Geométricas, com diferentes figuras geométricas. Pergunto a ele qual é a regra do jogo nesse momento, é apenas formar dez, ou nessa rodada priorizamos as somas e as figuras, ao mesmo tempo. É preciso levantar tais questionamentos sobre quais são as regras naquele momento do jogo, podendo ser uma ou outra dependendo do combinado. Quando se estabelece um momento de jogo na semana percebia o sujeito mais espontâneo e integrado nas atividades e ao mesmo tempo, ansiosos por tal momento esqueciam muitas vezes o receio ou timidez que

possuíam em uma aula mais tradicional, onde o aluno teria que ter uma maior exposição diante da sala para perguntar sobre suas dúvidas.

A aluna B que quase sempre dizia não saber fazer as atividades como ler ou escrever em uma aula tradicional, quando estava no momento do jogo fazia o possível para ganhar, ficava focada para não perder a vez por desatenção, e por diversas vezes tinha estratégias de mudanças nos jogos quando não estavam conseguindo ter êxito nas jogadas, e ensinava isso para os demais colegas, também conseguirem alcançar seus objetivos. Consoante nos diz Castilho e Tônus: “O Lúdico é um recurso indispensável para qualquer fase da educação escolar, assim é preciso considerar todas as atividades que contribuem para o desenvolvimento do educando e fazer dessa ferramenta pedagógica um elo entre ensino e aprendizagem”. Acredito que através do jogo a aprendizagem mútua seja favorecida considerando que o aluno pode aprender com o colega que possui uma didática diferente para explicar certas regras ou maneiras diferenciadas de fazer as jogadas.

O jogo é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, partimos do pressuposto de que as brincadeiras lúdicas podem e devem ser utilizadas em todas as fases da vida escolar, inclusive na educação de jovens e adultos, pois estes também aprendem jogando e desenvolvendo atividades recreativas. Assim, contribui-se para que o aluno ordene o mundo a sua volta, assimile experiências e informações e, sobretudo, incorpore atitudes e valores. (CASTILHO E TONUS, 2008- p. 2).

Portanto é de fundamental importância valorizar as aprendizagens através de atividades construídas a partir de jogos, pois possibilita o desenvolvimento numa perspectiva que pode abranger a criatividade a cooperação mútua. E as possibilidades que os educandos possam construir nas aquisições de conhecimentos no decorrer das atividades. A ludicidade é sem dúvida, fundamental para a aprendizagem permitindo o desenvolvimento da iniciativa, da imaginação, da criatividade e do interesse. O jogo e brincadeira é uma forma potencial para estimular a vida social e as atividades construtivas dos alunos.

CONSIDERAÇÕES

Para construir aprendizagens que sejam satisfatórias é fundamental pensar em aulas que possam responder as diferentes necessidades e interesses dos alunos

explicarem-se de forma clara, dominar a matéria que ensina. Programar métodos de ensino variados, empregar diferentes metodologias que sejam comprovadamente eficazes, planejar aulas que se adequem a diferentes níveis de dificuldades encontrados em sala de aula, valorizando os diferentes sujeitos que lá estão inseridos. Para que isso ocorra é preciso estar abertos a mudanças e melhorias, motivar os alunos e provocar seu interesse, estimular a criatividade, proporcionar momentos de leitura, escrita e oralidade, a fim de contribuir para a criação de sujeitos críticos que reflitam sobre diversos assuntos; e, como objetivo final, suscitar a produção de atividades. Lembrando que o educador deve estar em uma constante busca pelo aprendizado com cursos de formação continuada especialização voltada para a EJA. Deve-se ampliar os espaços de discussão da EJA na graduação e pós-graduação visando formar profissionais aptos a desempenhar um bom trabalho. A educação, segundo Freire, precisa ser libertadora, pois não pode reproduzir o autoritarismo que está presente em nossa sociedade e que herdamos historicamente. Mas o oprimido não pode ser libertado para depois assumir o papel de opressor invertendo, assim, o papel que a educação tem o papel de destruir. A educação tem a missão de despertar no aluno o questionamento da opressão do qual ele é vítima, seja social, racial, e econômica, etc.

Assim sendo a construção de autonomia e da aprendizagem do educando deve fazer parte de uma estratégia de trabalho voltada para o diálogo e participação dos alunos, fazendo com que os sujeitos se sintam parte integrantes do processo escolar. Suscitar o interesse e atenção do aluno através da socialização como desencadeadoras de situações de aprendizagem é um dos focos da alfabetização e através desse contexto podemos vislumbrar maneiras de construir junto aos educandos aprendizagem que os faça sentir valorizados e dentro de um contexto de inclusão, porque muitos se sentem excluídos e constroem suas vivências com visão de uma sociedade muitas vezes incapaz de ver o aluno da EJA como sujeito de conhecimentos e saberes que podem aprender, mas que também possuem muita bagagem de conhecimento para transmitir. Porque a vida é um caminho longo, onde você é mestre e aluno, algumas vezes você ensina, e todos os dias você aprende.

Durante o estágio na escola CMET PAULO FREIRE constatamos junto aos alunos diferentes aprendizagens junto às produções do que cada aluno possuía de

conhecimento. Dona Eva e Bruna trouxeram para as aulas, durante o semestre, bolos, salgados e doces de receitas inventadas por elas. Enquanto Paulina, que era uma poetiza, foi nos trazendo a cada dia uma poesia diferente, de sua autoria. Já a Inês mostrou-se uma conhecedora de história e fatos históricos, também possuía conhecimentos e habilidades de trabalhos domésticos, diversas vezes dividindo conosco seus conhecimentos adquiridos no seu cotidiano, como fazer chás para gripes e outros. Bordado, costura, fuxico e outros trabalhos artesanais foram sendo construídos ao longo do semestre nas aulas, e oficina e muitas vezes surpreendiam a todos na turma pela habilidade adquirida ao longo dos trabalhos realizados. Dona Eva fez os enfeites incluindo um pinguim para uma árvore de natal com produtos de reciclagem, e ficaram lindos. Assim percebi que aprendo, e com esse aprender, é necessário tomar cuidado para que “aprendendo e ensinando”, não se torne uma forma de anular a criatividade e o conhecimento que o educando já traz consigo. Mas pelo contrário que seja satisfatória e que o aluno se perceba capaz.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Marlene da Aparecida; TONUS, Loraci Hofmann. O lúdico e sua importância na Educação de Jovens e Adultos. In: **Synergismus Scyentifica**, UTFPR, 2008. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/viewFile/416/210>>. Acesso em: 16/01/2018.

CORSO, L. Aprendizagem e desenvolvimento saudável: contribuições da psicopedagogia. In: SANTOS, B.; ANNA, L. (Orgs.). **Espaços Psicopedagógicos em Diferentes Cenários**. EDIPUCRS/POA, 2013, p. 99 – 120.

CUNHA DELLA LIBERA, Aline Lemos da. Algumas reflexões sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. In: GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; SOUZA, Denis Nicola Froner de; FISS, Dóris Maria Luzzardi; DRESCH, Nelton Luis (Orgs.). **Entre Imagens e Palavras: práticas e pesquisas na EJA**. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2012, v. 1, p. 109-115.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena; CAMARGO, Fátima et al. **Grupo –Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1998, p.23-24. Disponível em: <<http://armandodesalles.blogspot.com.br/2012/02/construcao-do-grupo-madalena-freire.html>>. Acesso em 22/12/2017.

FREIRE, Paulo. **Educação Libertadora**. 1968, p. 34. Disponível em: <<http://pedagogiaformacaoetica.blogspot.com.br/>>. Acesso em 20/11/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.

GARCIA, Janaína Mandar. Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber. Revista **Psico-USF**, vol. 21 nº 2, Itatiba, May./Aug., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712016000200423>. Acesso em 01/01/2018.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, 1999. n. 12, p.59 – 73. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71981/000880597.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 24/11/2017.

LUZ, Ivone Silva da. **A avaliação da aprendizagem e a permanência de alunos na EJA**: um desafio para os educadores. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71981/000880597.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26/12/2017.

MAGNANI, J. G. De Perto e de Dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832009000200006>. Acesso em: 18/01/2018.

MIRANDA, Aline Britto. **A tentativa de uma pedagogia “desincapsuladora”**. TCC do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115732>>. Acesso em: 20/11/2017.

PERRENOUD, Philippe. **A Formação do Professor, no Século XXI**. 2002. Disponível: <http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/P/PERRENOUD_Philippe/As_Compet%C3%AAsncias_para_Ensinar_no_S%C3%A9culo_XXI/Liberado/Cap_01.pdf>. Acesso em 20/12/2017.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: experiências no estágio curricular do curso de Pedagogia

Fernanda Fontoura Silva

fernanda.fontouras@gmail.com

RESUMO: Este artigo relata e analisa uma perspectiva de avaliação nas práticas docentes realizadas no estágio obrigatório curricular do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estágio foi realizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal de Porto Alegre. O trabalho aborda especificamente o método avaliativo escolhido pelas professoras estagiárias e suas vivências práticas ao longo do período com a turma. Um dos fatores que ganhou relevância nesta análise, devido sua forte influência no método avaliativo, é a relação professor-aluno, visto que esta depende, em grande parte, de como e em que lugar o professor se coloca na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Educação de Jovens e Adultos. Relação Professor-aluno.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo socializar algumas das experiências e reflexões que realizei durante o estágio do sétimo semestre do curso de Pedagogia, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma Escola da Rede Municipal de Porto Alegre/RS, o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire). O trabalho foi realizado em docência compartilhada, no segundo semestre de 2017, em uma turma de totalidade 3 (equivalente ao 4º e 5º ano do ensino fundamental), composta por 11 alunos frequentes com idade entre 16 e 63 anos. O estágio curricular teve duração de 15 semanas, sendo duas semanas de observações e 13 semanas de prática docente, totalizando 300 horas de carga horária.

Ao longo do curso de pedagogia pensamos e refletimos sobre avaliação sem termos a oportunidade de vivenciar esses estudos dentro da prática escolar. Esta oportunidade de vivência ocorre somente na sétima etapa do curso, durante o estágio obrigatório. A avaliação é um assunto complexo, bastante debatido, mas muitas vezes mal compreendido por nós professores, resultando em diversos equívocos, como por exemplo, a culpabilização do aluno por seu fracasso escolar.

Sendo assim, discorrerei ao longo do texto sobre minhas práticas e reflexões acerca da avaliação no trabalho com jovens e adultos; seu uso tradicional e contemporâneo; seus princípios; e suas metodologias. Ao longo das reflexões, relatarei minha experiência durante a prática docente, estabelecendo uma discussão entre as experiências práticas vividas ao longo do estágio e os autores teóricos pesquisados.

Sobre as reflexões e a prática pedagógica com avaliação

A avaliação é tradicionalmente pensada e utilizada como uma forma de classificação e segregação na qual apenas quantifica-se o “saber” do aluno resumindo-o a uma nota (ARMSTRONG, 2004). No entanto, essa maneira de avaliar não ajuda no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, visto que, muitas vezes, uma nota não exhibe seu processo de aprendizagem. Com base neste pensamento, acredito que a

avaliação deve ser pensada de forma a provocar nos alunos reflexões sobre seu processo de aprendizagem, podendo assim resultar em um retorno positivo ao aluno. A partir deste retorno, o aluno poderá ter e criar mecanismos para avançar nesse processo, adquirindo uma visão crítica de si e do mundo e que está a par de suas dificuldades (ARMSTRONG, 2004).

Ao trabalharmos na educação de jovens e adultos lidamos com alunos com um senso crítico muito duro consigo mesmos, resultado, muitas vezes, da baixa autoestima. Os alunos com os quais trabalhei necessitavam enxergar suas qualidades e o valor de seus saberes já construídos para que pudessem desenvolver o senso crítico sobre si mesmos e sobre o mundo, conforme Armstrong (2004) explica. Em diversos momentos ouvimos falas como:

M. - “Mas eu não sei nada!” F. - “Eu não sei. Vocês que são as professoras!”

Diário de Classe. Dia 6 de Setembro de 2017

Fica evidente nestas falas a ideia que os alunos³ têm sobre o “papel do professor” e sobre a relação aluno-professor. Ao percebermos essa característica na turma, escolhemos como temática do planejamento semestral o empoderamento intelectual e pessoal destes alunos, a partir do projeto *“Cidadania: conversas e reflexões sobre questões étnico-raciais e de gênero”* e do estabelecimento de uma relação horizontal com os alunos.

Após as duas semanas de observação, estabelecemos hipóteses sobre os níveis de escrita dos alunos, seu raciocínio lógico-matemático e sua capacidade argumentativa, sua oratória, entre outros aspectos. Em nossa primeira semana de prática, planejamos atividades diagnósticas para sabermos de onde partiríamos e o que cada aluno necessitava. A partir destes dados planejaríamos as próximas aulas e acompanharíamos o processo de cada um. Para registro e organização destas informações criamos a seguinte tabela:

³ Os nomes dos estudantes foram omitidos para preservar suas identidades. Eles serão identificados neste trabalho apenas por uma letra inicial.

Tabela 1. Registro e organização do diagnóstico.

Aluno	Nível de Escrita	Participação Efetiva e Reflexiva	Conhecimentos Matemáticos
Mário	Silábico	Pouco participativo	● Resolve cálculos de soma e subtração com tranquilidade. ● Possui dificuldade nos cálculos de multiplicação e divisão

Os dados desta tabela são meramente ilustrativos.

Ao longo das aulas e das atividades desenvolvidas víamos a construção e apropriação dos alunos acerca dos assuntos abordados e da leitura e da escrita. Durante este período, criamos um ambiente seguro para que os alunos se sentissem à vontade para participar, questionar, acrescentar e expor suas experiências. Nesse aspecto, em particular, acredito que a relação professor-aluno que estabelecemos foi fundamental.

Para Freire (1996), é através do diálogo que se cria uma relação horizontal na qual a confiança mútua entre os polos é uma “consequência óbvia” e este diálogo apenas é possível se alicerçado pelo amor, pela humildade e pela fé nos homens. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.47).

No decorrer de nossa prática, em busca dessa relação horizontal, nos colocamos como professoras aprendizes em todos os momentos. Humanizamos a imagem de professor que os alunos tinham anteriormente. Mostramos professoras que têm dúvidas, que esquecem algo, que se enganam, que pedem auxílio (tanto uma para a outra quanto para a professora titular e para eles), e que não se envergonham disso, pois estamos em eterno processo de aprendizagem. Ao mostrarmos essa figura

humana com a qual os alunos se identificavam, criamos um ambiente seguro no qual todos estavam aprendendo e em que o erro e a dúvida faziam parte do processo.

De acordo com Zabala (1998), uma avaliação que contemple o processo de aprendizado desde seu princípio até o produto final chama-se “Avaliação Formativa”. Seguindo este modelo avaliativo, primeiramente, deve-se realizar uma “avaliação inicial” e um diagnóstico do ponto de partida de cada aluno, a partir dos quais serão definidos os objetivos do planejamento. Conforme o autor é necessário que o planejamento seja maleável e molde-se constantemente às necessidades dos alunos. Esta etapa é nomeada pelo autor como “avaliação reguladora”, através da qual chega-se aos resultados desejados (avaliação final).

Deste modo, ao planejar a avaliação, deve-se ter como objetivo fazê-la de modo gradual, considerando todos os momentos de interação dos alunos, tendo como base os objetivos para cada dia e observando a maneira como se apropriam das novas aprendizagens. Deve-se considerar igualmente importante que o aluno faça parte desse processo de avaliação, podendo realizar sua autoavaliação e expressar suas experiências e aprendizagens ao longo do processo. Para tanto, além das observações feitas pela professora e dos registros, momentos de conversa e reflexão sobre o dia são importantes no método avaliativo, pois possibilitam que o trabalho do professor seja avaliado pelos alunos, e que estes possam se autoavaliar e participar ativamente do processo avaliativo.

Diariamente, ao final da tarde, realizávamos uma roda de conversa na qual os alunos refletiam e conversavam sobre as aprendizagens do dia, o que foi importante para cada um, o que deu certo e o que poderia ser feito de outra forma. Enquanto uma das professoras mediava a conversa, a outra listava as falas no quadro para que, ao final da conversa, pudéssemos resumir o dia e pensar se havia mais a ser dito e pensado e se todos se sentiam contemplados. Nesse momento, denominado como “Arquivo de Aprendizagens”, os alunos avaliavam suas aprendizagens do dia e avaliavam nosso trabalho docente.

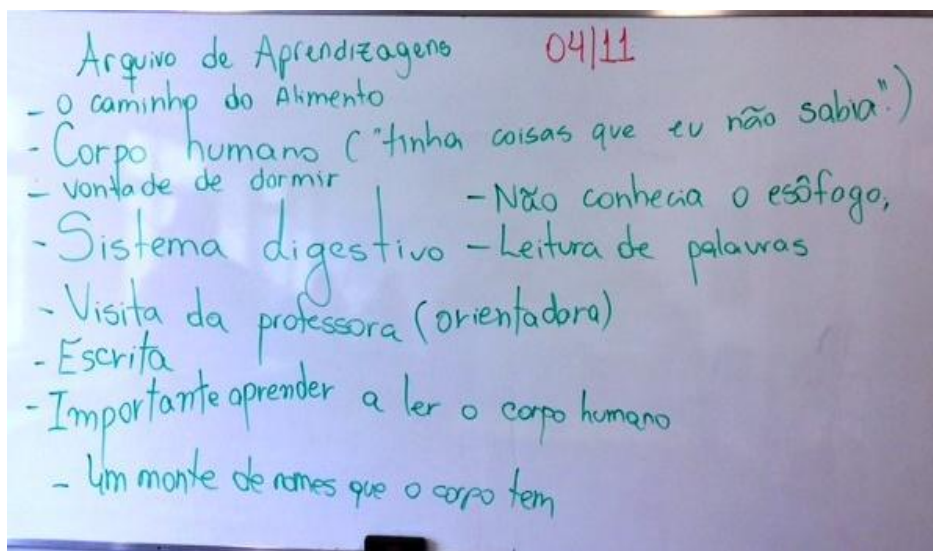


Figura 1: Arquivo de aprendizagem.
Diário de Classe. Dia 4 de Novembro de 2017

Assim como Zabala (1998), Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, já afirmava que “O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação.” (p. 26). Nesse sentido, acredito que percorremos esse caminho, mesmo que de forma inicial, buscando fortalecer em nós, docentes em estágio, a proposta de Freire.

Vivemos em nossa trajetória como alunas, e ainda vemos atualmente nas escolas, um sistema de avaliação vertical, de cima para baixo, que se disfarça como democrático, pois

a questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, 1996, p. 44).

O “Arquivo de Aprendizagens” foi um exercício contínuo, pois os alunos não estavam acostumados a avaliar o seu dia e a si próprios. Nossa primeira intenção era que fosse uma atividade individual na qual os alunos refletiriam sobre suas aprendizagens do dia, as escreveriam e depositariam no arquivo. Contudo, foi necessário que adaptássemos este momento para um momento coletivo, recheado de conversa e reflexões. Nas primeiras semanas, a lista e a participação eram bem

pequenas, mas conforme insistimos, os alunos se acostumaram e a atividade ganhou corpo e fez sentido para cada um.

Semanalmente, eram realizadas atividades através das quais tínhamos a possibilidade de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, suas evoluções e dificuldades. Por exemplo, uma das atividades de escrita que realizávamos periodicamente era o ditado – atividade esta que os alunos já realizavam com a professora titular e tinham gosto em executar –, seu objetivo era potencializar a escrita autônoma dos alunos e verificar suas escritas sem nossas intervenções. Para que mantivéssemos essa atividade que os alunos tanto gostavam, modificamos seu momento de correção. Anteriormente, neste momento, as palavras eram escritas no quadro pela professora e os alunos apagavam e copiavam a escrita “correta”. Quando iniciamos o ditado em nossa prática, realizávamos uma correção coletiva. Nesta atividade, o aluno que se sentisse à vontade se dirigia ao quadro e escrevia a palavra ditada que estava no caderno. Em seguida, realizávamos intervenções com este aluno que reescrevia a palavra ou frase novamente, embaixo da primeira escrita.

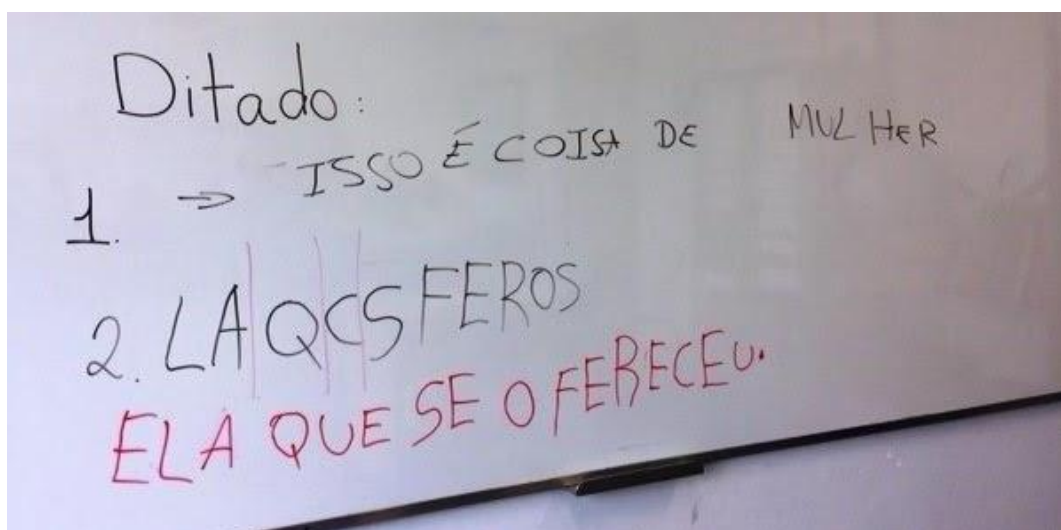


Figura 2: Ditado
Diário de Classe. Dia 2 de Outubro de 2017

Ao se pensar em avaliação, devemos pensar qual é o nosso objetivo com esta prática, e colocar a mesma como parte de todo processo e não somente como uma ação isolada realizada no final de cada etapa de aprendizagem. De acordo com Libâneo (1994):

O ditado, com este formato de correção, permitia que nós professoras reconhecêssemos o desenvolvimento da construção de conhecimento de cada aluno. E, para além de nós, permitia que cada aluno percebesse suas dificuldades, seus progressos e sua trajetória no processo de ensino e aprendizagem.

Em nossa última semana de estágio planejamos uma atividade diferente, com a qual não estávamos muito confiantes de que os alunos se interessariam. Planejamos um jogo de Bingo, a proposta era a seguinte: iríamos sortear as palavras – palavras com as quais já estávamos trabalhando há algumas semanas – e os alunos iriam ler suas cartelas e procurar se tinham a palavra sorteada. O aluno que encontrasse a palavra sorteada e se sentisse à vontade poderia ir ao quadro escrevê-la. Fizemos a proposta, explicamos o jogo e, surpreendentemente, os alunos adoraram o jogo. Os alunos se empenharam, correram, competiram, e rechearam o quadro com suas letras lindas, cheias de sorriso, de vontade de aprender e cheias de leveza neste processo. E nosso quadro branco ficou da seguinte forma:



Revista Escritos e Escritas na EJA|28

Ao descobrirem a palavra, os alunos disputavam para chegar primeiro ao quadro. Obviamente, todos que foram ao quadro escreveram a palavra, independentemente de quem chegou primeiro. Enquanto o aluno que haviam encontrado a palavra em sua cartela escrevia no quadro, os demais alunos, que estavam em seus lugares, auxiliavam, corrigiam e participavam do momento ativamente também. Ao final da atividade, após grande parte da turma ter “bingado”, iniciamos o encaminhamento final da atividade. Neste momento, as alunas, no diálogo abaixo reconhecidas como F. e M., afirmaram em voz alta:

F. – “Eu li sozinha! Eu não acredito que eu li sozinha!”

M. – “Eu li, mas em algumas eu fui empurrada!”

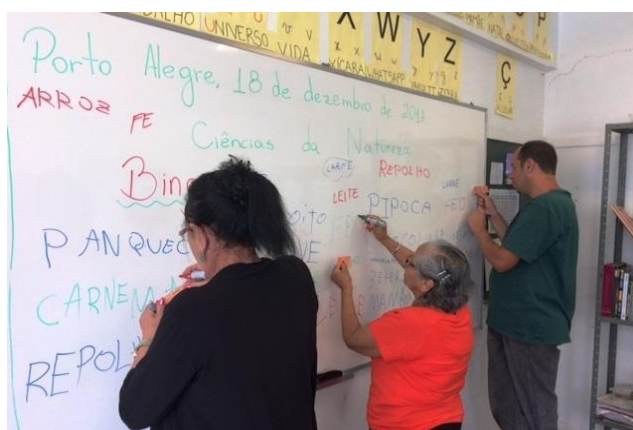
F. – “Eu nem me dei conta!”

Diário de Classe. Dia 18 de Dezembro de 2017

Esse momento foi muito emocionante para estas alunas, pois tiveram consciência de seus avanços, E para nós professoras, da mesma forma, pois conseguimos criar um ambiente e uma atividade na qual os alunos se permitiram mergulhar, deixando do lado de fora da sala seus medos e inseguranças, simplesmente vivenciaram o aprender.

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!”

Paulo Freire



Diário de Classe. Dia 18 de Dezembro de 2017

Figura 4: Bingo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação e suas metodologias fazem parte do trabalho pedagógico realizado nos ambientes escolares. A avaliação é necessária ao longo de toda nossa trajetória intelectual e pessoal. O ponto a ser explorado na avaliação não é apenas o seu formato, mas seus objetivos e o uso dos resultados obtidos a partir dela. Além disso, devemos entender nosso processo de aprendizagem e, para isso, é necessário que acompanhemos esse processo, que participemos dele de forma efetiva e consciente.

O ensino deve fazer sentido para os alunos e, para que isso seja possível, ele deve fazer parte de suas vivências e experiências de vida. Logo, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança e de troca entre professores e alunos, para que todos façam parte do processo de ensino aprendizagem. Esta relação de confiança é construída com o tempo e se vincula com o lugar no qual o professor se coloca diante dos alunos, ou seja, é nossa responsabilidade dar o primeiro passo na construção dessa relação.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, D. Uma visão contemporânea da avaliação. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 10, n. 57, p.5-13, maio/jun. 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra. Coleção Saberes, 1996.
- ZABALA, Antoni. A avaliação. In: ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CONFIANÇA E ENSINO: a compreensão do ensino das Ciências Sócio-históricas nos Anos Iniciais

Francielle Rodrigues Assunção

francielle.rodrigues94@hotmail.com

RESUMO: Com o objetivo de levar docente a compreensão do ensino das ciências sócio-históricas como uma forma de construção de vínculo intergeracional e socialização é que foi pensado esse artigo. Para tanto, baseio-me em minha experiência de estágio em Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizado em docência compartilhada, em uma turma de Totalidade 3 (T3) do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET). A turma na qual fiz estágio possui 18 alunos; entretanto 8 desses alunos evadiram, enquanto os outros 10 oscilaram entre infrequentes e frequentes. Pretendo aqui, conectar e percorrer entre vivências, desinteresse, intergeracionalidade, conjuntura, troca de saberes e interdisciplinaridade para evidenciar os caminhos possíveis e a importância desse ensino nas totalidades iniciais da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências sócio-históricas. Intergeracionalidades. Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Para adentrarmos no assunto sobre retalhos da minha vivência em sala de aula de uma turma de Totalidade 3 (T3) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), gostaria de inicialmente caracterizar o descaracterizado, uma sala de aula da EJA. Para isso, utilizo das palavras de HICKMANN (1992, p.21), que diz que, “O processo de abandono não é igual para todos; alguns alunos-trabalhadores sempre retornam à escola [...]”, mas não há só alunos-trabalhadores, os alunos se contrastam entre si, pois há, também, os alunos anteriormente em um ensino tradicional, tidos como alunos problemas; jovens, invisibilizados pela sociedade.

Em minha prática vivenciada, pelo turno da manhã no CMET Paulo Freire, a única caracterização possível era: os alunos, em sua grande maioria, oriundos das zonas periféricas e cidades vizinhas da capital. Entretanto havia alguns, raros, alunos, que há muito tempo, conseguiram ter uma melhor estabilidade financeira, mas só agora voltavam ao ambiente escolar para aquisição da leitura e/ou escrita e de resolução de problemas matemáticos.

Tentando sanar algumas dúvidas sobre o ensino das ciências sócio-históricas, há, de fato, a tal necessidade de caracterizar a intergeracionalidade dentro da sala de aula, bem como, saber quem e quais são os alunos de baixa renda e onde vivem. Há também a necessidade de explicar fatores relativos a vínculos sociais que construímos em sala de aula e como nos ajudaram no ensino das ciências sócio-históricas, e como o ensino nos auxiliou na construção desse vínculo. Acredito que se mantêm a dúvida entre muitas estagiárias e professoras titulares (que durante o artigo chamarei ambas de docentes, pois creio que já o somos), se não temos uma análise preliminar dos alunos, se não os conhecemos como podemos tocá-los/ incentivá-los/ interessá-los?

Espaço geográfico, política, passado; histórias, como podem ser contadas, se não sabemos o que querem ouvir? Mas e a graduação que nos ensina o que ensinar, de que serve se eles não querem ouvir o que queremos ensinar, como fazer?

A questão, de fato, somos nós queremos ensinar ou só sabemos uma forma de

ensinar? Nós, pedagogas, ou futuras-pedagogas, temos total proficiência daquilo que estamos ensinando aos nossos alunos? E será que o domínio do assunto, não pode vir através das nossas vivências e interações com o mesmo?

Das questões à perspectiva

Trago, antes de iniciar meus apontamentos sobre o ensino das ciências sócio-históricas, a importância de um planejamento com uma boa organização e bem pensado, onde

O estagiário compreenda o que significa uma competência ao planejar uma aula. [...] Qualquer conceito que esteja inserido no planejamento deve, portanto, estar inserido em diferentes contextos possibilitando diferentes argumentações por parte do aluno. (COSTELLA, 2014, p. 186)

Devemos encarar o ensino das ciências sócio-históricas como uma forma de socialização do indivíduo. Retirando, assim, o caráter unicamente conteudista

[...] observa-se que muitos professores compreendem que o currículo se resume a um elenco de conteúdos e métodos elaborados fora da sala de aula para guiar obrigatoriamente as suas práticas escolares. Em geral, os professores que têm essa postura a respeito de currículo não se questionam sobre isso e mantêm esse olhar simplista sobre o assunto. (ALBUQUERQUE, 2014, p.166)

O ensino dá-se dentro da sala de aula, e para isso deve ser pensado e planejado dentro da mesma. “Se falarmos em pessoas falamos em população: isto é Geografia. Se falarmos que a casa inundou, falamos em clima: isto é Geografia!” (OLIVEIRA e KAERCHER, 2014, p.83). Os alunos, em geral, sentem a necessidade do ensino voltado para uma ação diretamente relacionada a seus cotidianos, e nós docentes temos de estar preparados para fazermos de cada evento cotidiano um rizoma - no formato de Deleuze e Guattari⁴ - que nos levará a uma relação com as ciências sócio-históricas. Para isso devemos estar cientes que a profissão professor está sempre em constante transformação teórica e geracional e como explicam Oliveira e Kaercher (op. cit.), a escola também passa por essa metamorfose social, e que entre todas essas mudanças, ainda encontra-se permanente a delegação de funções das famílias às escolas.

⁴Ler DELEUZE; GUATTARI. 1995-1997. Mil Platôs I. Capitalismo e Esquizofrenia.

Tenho como exemplo marcante o relato de um aluno, de 17 anos, morador de um bairro que a muito tempo vem servindo de ponto de tráfico e disputa entre traficantes. Após semanas da não frequência deste aluno, o mesmo retorna à sala de aula e, de uma forma acolhedora - levando em conta uma construção de um vínculo de confiança discente-docente -, perguntamos o motivo de sua ausência; o aluno então começou a nos relatar o que ocorria em seu bairro e a falar da violência que se instaurou no mesmo. A partir daí optamos por abrir um espaço no que já havia sido planejado e ouvir o relato do aluno - essa é uma decisão que o professor deve saber quando se faz valer e também quando intervir -, a aula seguiu-se com relatos de outros estudantes e para utilizar isso de uma forma metodológica, com o fim de ensinar ciências sócio-histórica, falamos sobre os índices de violência e sobre como a política e sua gestão está interligada com esses índices. Esse assunto logo remeteu-nos ao sistema carcerário, onde falamos sobre a falta de escolarização básica de grande parte dos detentos e jovens cumprindo medida sócio-educativa. Falamos também dos direitos-humanos que são negados a essas pessoas e qual a análise de cada aluno sobre esses dados.

Falar sobre as vivências não só é uma forma de atrair o aluno a interessar-se na aula, mas também é uma forma de vínculo e troca de saberes com o aluno, pois "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p.34). A partir da construção desse vínculo de confiança com o aluno, fica muito mais fácil para o docente trabalhar com a intergeracionalidade em sala de aula.

A intergeracionalidade é algo que tive a oportunidade de vivenciar no estágio. A turma era mesclada entre alunos de 16 a 70 anos. Inicialmente para nós era surreal que pudéssemos dar uma aula adequada para tantas gerações diferentes; entretanto com o crescimento afetivo mútuo, estudante-professor⁵, conseguimos integrar todas as gerações, além de nos integrarmos aos alunos. As vivências são um complemento extremamente importante, ou fundamental, nessa construção, pois não há apenas

⁵Sugestão de leitura: *Desenvolvendo interesse pela aprendizagem que encanta os alunos jovens e adultos*, de Clarice de Oliveira

troca de saberes, há a observação da similaridade, em alguns casos, de vivências. Isso torna ainda mais fácil aproximarmos a discussão do conteúdo à realidade do aluno.

Entre relatos do estágio, outro que me vem à cabeça é em uma aula em que uma aluna, residente em abrigo, chegara triste em sala de aula. No início damos espaço para a mesma, pois era uma aluna que normalmente contava tudo que lhe acontecia. Esperamos que ela viesse até nós, o que de fato ocorreu. Ela contou que trocou de abrigo e que havia possibilidade de vir a trocar de escola, e por fim perguntou se tinha possibilidades de avançar. Nossa resposta foi que sim; mas entre eu e minha colega de docência a dúvida sobre o que avaliar começou a inquietar-nos. A escola inicialmente tinha nos passado que, desde que o aluno soubesse as 4 operações matemáticas, ler, interpretar e escrever, bastava para avançar. Porém nós queríamos avaliar o ensino das ciências sócio-históricas, algo que tínhamos planejado e, dado a devida importância, não poderia perdê-la durante a avaliação geral de cada aluno. Avaliar tem origem no latim e provém de “a-valere” que significa “dar valor a” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 113), mas como vamos dar valor a algo se cada um tem sua forma de ensinar, bem como cada um tem sua forma de aprender?

A complexidade na qual se apresenta o espaço geográfico e, portanto a escola, pois esta faz parte do todo que é o espaço, temos como verdade, mesmo que provisoriamente, a necessidade de uma educação “interacionista” com um currículo integrativo, implicando o professor transformar o seu fazer diário em constante pesquisa-ação (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 176).

As conclusões das discussões com os alunos não são as mesmas para nenhum dos indivíduos. Por isso;

Para bem avaliar, além de planejar bem as aulas, é importante conhecermos os alunos, reconhecer suas realidades, apostar em suas potencialidades, descobrir suas expectativas e suas possíveis limitações. [...] A perspicácia possibilita que estejamos atentos a tudo e a todos, atendendo a turmas, por vezes numerosas, sempre respeitando as individualidades dos alunos. A sensibilidade favorece o desenvolvimento de um olhar e uma escuta constante, que busca descobrir formas de favorecer a construção de novos conhecimentos aos alunos (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 113).

Assim, tivemos a ideia de retomar o conteúdo já debatido de ciências sócio-históricas em sala de aula, e fora dela, de forma que os alunos permanecessem aprendendo, mas que em certos momentos retornássemos a conteúdos passados. Por exemplo, em aula falamos sobre imigração e emigração e a origem da nossa língua. Em

outras aulas lemos textos sobre saúde da mulher negra. Para mais além trouxemos o texto sobre a formação da cidade de Santo Antônio da Patrulha. Entre essas aulas, houve em comuns assuntos relacionados à negritude, imigração e emigração, racismo, além de, uma aula de ciências sócio-históricas. Através disso os alunos relacionaram as leituras e discussões, e fizeram as complementações entre os textos sem que pedíssemos.

[...] Tenho observado que muitos dos profissionais da educação geográfica lidam com informações, desprezam os conhecimentos e não se preocupam com as competências. (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 180)

Castro Giovanni ao fazer essa observação coloca competências como forma de integrar o nosso conhecimento à vida cotidiana. Mas não só à vida cotidiana do aluno, mas a do docente também, o que me faz recordar de uma fala muito significativa da docente titular da turma: “Eu costumava ensinar aquilo aos alunos, mas não me dava por conta da importância de certos hábitos que tanto ensinava ao dar aula para EJA, onde os alunos têm de relacionar tudo com suas vivências, dei por conta de que eu poderia e deveria seguir esses hábitos também.” A docente também contou como isso a aproximou do próprio conteúdo que estava trabalhando. Por mais que ela, neste caso, estive falando do conteúdo matemático aliado ao debate do consumismo, vê-se a importância dessa relação com nossas vidas a todo o momento, o que também faz com que nós docentes tenhamos uma maior facilidade em integrar as disciplinas, a chamada multidisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras que fiz durante o estágio e da produção deste artigo acredito que este servirá de auxílio para os próximos docentes que estão por se formar, bem como, professores já formados e até pesquisadores. As abordagens feitas sobre intergeracionalidade, (des)interesse, vivências, (in) frequência, como associar a conjuntura e política à vida dos estudantes, bem como trabalhar a interdisciplinaridade dentro da sala de aula.

Espero ter dado um caminho para que docentes possam achar seus pontos de concordância e seguir a partir daí suas concepções pedagógicas.

A centopéia vivia bem contente
Até que um sapo, por brincadeira,
Perguntou-lhe: que perna você move primeiro?
Isso a preocupou de tal maneira,
E hoje ela passou o dia inteiro pensando em como
Andar novamente
(NADAI, 1989, p. 152 apud SEFFNER, BERGAMASCHI, STEPHANOU, SANTOS, 2011, p 144)
[...]
Nossa preocupação não é apenas questionar qual perna a centopeia move primeiro, mas atentarmos para que todas as pernas continuem a se mexer, para que a centopeia recrie incessantemente novos jeitos de andar, novos caminhos, busque o lugar do seu sonho. Em meio ao emaranhado de atividades cotidianas, as dificuldades são muitas, porém não intransponíveis, se tratadas com o rigor intelectual que os problemas educacionais merecem. (op. cit., p 163)

Nós docentes devemos ter a habilidade de mudança, apesar de uma rotina que temos de seguir, devemos ter nossos planejamentos flexíveis e mentes abertas para pensarmos em soluções para nossos problemas dentro da sala de aula, e em momentos, para além dela.

Que tenhamos em mente que o papel do professor não é somente ensinar; envolve também fazer uma análise dos componentes da sala, quem é como são e a partir daí iniciar sua docência. O docente não deve ter medo de tentar novos métodos de ensinar e de comportamento. Mas é importante que tenhamos em mente sempre que lidamos com seres humanos, por isso também a necessidade de uma boa fundamentação teórica para que façamos nosso trabalho da melhor maneira.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. Martins. Livros didáticos e currículos de Geografia: uma história a ser contada. In: TONINI, Ivaine Maria et al.. (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. 1ed.Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, v. 1, p. 161-174.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Diferentes Conceitos nas Complexas Práticas de Ensino em Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al.. (Orgs.).**O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, v. 1, p. 175-184.
- COSTELLA, Roselane Zordan. Práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensaio para a vida profissional. In:TONINI, Ivaine Maria et al.. (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. 1ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, v. 1, p. 185-198.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, C. Z. V.; ALMEIDA, D. B. **Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012. v. 5. 127p.

HICKMANN, R. I. **Estudar e/ou trabalhar: ser aluno-trabalhador é possível?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 1992.

OLIVEIRA, V. H. N.; KAERCHER, N. A. Somos tão jovens: o ensino de Geografia e a escuta às juventudes. In: TONINI, Ivaine Maria et al.. (Orgs.). **Aprender a ensinar Geografia: a vivência como metodologia**. 1ed. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2014, p. 83-93.

SEFFNER, Fernando; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; STEPHANOU, Maria; SANTOS, Simone Valdete dos. Leituras sobre o ensino de Estudos Sociais: contribuindo para a prática pedagógica. In: HICKMANN, Roseli Inês. (Org.). **Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores**. 2 ed., Porto Alegre / RS: Editora Mediação, 2011, v. 1, p. 145-166.

OS ESTEREÓTIPOS ACERCA DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: reflexões realizadas a partir de situações vivenciadas no estágio em EJA

Kétlen Santos

ketlen.everton@gmail.com

RESUMO: Vivemos em tempos difíceis, onde cada vez mais presenciamos situações de preconceito e exclusão social no que diz respeito à população em situação de rua. São muitos os estereótipos construídos pela sociedade acerca das pessoas em situação de rua, na qual a grande maioria está baseada na ética do trabalho (“fracassados”, “incapazes”, “vagabundos”, etc.). Deste modo, o presente artigo visa propor uma discussão acerca desses estereótipos e preconceitos enfrentados por essa população. O mesmo foi escrito a partir de algumas situações vivenciadas durante o estágio docente obrigatório do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, realizado com uma turma onde havia, predominantemente, pessoas em situação de rua.

PALAVRAS-CHAVE: População em situação de rua. Exclusão social. Estereótipos.

INTRODUÇÃO

Quantos de nós, cotidianamente, nos deparamos com a figura de uma pessoa em situação de rua? Quantas vezes apressamos o passo ao perceber que uma pessoa em situação de rua está vindo em nossa direção? Quantas vezes atravessamos a rua? Quantos estereótipos construímos acerca dessa população?

Considerando que esses sujeitos habitam, normalmente, os centros das grandes cidades, de uma forma ou outra, todos nós já interagimos com eles. Mattos e Ferreira discorrem sobre essa interação:

[...] se refletirmos sobre a qualidade destas interações, observaremos que comumente nós as olhamos amedrontados, de soslaio, com uma expressão de constrangimento. Alguns as vêem como perigosas, apressam o passo. Outros logo as consideram vagabundas e que ali estão por não quererem trabalhar, olhando-as com hostilidade. Muitos atravessam a rua com receio de serem abordados por pedido de esmola, ou mesmo por pré-conceberem que são pessoas sujas e mal cheirosas. Há também aqueles que delas sentem pena e olham-nas com comoção ou piedade. Enfim, é comum negligenciarmos involuntariamente o contato com elas. Habitados com suas presenças parece que estamos dessensibilizados em relação à sua condição (sub) humana. Em atitude mais violenta, alguns chegam a xingá-las e até mesmo agredi-las ou queimá-las, como em alguns lamentáveis casos noticiados pela imprensa (MATTOS; FERREIRA, 2004, p. 2).

Vagabundo, bêbado, preguiçoso, coitado, sujo, doente, drogado, perigoso, mendigo... São alguns dos estereótipos comuns dirigidos às pessoas em situação de rua. Esses estereótipos, bem como a dessensibilização da sociedade, me inquietaram e me provocando a escrever este artigo.

Toda e qualquer situação vivenciada é suscetível a interpretações humanas, sendo que há diversas formas de se compreender as mesmas. Com isso, escrevo interpretações e compreensões minhas acerca de situações a qual vivenciei, juntamente com minha parceira de docência compartilhada, enquanto professoras estagiárias. Tendo isso em vista, traço algumas hipóteses sobre os estereótipos construídos socialmente acerca da população de rua com base nessas situações.

Contextualizando o estágio, a escola e a turma

No Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, no sétimo semestre, damos continuidade aos aprendizados desenvolvidos ao longo do curso com o estágio obrigatório. Podemos optar por realizar o mesmo na Educação Infantil, Anos Iniciais ou em Educação de Jovens e Adultos. Eu escolhi realizar o estágio na EJA e com docência compartilhada com a colega e amiga, Nathalia Scheuermann. O estágio obrigatório é o momento de ampliar, refletir e consolidar aprendizados e vivências, bem como de reafirmar nosso compromisso com a docência, por isso é importante realizar uma boa escolha, que nos motive e deixe feliz.

Feita essa primeira escolha, fomos à procura de escolas, uma tarefa difícil. Eu e minha parceira precisávamos de uma escola de EJA diurna, no turno da manhã, devido aos nossos demais compromissos. Ligamos para diversas escolas até que encontramos a nossa querida EPA, como é carinhosamente chamada pela comunidade.

A EMEF Porto Alegre (EPA), que atende a Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no turno da manhã e nos anos finais no turno da tarde, está localizada na região central da cidade de Porto Alegre - RS. Caracteriza-se como uma escola de pequeno porte, com frequência variada dos estudantes, afinal, configura-se de maneira diferenciadas das demais instituições, pois é um serviço especializado da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Nela são atendidas pessoas vivendo em situação de rua. Fomos muito bem recebidas por toda a escola, e a docente que nos acolheu em sua turma foi Janaína Bady, professora referência da totalidade três.

A turma era constituída, na chamada por 25 alunos, porém o número de alunos frequentes variava cada dia, tendo em torno de 4 a 8 estudantes por manhã. A faixa etária varia dos 17 aos 45 anos e conta um número maior de homens na turma. Os estudantes da turma nos acolheram com muito carinho e respeito. Sempre participativos e críticos, nos ensinavam coisas novas a cada manhã.

O que é população em situação de rua?

Para iniciar nossa discussão sobre o que seria a população de rua, primeiramente precisamos entender a diferença entre estar em situação de rua e ser de rua. De acordo com Prates e Machado (2011)

Considerar que um sujeito é de rua seria o mesmo que considerar que alguém é de casa ou de apartamento. Vive-se em casas, apartamentos ou, no caso do segmento analisado, no espaço da rua, e esta pode ser uma situação contingente. Ver essa situação como estado e não como processo é um modo de reiterá-la, sem reconhecer a perspectiva do movimento de superação – e essa parece ser uma questão central. Estar em situação de rua ou habitar a rua é diferente de ser de rua (PRATES, PRATES e MACHADO, 2011, pg. 194)

De acordo com a definição da Secretaria Nacional de Assistência Social, a população em situação de rua se caracteriza por ser um grupo heterogêneo, composto por pessoas com diferentes realidades, que são obrigadas a utilizar a rua como espaço de moradia por diversos fatores, como: uso de substâncias psicoativas, vício em jogos, perda total de bens, doenças mentais, perda de autoestima, perda de algum ente querido, ausência de vínculos familiares, desemprego, violência no âmbito familiar, abusos sexuais, desapropriações feitas por órgãos governamentais (despejo de moradias), etc.

Escorel afirma que “o que todas as pesquisas revelam é que não há um único perfil da população de rua, há perfis; não é um bloco homogêneo de pessoas, são populações” (ESCOREL, 2000. p.155). De acordo com Silva (2009), a heterogeneidade dessa população é a característica fundamental de partida: as trajetórias, biografias, valores, interesses, origem de classe, formação escolar, orientação sexual e religiosa, etc., são tantas as singularidades e subjetividades que fazem com que não constituam um único grupo ou categoria profissional. Silva (2009) define o grupo da seguinte forma

considera-se população em situação de rua como um grupo populacional heterogêneo, mas que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, em função do que as pessoas que o constituem procuram logradouros públicos (ruas, praças, jardins, canteiros, marquises e baixos de viadutos) e as áreas degradadas (dos prédios abandonados, ruínas, cemitérios e carcaças de veículos) como espaço de moradia e sustento, por contingência temporária ou de forma permanente, podendo utilizar albergues para pernoitar e abrigos, repúblicas, casas de acolhida temporária ou

moradias provisórias, no processo de construção de saída das ruas (SILVA, 2009. p.29).

Essa definição é um resumo do que a literatura nos apresenta acerca do conceito de população em situação de rua, levando em consideração os aspectos que os caracterizam como também as características gerais que atravessam todas as pessoas que vivem nessa situação, por mais que suas singularidades as diferenciam.

A população em situação de rua no município de Porto Alegre

Uma pesquisa⁶ realizada pela FASC (Fundação de Assistência Social e Cidadania de Porto Alegre) em parceria com a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) realizada entre março e dezembro de 2016, contabilizou 2.115 adultos em situação de rua em Porto Alegre. Participaram da pesquisa 1.758 dessas 2.115 pessoas. Os dados apresentaram um aumento de mais de 50% comparando com a última pesquisa qualitativa realizada em 2007, onde contabilizou-se 1.203 pessoas em situação de rua. De acordo com a coordenadora da pesquisa na UFRGS, Patrice Schuch, não há um fator específico para esse aumento, ele afirma que 32,5% dos participantes afirmaram ter ido para a rua devido a problemas e instabilidades familiares e 24% afirmaram ter ido para rua devido à vícios em substâncias psicoativas. Abaixo descrevo algumas informações sobre a população em situação de rua de Porto Alegre com base nos dados desta pesquisa:

Local onde dormem: dos 1.758 que participaram, 698 (39,7%) disseram morar no Centro, 211 (12%) no bairro Floresta, 131 (7,5%) no Menino Deus, 102 (5,8%) no Navegantes e 98 (5,6%) na Cidade Baixa, isso totaliza 70,6% moradores em situação de rua morando nessas regiões mais centrais. De acordo com pesquisas a população em situação de rua prefere essas regiões mais centrais devido à grande circulação de pessoas e a intensa atividade de comércios, isso possibilita obter recursos, vindo de “bicos”.

Local de origem: de uma amostra de 467 pessoas, 49,3% afirmaram ter nascido em Porto Alegre, 9,8% na região metropolitana, 32% no interior do Estado e 1,4% de

⁶ JORNAL SUL 21. Dez/2016.

outros países. A grande porcentagem de sujeitos vindos do interior nos mostra que ainda é grande o número de pessoas que vem do interior tentarem a vida na cidade grande.

Faixa etária: 9,9% têm entre 18 e 24 anos, 28,7% entre 25 e 34 anos, 29,1% entre 35 e 44 anos, 25,3% entre 45 e 59 anos, e 7% tem 60 anos ou mais.

Tempo de rua: 25,2% afirmaram morar na rua há menos de um ano, 27,1% afirmaram morar na rua de um a cinco anos, 18,6% afirmaram morar na rua de cinco a dez anos, 19,3% afirmaram morar na rua de dez a 20 anos, e 9,9% afirmaram morar na rua há mais de 20 anos.

Nível de escolaridade: 6% afirmaram ser analfabetos, 57,4% afirmaram ter Ensino Fundamental incompleto, 12,8% afirmaram ter Ensino Fundamental completo, 9,7% afirmaram ter Ensino Médio incompleto, 9,9% afirmaram ter Ensino Médio completo, 1,6% afirmaram ter Ensino Superior incompleto, 0,8% afirmaram ter Ensino Superior completo, 0,3% afirmaram ter pós-graduação, 1% afirmaram nunca ter ido à escola e 0,5% não responderam.

Dada essas informações, conseguimos enxergar o quão heterogênea é a população em situação de rua.

Das situações vivenciadas às reflexões

Foram muitas as situações que vivenciamos durante o estágio que se evidenciou esses estereótipos que a sociedade tem sobre a população de rua. Quando escolhemos realizar o estágio nesta escola, fomos questionadas por diversas pessoas o porquê que escolhemos este público, se podíamos ter escolhido qualquer outro. Foi então que comecei a refletir acerca dessas representações que a sociedade tem sobre esses sujeitos. Com isso, percebi que eu também precisava desconstruir alguns estereótipos e preconceitos que eu tinha. Foi aí que comecei o meu processo de desconstrução.

Iniciamos o estágio, começamos a estabelecer vínculos com a turma e com a escola. E então começaram os questionamentos das pessoas acerca da nossa vivência

enquanto professoras de pessoas em situação rua. Muitas pessoas nos questionavam como era trabalhar com esse público, como era o cheiro na sala de aula, se eles nos desrespeitavam, se eram agressivos, etc., e cada vez mais eu ficava pensando do quanto à sociedade é preconceituosa e tem seus estereótipos estabelecidos mesmo sem realmente conhecer esses sujeitos.

Foi então que um dia, na sexta semana de estágio, realizamos uma saída de campo com os nossos estudantes. Fomos até o Paço, próximo a prefeitura de Porto Alegre, para um ato que os professores que estavam em greve estavam promovendo. Como nossa escola ficava no centro, decidimos ir caminhando, pois dava em torno de 20 minutos da escola o local de destino. Durante a nossa caminhada fui refletindo sobre várias coisas, primeiro como os nossos estudantes são vistos pelas outras pessoas na rua... Vi muitas pessoas atravessando a rua para não passarem por nós, outras observando como se estivessem pensando que eles iriam nos assaltar, outras olhando-os de cima a baixo. Essa situação me deixou muito incomodada, não que eu já não soubesse a reação das pessoas, mas estar ali, junto, vivenciando isso de perto, foi chocante! Foram muitos os estereótipos que permearam meus pensamentos: pessoas em situação de rua vistas como vagabundas, pessoas em situação de rua vistas como loucas, Hickmann pessoas em situação de rua vistas como sujas, pessoas em situação de rua vistas como perigosas... Aqueles olhares me diziam tantas coisas...

Abaixo trago algumas reflexões sobre os estereótipos que acabei de citar.

Pessoas em situação de rua como vagabundas: em uma sociedade preconceituosa, sob a ótica do trabalho, pessoas em situação de rua são vistas como preguiçosas, inúteis, vagabundas, mesmo que desenvolvam atividades informais, como muitos dos nossos estudantes desenvolvem até mesmo na própria escola. De acordo com Di Flora (1987), as pessoas em situação de rua são assim rotuladas, pois são contraditórias ao modo capitalista de produção: o engano de que todas as pessoas têm as mesmas oportunidades e mesmo que a produção seja social, os ganhos são sempre individuais, sendo as pessoas em situação de rua grandes exemplos de que a exploração e a desigualdade estão no centro deste modo de produção. Assim é

formado esse estereótipo das pessoas em situação de rua como vagabundas (DOMINGUES JR., 1998, p. 14), pessoas que não querem trabalhar.

Pessoas em situação de rua como loucas: o diferente sempre é visto como uma anormalidade na nossa sociedade, pois a mesma tende a realizar a velha comparação com anormalidade e tudo que não se encaixa dentro da normalidade é anormal e causa estranhamento. Foram muitos os olhares de estranhamento naquela manhã de terça-feira.

Pessoas em situação de rua como sujas: esse discurso higienista que rotula as pessoas em situação de rua como sujas, fedidas, pessoas na qual devemos manter distância, pois causam náusea com o seu cheiro... A sociedade sempre colocando todos dentro da mesma caixa e rotulando como bem entendem...

Pessoas em situação de rua como perigosas: os olhares de medo... Este medo talvez tenha relação com o rótulo que as pessoas em situação de rua têm de serem perigosos, assaltantes, agressivos... Acredito que isso faz parte da relação feita socialmente entre pobreza, violência e delinquência. Segundo Stoffels (1977), na representação que as pessoas em situação de rua concebem para sua existência permeada pela pobreza, a dicotomia pobreza/riqueza é vista como uma contingência da natureza humana cuja naturalização extrapola a atividade humana.

CONSIDERAÇÕES (MAS NÃO FINAIS): *desconstruindo preconceitos*

Não somos lixo

Não somos lixo.
Não somos lixo nem bicho.
Somos humanos.
Se na rua estamos é porque nos desencontramos.
Não somos bicho e nem lixo.
Não somos anjos, não somos o mal.
Nós somos arcanjos no juízo final.
Nós pensamos e agimos, calamos e gritamos.
Ouvimos o silêncio cortante dos que afirmam serem santos.
Não somos lixo.

Será que temos alegria? Às vezes sim...
Temos com certeza o pranto, a embriaguez,
A lucidez e os sonhos da filosofia.
Não somos profanos, somos humanos.
Somos filósofos que escrevem
Suas memórias nos universos diversos urbanos.
A selva capitalista joga seus chacais sobre nós.
Não somos bicho nem lixo, temos voz.
Por dentro da caótica selva, somos vistos como fantasma.
Existem aqueles que se assustam,
Não estamos mortos, estamos vivos.
Andamos em labirintos.
Dependendo de nossos instintos.
Somos humanos nas ruas, não somos lixo.

Carlos Eduardo Ramos (Morador das Ruas de Salvador)

A população de rua é marcada pela discriminação e estigmas, não só de parte da sociedade, que discutimos anteriormente, mas também daqueles que, a partir da oferta de serviços públicos, deveriam buscar a garantia de seus direitos. Ao conversar com nossos estudantes em momentos informais, ouvimos relatos sobre o abandono que sofrem por parte dos serviços públicos, bem como situações de preconceitos durante os atendimentos. Devido a todo esse processo de exclusão, muitas vezes foi possível verificar nos sujeitos nos quais trabalhamos durante o estágio, o que podemos chamar de auto exclusão, ou seja, o não reconhecimento de si como sujeito de direitos, como integrante da sociedade. Os preconceitos enfrentados pela população em situação de rua são manifestados diariamente. Ofensas, humilhações, violência física contra essas pessoas, infelizmente, é muito comum. Esses estereótipos construídos acerca da população em situação de rua fazem com que esses sujeitos cada vez mais se sintam desqualificados para viver como pertencente da dita “sociedade”, fazendo com que busquem o isolamento quase absoluto, conforme destaca Paugam (1999). Diante desta realidade, podemos concluir que é urgente o resgate da identidade da pessoa em situação de rua, eles precisam se enxergar como um ser humano como todos os outros, um sujeito de direitos, também é preciso assegurar essa identidade perante a sociedade e o Estado.

Estar na EPA me proporcionou me aproximar desses sujeitos, de conhecê-los, conhecer suas histórias e conhecer as suas realidades, junto a isso também conheci diversos casos de violências, preconceitos e atos de violação dos direitos mais básicos

enfrentados por eles, infelizmente esses casos acontecem diariamente com a população em situação de rua. Estar na EPA me ensinou a desconstruir esses estereótipos que estiveram presentes comigo por muito tempo. Estar na EPA me proporcionou mudança de mentalidade, me dei conta do quanto mudei e estou mudando, me reconstruindo... Certamente, depois de passar pela EPA, nunca mais serei a mesma!

Até quando esses sujeitos vão ser estereotipados? Até quando o Estado não enxergará tanta gente? Até quando pessoas em situação de rua serão prejudicadas e humilhadas? Até quando vamos continuar olhando pro nosso umbigo, nos achando superiores, enquanto há pessoas morrendo de fome ao nosso lado? O que você pode fazer para mudar essa realidade? Precisamos passar a olhar as pessoas em situação de rua como pessoas que vivem numa situação precária, mas que possuem muitas potencialidades, direitos e que é um sujeito como qualquer outro! Precisamos de um olhar mais cidadão!

REFERÊNCIAS

DI FLORA, M. C. **Mendigos: porque surgem, por onde circulam, como são tratados?** Petrópolis: Vozes, 1987.

DOMINGUES JR., P. L. **População de rua, cooperativa e construção de uma cidadania:** um estudo de caso sobre a COOPAMARE - Cooperativa dos Catadores Autônomos de Papel, Aparas e Materiais Reaproveitáveis Ltda. 158 f. 1998. Dissertação (Mestrado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MATTOS, Ricardo Mendes; FERREIRA, Ricardo Franklin. Quem vocês pensam que (elas) são? representações sobre as pessoas em situação de rua. **Psicologia & Sociedade**. São Paulo, n. 16, maio/ago. 2004.

PAUGAM, S. Fragilização e ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, ano 20, n. 60, jul. 1999.

Prates, J. C.; Prates F. C.; Machado S.. Populações em Situação de Rua: os processos de exclusão e inclusão precária vivenciados por esse segmento. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.191-215, jul./dez. 2011.

STOFFELS, M. G. **Os mendigos na cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

JORNAL SUL 21. Dez/2016. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/jornal/porto-alegre-populacao-em-situacao-de-rua-aumenta-em-mais-de-50-em-cinco-anos/>>. Acesso em: 7/01/2017.

CONSTRUIR-SE PROFESSOR DA EJA: reflexões a partir da experiência de estágio curricular

Nathalia Scheuermann dos Santos

natyscheuer@gmail.com

RESUMO: Neste artigo proponho refletir acerca de três ideias que compõe um “Construir-se professor da EJA” a partir das experiências e aprendizados marcantes possibilitados pelo estágio docente obrigatório do Curso de Pedagogia da UFRGS. A primeira ideia consiste como “O ‘estar pronto’ para...” na qual tenciono quais seriam os significados dessa expressão e como eu passei a entendê-la; a segunda ideia caracteriza-se como a “A abertura e as relações: o que tem em comum?”, onde explico as potencialidades envolvidas nas consequências de se estar “aberto” para os estudantes, às possibilidades e ao diálogo; e a terceira, denominada como “Dificuldades e diferenças: algumas reflexões”, a partir da qual destaco e reflito sobre algumas práticas do estágio e interrogo sobre as diferenciações das propostas. Por fim, exponho algumas considerações e possibilidades futuras de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Professor da EJA. Reflexões. Experiências.

PARA COMPREENDER MELHOR

O presente artigo foi desenvolvido a partir das experiências de docência compartilhada e vivências em uma totalidade 3 no estágio obrigatório durante o segundo semestre de 2017. Proponho aqui pensar e questionar inicialmente acerca do “Construir-se professor da EJA”, apresentando um pouco das marcas e reflexões realizadas ao longo dessa trajetória. O texto está organizado em seções nas quais apresento (a partir daqui): o contexto do estágio; três ideias principais as quais analiso e reflito sobre “O ‘estar pronto’ para...”, “A abertura e as relações: o que tem em comum?” e “Dificuldades e diferenças: algumas reflexões”; as considerações finais e as referências. Para embasar o trabalho utilizo Paulo Freire (1996) com a obra *Pedagogia da Autonomia*; Paulo Freire e Ira Shor (2011) na obra *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*; Marchesi (2006) em *O que será de nós os maus alunos*, e Moll (2011) na obra *Educação de Jovens e Adultos*.

Contextualizando a experiência

Com a chegada ao sétimo semestre no curso de Pedagogia da UFRGS, seguimos nos aperfeiçoando, aprendendo novas questões, descobrindo outros tensionamentos... Entretanto, nos encaminhamos para uma escolha importante: qual modalidade realizar o estágio. Mais que uma escolha, é momento de afirmar um compromisso, de retomada e reflexão, para e com a educação e nossa formação.

Tratou-se de uma decisão muito consciente, estágio em Educação de Jovens e Adultos (EJA) com docência compartilhada com a colega Kétlen Santos. Em meio a dificuldades de conseguir escola, a surpresa: a EPA nos recebeu “de braços abertos!”. EPA como é conhecida a EMEF Porto Alegre. A escola é um serviço especializado da Secretaria Municipal de Educação (SMED), na qual tem como público alvo a população em situação de rua e vulnerabilidade social. Atende a EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela manhã e anos finais durante o período da tarde. A turma em questão era uma totalidade 3 com 25 estudantes na chamada e número de presentes que variava em média de 4 a 8, por conta de toda especificidade do público.

Assim como grande parte das coisas com as quais não temos tanta experiência e ficamos com receios, inseguranças, na graduação não são diferentes, bem como no estágio. Entretanto, com uma rede de pessoas, como- a Kétlen, companheira de docência; o grupo de orientação do estágio; e a turma de Seminário de prática docente em EJA 2017/2-, para trocar e compartilhar as experiências, vamos nos sentindo mais seguros. Assim como pelo aporte teórico, pelo refletir como uma constante e pelo decorrer das práticas tão ricas em sala de aula, vamos nos empoderando desse “fazer-se” professor, mas não é tarefa simples. Tratou-se de um percurso trilhado a muitos pés, os meus, os da Kétlen, os dos estudantes, professores... E ao longo deste foram ficando marcas e aprendizados. Compartilho então no presente artigo algumas reflexões acerca de aprendizados e experiências minhas durante o estágio curricular obrigatório na EJA que considero parte do “construir-se professor da EJA”.

O “estar pronto” para...

O que seria “estar pronto” para um professor? Será que estamos prontos para uma aula após estudar, ler um artigo? Após terminar todo o planejamento semanal? As incertezas de “como será que os estudantes irão reagir? será que dará certo? que outras questões poderão surgir?” entre tantas outras rodearam os momentos de planejar, bem como em própria sala de aula. E fica a questão, afinal precisamos nós educadores estar sempre prontos para “tudo”?

Segundo o dicionário Michaelis “Pronto: adj. 1 Que não é moroso. 2 Que revela boa disposição para agir. 3 Rápido na atuação. (...)”. Portanto seria “estar pronto” não ser devagar? Demonstrar disposição para ação e rapidez nesta?! Acredito que se fossemos definir esse conceito de modo assim literal, “facilmente” muitas pessoas agora mesmo estariam prontas para estar em sala de aula. Todavia, bastam essas características? Apresento esse “estar pronto” por ser um conceito e ao mesmo tempo, um sentimento, presentes ao longo do estágio. Sejam nos comentários “Ah, mas vocês estão prontas, gurias.”, ou implícito nas falas dos estudantes ao comentar questões do gênero “vocês são professoras, sabem das coisas”, seja na sensação de -

justamente ao contrário, não estar pronta para. E não por falta de estudar, de alicerces teóricos ou de orientação, mas justamente por cada vez mais perceber o quanto o espaço de sala de aula, os momentos de aprendizagem e trocas são dotados de situações (sejam comentários, perguntas, ações...) inesperadas. E para as quais por mais que se tenha vontade e muito empenho não tem como preparar-se totalmente. Não para tudo. Como imaginar o “não-imaginado”, as diversas possibilidades que podem surgir a partir das relações e vivências daquele sujeito... O espaço de sala, de aprendizagem, caracteriza-se como um espaço subjetivo. Com o tempo fui percebendo como era necessária adaptarmos diferentes pontos do planejamento ali no exato momento de colocá-lo em prática, como ilustro no diário de classe “readaptar o já adaptado, intervir de maneira não pensada previamente, estender ou diminuir tempos...”. Conforme trazem Lima, Teles e Leal “É necessário ter clareza de que a flexibilidade é um princípio necessário nos momentos de planejamento. Ao se deparar com a realidade da sala de aula (...) o docente necessita, muitas vezes, modificar o que tinha sido pensado”. (LIMA; TELES; LEAL. 2012). Adaptar por ser necessário para os estudantes, por ser mais interessante de outra maneira, pelo crucial naquele contexto e momento específico algo X e não Y. Fui aprendendo que o fazer em si está em transformação a todo o momento e não há problemas nisso.

Portanto, buscando compreender esse “estar pronto” percebi que ele não significa que precisamos saber tudo: todas as perguntas, todas as respostas, curiosidades ou até mesmo o que falar em um momento inesperado. Pois seria possível assim estar? Resignifico “estar pronto” como um estar preparado para lidar, em certa maneira, com essas situações inesperadas. “Estar pronto” no sentido de ter consciência de que elas são passíveis de acontecer. A maneira como se lida com essas situações quando elas acontecem - e elas acontecessem o tempo todo, por isso desabafo em uma reflexão do diário de classe que nesses momentos é necessário agir “sem desespero e com sinceridade.”.

Compõe-se como um “estar pronto mentalmente”, é o preparar-se para o inesperado, esperar que este aconteça, para então não desconcertar-se de maneira a “atrapalhar” aquele momento. Talvez atrapalhar não seja o termo mais adequado, e

sim entender que intuito é de não inibir involuntariamente esses momentos que por tantas vezes são ricos em discussões e em possibilidades de trocas e aprendizagens.

Kétlen e eu baseamos as relações e trocas com os estudantes de maneira muito sincera “Olha, vou pesquisar para responder a vocês, pois não sei...”. Por mais que a vontade fosse de poder responder a todas as perguntas, dúvidas no exato momento, mas é isso, não? Aprendemos. Aprendemos a aprender. Aprendemos a ensinar. E a sensação de inacabamento, incompletude, também faz parte do processo-faz? Afinal, as coisas vão estar sempre “100%”? Existem “100%” nesse processo de aprender a ser professor e ser estudante? Dos tantos questionamentos que permanecem, acredito que uma relevante reflexão seja o fato de o “estar pronto” como estar consciente, como um “preparo mental”. E ainda de aprender com isso.

A abertura e as relações: o que tem em comum?

Costumo dizer que a experiência de estágio na EPA me marcou de uma maneira, que não sou mais a mesma. E no decorrer do semestre fui aprendendo, mudando, transformando coisas em mim, na minha ação. Na obra *Medo e Ousadia*: o cotidiano do professor de Ira Shor e Paulo Freire, Ira Shor ao responder Freire traz que os professores têm medo do “constrangimento de reaprender sua profissão diante dos estudantes” quando tratam das transformações. Contrário a isso, busquei a todo o momento da prática estar muito aberta às possibilidades, a infinidade de coisas que aprenderia ali com os estudantes. Tal como expresso na primeira semana do diário de classe “eu só consigo pensar no sentido do quanto vou aprender durante esse semestre, das quantas possibilidades de vivências e experiências são possíveis, em como “estarei professora” ao final deste semestre?”. Por conseguinte, não como um constrangimento, mas quase como um pedido e um agradecimento.

Relacionando com a linha de como Freire (1996) organiza e nos apresenta seu pensar em *Pedagogia da Autonomia*, eu diria que ensinar exige honestidade para consigo e para com os demais envolvidos. Essas questões de abertura, diálogo, de como estabelecer, criar vínculos, estão diretamente relacionadas à como significo a minha prática e de qual maneira submeto, entendendo essas relações que as envolve, que me envolvem. Para ele “Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de,

autenticamente selar o meu compromisso com os educandos (...)” (FREIRE, 1996. p. 52).

Pois lá estão nossos estudantes com suas vidas acontecendo, com tantas outras questões que não são só a/da escola, assim como nós estagiárias-professoras. Um encontro de sujeitos diferentes, com experiências, contextos diversos, são tantas “diferenças”, tantos “issos e aquilo” entre todos nós, mas uma coisa extremamente em comum: o querer aprender e tentar. À vontade. Precisamos então em alguns momentos dar prioridade a questões que não são necessariamente da aula, mas ao mesmo tempo são. Considerando como nos apresenta Hickmann (2002) durante o processo de aprendizagem os diversos aspectos como cognitivo, afetivo, social e moral dos estudantes, assim como levando em conta as diversas realidades e vivências nas quais estão inseridos. Conforme exemplifico no diário de classe: “Um estudante não passou bem durante o final de semana, aconteceram coisas na família do outro, teve uma recaída e andou bebendo, são tantas questões que naquele momento são importantes para a pessoa...”. Os momentos de “abertura”, poder conversar, de dar a oportunidade do outro falar e ser ouvido passaram a ser cada vez mais valorizados e importantes. Essencialmente, fomos (eu e Kétlen, difícil não incluí-la uma vez que compartilhamos tudo isso) tentando ao máximo ouvir os estudantes. E acredito que isso faz parte do ser professor da EJA.

Em nenhum outro momento fez tanto sentido a frase, como Freire denomina um capítulo de *Pedagogia da Autonomia*, “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. Como seria possível ignorar, seguir com a “aula” normalmente, sendo que naquele momento (que às vezes muito breve outras um pouco mais prolongadas) o sujeito precisa mais do que os conteúdos escolares formais... Ser ouvido, que lhe respondam, dêem sua opinião. Isso não quer dizer que os conteúdos formais não estiveram presentes ou eram subestimados. Pelo contrário, estiveram presentes e basearam nosso fazer, contudo não eram como uma imposição que ditavam sem fugir a regra nossos encontros. Estiveram presentes em equilíbrio com os diversos saberes necessários à prática e com respeito às especificidades dos estudantes. Pergunto-me como poderíamos estabelecer algum tipo de relação (professor-estudante) saudável, sem ouvi-los? Como tentar entendê-los um pouco mais, para até mesmo aprimorar

nossas propostas, se não damos abertura a esses momentos? Adiantaria para ser professor da EJA, eu ter consciência do inesperado, eu “estar pronto”, sem saber ouvir, sem dar abertura para os momentos de diálogo? Não faria sentido, não tem coerência com o defendo. E Freire ilustra e complementa brilhantemente quando afirma que “Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela.”. Essa abertura, esse ouvir, foi uma das maneiras de estabelecer outro tipo de relação, o qual buscava “encurtar” a distância ali presente.

Entendendo então as relações professor-estudante como um dos pontos essenciais para a aprendizagem e consoante a Moll (2011) que complementa ao trazer que

Fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar. No equilíbrio entre os dois, à escola possível para adultos (MOLL, 2011, p. 15)

Logo, faz-se necessário para esse “Construir-se professor da EJA” atuar com um olhar sensível e respeito frente aos estudantes e suas questões, buscando esse “encurtar” as distâncias e abrir-se às possibilidades.

De maneira que a comunicação entre professores e estudantes seja aberta, horizontal, onde todos aprendem juntos, tem a possibilidade de problematizar, questionar e discutir. O contrário de uma visão de educação e das relações nela inseridas-tão pertencente ainda a realidade das escolas, voltada ao tradicional, o qual muitas vezes não vê, não percebe realmente os sujeitos. Não permitindo o diálogo como pedagógico (e natural), como possibilidade de construção de conhecimentos. Sendo assim, necessário pensar outras possibilidades quanto às relações entre professores e estudantes. Aquela que diálogo se faz presente e funda outros momentos e desprendimentos tão importantes à aprendizagem: o afeto, respeito, reconhecimento, a consciência de si e do outro... Já diria Freire (1996) “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se

confirma como inquietação e curiosidade”. (1996, p.51). E cria um lugar no qual se é possível construir o conhecimento de forma coletiva e respeitosa.

Dificuldades e diferenças: algumas reflexões

Por meio das relações que foram se constituindo, dos momentos de diálogos, da escuta atenta as demandas aos momentos inesperados, foram ficando mais evidentes que os estudantes possuíam muitas diferenças. Diferenças como em qualquer outro espaço com um grupo de pessoas: de gostos, experiências, personalidades... E também, diferenças presentes nas aprendizagens e dificuldades.

Percebemos as dificuldades que os estudantes encontravam em diferentes momentos, a dificuldade na compreensão leitora não aparecia somente na interpretação de texto ou diretamente na proposta com enfoque maior em língua portuguesa, mas no conjunto... Nos problemas matemáticos que se tornam um “problema” ao não conseguir interpretar o que se deve fazer. As coisas estão relacionadas, não isoladas entre si e assim exploramos os conteúdos e temáticas nas propostas, e nas intervenções não teria como ser diferente. Não havia como ignorar a dúvida presente por não ser especificamente o proposto no momento.

Passamos a ver que algumas atividades não teriam como ser a mesma para todos. Em razão de que algo, às vezes, seria inalcançável para um, entretanto não para outro. Existia uma heterogeneidade muito grande na turma, principalmente com relação a conhecimentos matemáticos. Como poderia, por exemplo, propor que um aluno que possui muitas dificuldades com raciocínio da divisão faça divisões com números que possuem três ou mais algarismos? Dessa maneira só o farei olhar a proposta e reafirmar “não sei fazer isso, não vou tentar”. E digo, sem uso de palavras, que ele não é capaz... Apesar de não ser justo e muito menos pedagógico. Posto isso, observamos as dificuldades, analisamos as possibilidades de intervenção, conversamos, estudamos, (re) planejamos mudando os “focos” para cada um, o modo de intervir, no intuito de adequar as propostas para que fossem pertinentes àquele estudante.

Uma das “chaves” foi: apostar nas potencialidades de cada um para valorizar e mostrar isso a eles, empoderá-los! Bem como, apostar nas dificuldades, para que assim avançassem dentro de suas hipóteses e possibilidades. Exercitando, auxiliando e mostrando que são capazes. Buscando investir também nessa imagem positiva de si a todo tempo, desse “eu sei, sou capaz”. E resistindo assim ao que traz Marchesi (2006, p.37), com relação às coisas que se apresentam no estudante quando está envolvido na “tarefa do aprender”, o sentimento de “ansiedade, o risco de fracasso, o sentimento de competência ou incompetência [...]”.

E pouco a pouco, passo a passo em um processo de ir, ficar, ir novamente e ao mesmo tempo de empoderar os estudantes de que sabem, fomos seguindo. No tempo deles, não no nosso ou no que impomos que deveria ser, mas no que funciona por ser dos sujeitos envolvidos naquele processo. Fui aprendendo que para ser professora da EJA e neste caso, com pessoas em situação de rua, precisamos realizar um trabalho gradativo, que exigem idas e vindas, com o intuito de resgatar a auto-estima, trabalhar a reconstrução de identidades, (re) desenvolver potencialidades. O que é possível consoante também ao que Moll (2011) aconselha quando aponta que “fazer-se professor de adultos implica postura para uma sensível escuta cotidiana como também para uma ampliação do olhar” (2011 p.15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS (e continuidades...)

A partir do presente artigo, permanecem algumas certezas, questionamentos, surgem novos... Uma certeza seria de que a docência-dentre outras coisas, também é um trabalho mental, consciente, reflexivo. O qual venho aprendendo a fazer comigo mesma com minhas tentativas, erros e acertos. Assim como é também um trabalho de aceitação. Que compreende aceitar o “inacabamento” de que não consigo tudo-por mais que assim deseje... Acompanhado de um “estou pronta” para as tantas possibilidades que esperam o ambiente de aprendizagem, mas sim com a certeza do inacabamento.

A verdade é que as reflexões que aqui exploro se relacionam na medida em que por diversos momentos um ponto depende do outro. Tem relação com o

emocional do educador, de como o estudante se sente recebido/acolhido e como as relações que vão sendo criadas por meio de uma escuta e um “abrir-se” que possibilita uma ressignificação dos momentos de aprendizagem. E também de acordo com Moll (2011) a possibilidade dos estudantes de serem ouvidos, de terem sua presença vista valorizada, eles que “carregam o estigma de analfabetos, em outro lugar nos espaços sociais nos quais transitam, pode (re) colocá-los na vida pública, predispondo-os de outra maneira no universo de saberes...” (2011, p.15). Conjunto a isso, de como se investe nas dificuldades para que assim tanto no individual quanto no coletivo, por meio do respeito e do diálogo, se possa avançar.

Acredito que uma possibilidade de investigação futura seja focada na questão do aprofundamento das dificuldades de aprendizagem e das estratégias e intervenções pedagógicas utilizadas para tanto no contexto específico do trabalho na EJA com pessoas e situação de rua.

Encerro sem encerrar, sem ponto final, com interrogação e a certeza de que não é um “fim”, mas sim um afastar-se por um momento, para então retornar com outras relações e questionamentos. Pois como afirma Freire (1980, p.35), “O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade [...] mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARCHESI, A. **O que será de nós os maus alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOLL, Jaqueline et al. **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

A ESCOLA PROMOTORA DE SAÚDE MENTAL: acolhimento, vínculo e ritmo em uma turma de pessoas em situação de rua

Paulo Bergallo Rodrigues

paulobergallo@gmail.com

RESUMO: Este artigo traz o relato da experiência do estágio realizado por mim na turma T1 da EMEF Porto Alegre. Através da prática busquei relacionar as atividades cognitivas com um contexto de saúde mental vivenciada através dos ritmos da turma, com inspiração da Pedagogia Waldorf e da Pedagogia de Emergência. Além do trabalho realizado com a turma, também foi realizado um trabalho com o colegiado de professores e comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Porto Alegre. Situação de rua. Vulnerabilidade social. Pedagogia Waldorf. Pedagogia de Emergência.

EMEF PORTO ALEGRE, UMA OPORTUNIDADE

Realizar o estágio supervisionado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA) foi um dos melhores presentes que eu recebi ao longo da trajetória acadêmica. A escola, que atende pessoas em situação de rua e/ou vulnerabilidade social, iniciou seu trabalho na década de 1990 com crianças na rua, por um ano sem sede própria, até receber o terreno atual onde os jovens auxiliaram na construção da estrutura que existe até hoje. Atualmente a escola atua com adultos e jovens em situação de rua e/ou de vulnerabilidade social. Após tentativa de a própria prefeitura fechar a escola, o Ministério Público Federal entrou com recurso e hoje a escola está aberta por liminar, enquanto a possibilidade de fechar a escola ainda é julgada.

Estar dentro da EPA foi uma grande possibilidade de observar e acompanhar pessoas com histórias de vida tão diferentes das que eu até então tivera contato, mas principalmente, foi uma oportunidade de compreender que as lógicas de funcionamento de cada aluno eram diferentes. Posturas de vida que às vezes eram dóceis, outras vezes se tornavam agressivas, e que exigem dos educadores sensibilidade e tato para perceber como cada aluno está a cada dia. Em comum os alunos têm a EPA como um dos poucos lugares de acolhimento e vínculo. Como aponta o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP)

Acolher e permitir a inclusão não é só uma questão metodológica, é uma dinâmica a permear todos os tempos e espaços escolares, tendo como protagonistas educadores comprometidos e envolvidos com uma prática educativa dialógica. Essa postura apontará caminhos, visando à construção dos vínculos, afetos e respeito mútuos essenciais para a construção da autonomia e de outras aprendizagens (SMED Porto Alegre, 2013. p.31).

Neste contexto, a escola vai além de ensinar os conhecimentos acadêmicos. A escola oferece educação, alimento, banho, acompanhamento social e do uso de medicação, trabalho educativo e possibilidade de renda no turno inverso. A escola se torna um espaço que educa pela prática de acolhimento, e este ponto se evidencia na postura dos professores, que conhecem a realidade de cada aluno e aprendem a acolher as necessidades de cada um. Alguns são agressivos verbalmente, mas de

grande coração, outros podiam se tornar violentos e é preciso saber contornar a situação.

Sabendo de todo este contexto da escola, eu tive dúvidas se deveria realizar meu estágio neste espaço. Como fazer um planejamento em um espaço em que poucos alunos mantêm a frequência? O que eu posso levar para estas pessoas? Vou saber lidar com estas situações?

Atendimento em rede

Desde que iniciei a minha aproximação com a escola, me chamou a atenção que boa parte dos discentes apresentam dificuldades cognitivas, emocionais e relacionais profundas. Me chamava mais atenção as dificuldades de memorização, seja de fatos recém ocorridos, seja de letras e números. Questões de aprendizagem que vão além do conteúdo, e que estão relacionadas à situação de rua, conforme apontam Rosa e Ferreira ao citar Santana (2014, p.28):

As condições de vida nas ruas (pouca longevidade, fragilidade dos vínculos sociais, violências, preconceitos, discriminações, falta de privacidade, carências de educação e de infraestrutura para os cuidados corporais) colaboram para o aparecimento e agravamento dos transtornos mentais que, por sua vez, podem ser um dos fatores que contribuem para que uma pessoa viva em situação de rua.

Já estava claro para mim que o estágio seria um momento de ter contato com a saúde mental, quando encontrei a publicação Saúde mental das pessoas em situação de rua, que reúne diversas publicações sobre a temática e apresenta conceitos-chaves de entidades internacionais. Nesta publicação tive contato com a definição de saúde da Organização Mundial de Saúde (WHO) como “o estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas o estado de ausência de doença”, conforme apontam Carvalho e Santana (2016, p.41)

A partir dessa visão ampliada da Saúde, podemos falar do modelo biopsicossocial, que explica a causa de sintomas e doenças a partir de uma interação de fatores: biológicos e genéticos (‘bio’), psicológicos (‘psico’), sociais e culturais (‘social’). Assim, enxergamos toda uma rede de ligações: no ser humano há constante comunicação e troca entre mente e corpo, e quando um não está bem, o outro será afetado. Além disso, esse ser humano está inserido num ambiente, então, as relações que se estabelecem

entre eles, geram mudanças no corpo e mente do ser humano e, claro, o ambiente também se transforma. Assim, falamos em determinantes sociais da Saúde, como por exemplo, educação sobre doença e Saúde qualidade do meio ambiente e acesso a serviços essenciais.

Levando em consideração o modelo biopsicosocial, ficam claro que os fatores psicológicos e sociais são tão importantes na visão de saúde ampliada, quanto os fatores biológicos e genéticos. Isso significa afirmar que o bem estar social e psicológico influencia sintomas e doenças, que por vezes se manifestam no corpo físico, e podem se manifestam através de transtornos psicológicos. Ainda segundo Carvalho e Santana, “Um transtorno mental é qualquer quadro experimentado por uma pessoa que afeta suas emoções, pensamentos ou comportamentos, (...); e que produz um efeito negativo na sua vida e na das pessoas próximas a ela” (p.43).

Ao constatar o óbvio, que os alunos da EPA se encontram em contextos sociais de exclusão e invisibilidade, fica evidente a relação de que suas emoções, pensamentos e comportamentos estão propensos a alterações. Na rua, as dificuldades de encontrar um espaço seguro, relacionamentos sadios e a segurança básica de ter alimento para o dia seguinte, levam ao agravamento dos sintomas.

Mas como auxiliar na promoção de saúde dessas pessoas que seguem enfrentando as dificuldades das ruas? Através das ações que possibilitam a promoção de saúde “os indivíduos podem se fortalecer, desenvolver capacidades funcionais, melhorar as sensações de bem-estar, aprimorar seu desenvolvimento individual e suas ações na coletividade” (CARVALHO E SANTANA, p.48). Promover saúde é possibilitar que os sujeitos se tornem atores de sua própria saúde, ao desenvolver habilidades e capacidades, e também a capacidade de mudar as suas condições sociais, econômicas e ambientais.

Cada linha que li e leio sobre promoção de saúde, me lembro da EPA e de tudo que pude observar ali, principalmente o estímulo e acompanhamento na organização individual de cada aluno. A escola possibilita um ritmo de acompanhamento dos alunos, um centro de referência para população de rua, que ali pode ser acompanhada mais de perto pelos demais órgãos que trabalham com essa população. É na EPA que os assistentes sociais encontram diversos indivíduos que não possuem moradia fixa. É

na EPA que a cruz vermelha busca os indivíduos para atendimento. É ali também que ficam os remédios de alguns e a escola é quem lembra e estimula o aluno a continuar o tratamento de saúde. Perceber a escola como parte essencial de uma rede de apoio a estas pessoas, me despertou a vontade de fazer parte desta rede de promoção de saúde na minha prática de estágio.

Promoção de saúde em um contexto de vulnerabilidade

Enquanto eu procurava a escola para realizar o estágio, tive contato com a Pedagogia de Emergência (PE), metodologia criada pelo alemão Bernd Ruf, que utiliza os conhecimentos e práticas da Pedagogia Waldorf para atender pessoas em situação de trauma. A visão da PE se aproxima muito das definições de saúde dos órgãos internacionais, vendo o ser humano como uma organização bio-psico-socio-espiritual, levando em consideração, além dos âmbitos físico, psicológico e social, o âmbito espiritual⁷ dos registros que trazemos desde antes de nascer, e que também influenciam e são influenciadas pela nossa saúde.

Entre os pontos da PE que mais me interessaram, cito a importância das situações de organização e bem-estar, que estimulam o próprio indivíduo a se curar. Segundo Ruf (2014) “alegrias, situações de empatia e lembranças positivas levam a coerência cardíaca e elevam a produção de imunoglobulinas A, aumentando, consequentemente, a resiliência. Alegria estimula as forças de autocura. A alegria também cura!”. É praticamente como dizer: se você tem experiências alegres, bons relacionamentos interpessoais, boas recordações e não vivencia situações estressantes, seu próprio corpo possui mais chances de curar a si próprio ! Para Carvalho e Santana (2016) “uma pessoa em situação de rua vive constantemente sob tensão, insegurança e incerteza, pois ela vive exposta a um número maior de fatores estressantes do que alguém que não está nessa mesma situação. Viver sob estresse constante tem um grande impacto na Saúde Mental.” (p.50).

⁷ Seria interessante um aprofundamento para trazer este campo espiritual, que uma parte da cultura acadêmica aponta simplesmente como "fé". Entretanto, não sinto que este seja o foco do trabalho, e justifico apenas questionando: se tantas culturas milenares reconhecem um "eu superior" de cada indivíduo, seu carma, e o papel que cada um tem a desenvolver em suas diversas encarnações, por que nós seríamos os donos da verdade, daquilo que não conhecemos? Sem dúvidas seria bastante interessante analisar o que cada pessoa em situação de rua poderia levar desta experiência, mas desta vez vou me manter no tema da saúde mental.

Minhas observações e os relatos dos profissionais da escola sempre apontaram para as situações extremas dos alunos, que os torna por um lado mais "durões", mas que também os fragiliza. Nós, seres humanos, necessitamos nos relacionar. Se as nossas relações anteriores nos fizeram sofrer, nos geraram transtornos pós-traumáticos, é possível que nós busquemos relações baseadas no modelo que já conhecemos, perpetuando o sofrimento que recebemos. Mas seria possível quebrar este ciclo?

A pedagogia cura

A EPA é o local onde os alunos se sentem protegidos e cuidados. Aos poucos eles abrem espaço para que a escola acompanhe as suas vidas, saiba onde eles andam os remédios que precisam, e até se deixam ser cuidados. A pedagogia da EPA é a pedagogia do cuidado, do acolhimento e do sentir-se bem, consigo e com os outros. É a possibilidade de conhecer (ou relembrar) o que é saúde.

A PE fala em organização Bio-psico-socio-espiritual.

A EPA possibilita ao aluno:

- O cuidado físico (Bio) através do alimento, da higiene e dos ritmos (estrutura das aulas e horários de atividades);
- O cuidado psicológico e social, através das relações sadias e respeitadas, trabalho de sentimentos e sensações, e da proteção das agressões da rua. O exercício social fica ainda mais evidente nos encontros realizados pelos projetos da escola como o NTE, assembleias escolares, reuniões de entidades representativas da população de rua, como o Jornal Boca de Rua e o Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN);
- O cuidado do indivíduo (espiritual), que possibilita a estruturação básica (bio-psico-social), para que o ser humano seja capaz de dominar seus instintos e paixões, pois sem ter as necessidades básicas supridas, é muito provável que o ser humano se mantenha no nível animalizado, sem dominar a si próprio, "lutando" por comida e por sobrevivência.

Reconhecendo que a EPA já atende boa parte das necessidades básicas para que estas pessoas possam sentir-se humanas e expressar a sua individualidade, me perguntei: como eu posso auxiliar a potencializar esse processo?

Desta forma, aproveitei essa oportunidade para buscar tornar a sala de aula ainda mais acolhedora e segura. Acolhedor na postura de escuta e respeito à individualidade, mas também de dar limites e buscar que o grupo caminhasse junto. Segura nos ritmos bem marcados. É fato que nos sentimos mais seguros com pessoas e

rotinas que já conhecemos. Assim mantive boa parte da rotina que eles já estavam acostumados, e aos poucos fui inserindo alguns elementos que tornavam a rotina ainda mais marcada, possibilitando a turma saber o que estava por vir. Dois elementos dessa segurança emocional eu destaco: o verso realizado todos os dias no início e no final da aula, em um momento de harmonização da turma, quando todos paravam em pé para fazer silêncio e recitar o verso juntos; e o momento da história e do chá antes de encerrar a aula.

Pude identificar que inicialmente uma resistência ao verso, alguns reclamavam “todo o dia, professor?”. Foi preciso estar seguro do que eu estava propondo e colher aos poucos os resultados, observando que a turma já havia compreendido a necessidade de silenciar e serenar para recitar, e a solicitação de alunos de outras turmas para fazer o verso junto conosco. O momento da história e do chá era o momento de pura alegria: todos os alunos estavam interessados em escutar a história. Mesmo os mais resistentes. O chá se tornava a preparação para a escuta e, muitas vezes, neste momento, se abriam espaços para diálogos mais pessoais, de acordo com quem estava se sentindo à vontade para falar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste semestre vivenciei a dificuldade de conciliar o ensino do conteúdo cognitivo formal, com a busca de objetivos tão subjetivos, como acolhimento e segurança de pessoas em situação de rua. Por diversos momentos sentia falta de formas de mensurar o aprendizado, e registros mais formais, para ter algo material para mostrar dos alunos, por apego ao resultado cognitivo. Entretanto faço a leitura de que a EPA é uma escola que vai além do conteúdo, para o olhar humano. Por isso confio nas observações que fiz e registrei ao longo do semestre, sei quais foram os avanços de cada aluno que esteve presente, seja no nível cognitivo ou no nível de saúde mental. E principalmente, percebi nas relações estabelecidas em sala de aula e nos corredores da escola, o crescimento de uma saúde coletiva e um bem estar que irradiou pelos corredores.

Reconheço que meu papel na EPA foi apenas dar continuidade ao trabalho que já é realizado e levar um pouco mais de força para os educadores e novas experiências para os alunos. O trabalho de estudos de PE na escola continua em ritmo mensal, e os professores seguem se inspirando nesta ferramenta.

REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, Luciana; SANTANA, Carmen. Promoção da Saúde Mental e prevenção de transtornos mentais. In: SANTANA, Carmen Lúcia Albuquerque de; ROSA, Anderson da Silva (Orgs.). **Saúde mental das pessoas em situação de rua: conceitos e práticas para profissionais da assistência social**. São Paulo: Epidaurus Medicina e Arte, 2016.

_____; _____. Visão geral sobre Saúde Mental _____. In: SANTANA, Carmen Lúcia Albuquerque de; ROSA, Anderson da Silva (Orgs.). **Saúde mental das pessoas em situação de rua: conceitos e práticas para profissionais da assistência social**. São Paulo: Epidaurus Medicina e Arte, 2016.

ROSA, Anderson da Silva. FERREIRA, Luciene Renó. Introdução a temática. In: SANTANA, Carmen Lúcia Albuquerque de; ROSA, Anderson da Silva (Orgs.). **Saúde mental das pessoas em situação de rua: conceitos e práticas para profissionais da assistência social**. São Paulo: Epidaurus Medicina e Arte, 2016.

RUF, Bernard. **Destroços e traumas**. São Paulo: Editora Antroposófica, 2014.

SMED Porto Alegre. **Totalidades de conhecimento: Um currículo em Educação Popular**. SMED Porto Alegre, 1997.

SMED Porto Alegre. **Projeto Político Pedagógico EMEF Porto Alegre**. SMED Porto Alegre, 2013.

A INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA TURMA DE EJA

Renata Vaz Ferreira

tatah.pac@gmail.com

RESUMO: O presente artigo relata a minha experiência docente durante o estágio obrigatório do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em uma turma da Educação de Jovens e Adultos. A turma compreendia as Totalidades 1 e 2, sendo caracterizada como uma turma de inclusão. Faço uma análise a respeito da pouca produção acadêmica existente que contemple os diferentes sujeitos da EJA, principalmente os com deficiência intelectual. Após, uma breve contextualização a respeito das conquistas da EJA e da Educação Especial quanto às políticas públicas e como essas duas modalidades podem se conectar em sala de aula. Concluo afirmando que para um processo inclusivo assertivo, é fundamental partir do que o aluno já sabe, valorizando as novas aprendizagens, assim como contar com o apoio de um atendimento educacional especializado, para os casos mais difíceis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Inclusão.

DESBRAVANDO TERRITÓRIOS E CONHECENDO OS SUJEITOS

Quando falamos sobre o sujeito da EJA é comum nos lembrarmos do indivíduo que trabalha o dia inteiro e que, após a sua jornada de trabalho, enfrenta a sala de aula mesmo com todo o cansaço e dificuldades do cotidiano. O direcionamento da nossa lembrança a esse modelo de sujeito, muito provém da literatura predominante, assim como, da falta de produções científicas que contemplem outros sujeitos e outros aspectos presentes nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

E na ausência de um olhar mais abrangente e completo sobre os sujeitos da EJA, como compreender os diversos educandos presentes nas turmas? O que fazer quando você chega à sala de aula e toda a teoria aprendida não é suficiente para dar sentido ao que você encontra lá? Isso aconteceu comigo...

Sempre me perguntei (e desconfieei) se a EJA era composta por apenas um tipo de sujeito. Se, majoritariamente, todos os alunos trabalhavam e chegavam à escola trazendo suas experiências de trabalho, alfabetizando-se a partir das palavras geradoras e provenientes da sua área profissional, como diziam os autores mais estudados durante o curso. Com apenas duas disciplinas obrigatórias no Curso de Pedagogia, que tratam objetivamente sobre a Educação de Jovens e Adultos, o suporte teórico é bastante restrito, mesmo com todo o engajamento dos professores, e se o discente não trabalha diretamente na área, ou então, participa de bolsas de monitoria, pesquisa em iniciação científica ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na área da EJA, permanece com poucas referências para conhecer uma “área desconhecida” e embasar teoricamente o trabalho nesta modalidade.

Realizei o meu estágio docente em uma escola do município de Porto Alegre localizada na comunidade do Morro da Cruz. Durante a conversa inicial com a professora titular responsável pela turma, que atende as Totalidades 1 e 2, fiquei sabendo que se tratava de *“uma turma de inclusão”*. Durante três meses eu seria a professora estagiária de uma turma composta pela Totalidade 1 e 2, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que era nomeada como uma “turma de inclusão”, mas naquele momento eu não tinha ideia sobre o estaria por vir. Ainda no período de observação, que antecede a prática e é destinado a conhecer os alunos e o ritmo de

trabalho da turma, não pude tecer um diagnóstico mais aprofundado sobre possíveis patologias, pois, a princípio, aparentava apenas ser mais uma turma de EJA em que alguns alunos possuem dificuldades de aprendizagem. No decorrer do estágio, as particularidades desta turma, assim como evidências sobre as deficiências cognitivas apresentadas pelos alunos foram aos poucos sendo compreendidas por mim.

A lista de chamada da nossa turma era composta por dezesseis alunos. Sendo que a média de frequência diária era de treze educandos. Destes treze, seis alunos frequentavam a mesma turma desde o ano anterior (2016). Na semana de observação, realizei uma entrevista com cada um dos alunos, utilizando como suporte um questionário que continham perguntas sobre a vida pessoal e escolar destes educandos, como por exemplo, com quem moravam, se tinham filhos e se os mesmos estudavam, qual a sua ocupação profissional, se estudou quando criança e até que série, causa da evasão, o motivo pelo qual voltou a estudar e o que deseja aprender neste semestre. Durante esse momento, de entrevista individualizada, pude perceber certa dificuldade de alguns alunos na compreensão das questões e para respondê-las. Alguns alunos não sabiam a própria idade, outros apresentavam dificuldades na fala, tornando difícil a minha compreensão sobre o que eles estavam respondendo. Quando questionados sobre o que perceberam que aprenderam desde que voltaram a estudar e quando, no cotidiano, eles sentiam falta de saber esses conhecimentos, as respostas muitas vezes era o silêncio, pois são questões mais elaboradas, que necessitam de um raciocínio, organização e execução das suas ideias.

Rubens, 40 anos, aluno da T1/T2 desde 2016, me contou que o motivo de ter abandonado os estudos foi porque *“a mãe me tirou do colégio porque eu era muito lento para aprender as coisas, e caía e me machucava muito”*. Já a aluna Cristina, de 22 anos, confidenciou que o motivo de ter parado de estudar foi *“porque brigava muito na escola”*. Cristina, além de dificuldades cognitivas, tem deficiência auditiva e de fala, o que torna, muitas vezes, incompreensível a sua linguagem. A professora titular, que já a conhece há mais tempo, muitas vezes precisou *“traduzir”* o que a aluna estava tentando dizer. O mesmo acontece com o aluno Luciano, de 20 anos, cujo motivo da evasão escolar foi *“porque não entendia nada”*.

As respostas que obtive referente à questão sobre o motivo da evasão escolar quando crianças, nos leva a refletir sobre o cenário educacional em que estes educandos foram inseridos no passado. A instituição escolar naquela época não sabia lidar com a diferença, e historicamente, as pessoas com deficiência não iam para a escola regular.

Trago as falas destes alunos para evidenciar um sujeito da EJA diferente do que estamos acostumados a encontrar. São sujeitos que muitas vezes não trabalham e residem com os familiares, pois não têm autonomia suficiente para se locomoverem pela cidade, ou então, exercer alguma profissão. Podemos dizer que estes alunos sofreram uma dupla exclusão no sistema de ensino educacional. Primeiro, enquanto crianças, ao não encontrarem uma escola receptiva e acolhedora, que compreendesse as suas particularidades e as fizessem avançar no processo de aprendizagem. E segundo, enquanto adultos, agora alunos de uma turma da EJA, em que mesmo com todas as lutas para desmistificar a visão de incapacidade, muitos ainda atribuem o fracasso escolar aos educandos.

Uma reflexão sobre o processo inclusivo e a Educação de Jovens e Adultos

Não busco aqui fazer uma pesquisa bibliográfica completa sobre a historicidade do processo inclusivo no Brasil, assim como da consolidação da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, mas sim, trazer os principais documentos, com as principais leis e políticas públicas, para contextualizar a trajetória dos processos e vislumbrar os avanços no decorrer dos mesmos.

A consolidação da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino da Educação Básica, constituiu-se em um longo processo, sendo a Constituição de 1988 um marco. Foi na Constituição de 1988, também, que se tratou da importância do oferecimento da Educação às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Podemos analisar através do Artigo 208, inciso I, que fica assegurada pelo Estado a oferta gratuita na Educação Básica, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade considerada própria. O mesmo artigo, no inciso III, garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outros avanços importantes foram conquistados com a LDB nº9394/96:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-as aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

No âmbito da EJA, o inciso VI do Artigo nº 4, propõe a oferta de ensino regular noturno, garantindo aos trabalhadores o acesso a escola, mas quanto a sua permanência, acredito que o inciso VII traz uma redação mais completa, mencionando que seja ofertado um ensino com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades. Esse inciso vem ao encontro de uma política inclusiva, já que compreende que os educandos da EJA possuem diferentes necessidades.

No mesmo documento, o Artigo nº 58 trata da Educação Especial onde estabelece como dever do Estado a garantia de serviços de apoio especializado na escola regular, quando necessário, atendendo os casos peculiares.

Então se as políticas públicas da EJA e Educação Especial, de alguma forma sofreram processos semelhantes na aquisição de direitos, através de lutas sociais, conforme apresentado nos documentos analisados neste artigo, como se dá a conexão entre essas duas modalidades da Educação Básica na sala de aula? Mesmo garantido pela legislação, os alunos que acompanhei no estágio não tinham atendimento educacional especializado (AEE), que além de ser um direito previsto em lei, é fundamental para o processo de aprendizagem e inclusão dos educandos.

O trabalho realizado pela professora titular era embasado pela teoria desenvolvida por Vygotsky, de que o desenvolvimento cognitivo é um processo tanto social quanto cultural. Ela justificou que, para os educandos, o mais importante era sentirem-se pertencentes àquela turma. O simples fato de irem todos os dias à aula e encontrarem os colegas, já lhes assegurava algum desenvolvimento. Aliado a isso, a professora utilizava como recurso pedagógico atividades estruturadas (comumente conhecidas como folhinhas), principalmente de consciência silábica e fonêmica, assim como a exibição de filmes, seguido de debate entre os alunos. O quadro branco era utilizado também. Momento em que os alunos copiavam pequenos textos e exercícios, na sua grande maioria, de completar a palavra com a sílaba faltante e cálculos simples.

Durante a prática docente, busquei propor atividades um pouco diferentes das que os alunos estavam acostumados a realizar com a professora titular. Logo na primeira semana de prática propus um ditado. Os alunos reclamaram bastante, diziam que: *“era muito difícil”*. Eu queria propor atividades em que eles precisassem refletir e testar hipóteses de escrita e leitura, entretanto, que não as achassem difíceis, ou então, tivessem muita dificuldade para concluí-las.

Sacristán (2005), afirma que o “ser aluno” trata-se de uma construção social, em que também está se constituindo um sujeito. A forma como a professora titular vem desenvolvendo o trabalho com essa turma nos revela muito sobre os modos que estes sujeitos se configuram como alunos:

As imagens obtidas são projetadas nas relações que mantemos com eles, na maneira de vê-los e entendê-los, no que esperamos de seu comportamento diante de determinadas situações, nos parâmetros que servem para estabelecer o que consideramos normal e o que fica fora do tolerável (SACRISTÁN, 2005, p.12).

Apostando nessa premissa, de uma turma que se configurou em uma metodologia de trabalho específica, o meu maior desafio foi inserir novas formas de aprendizagem. Sendo assim, busquei intercalar novas aprendizagens com conteúdos e atividades que eles conseguiam realizar facilmente. Desta forma, foi possível que os alunos adquirissem novos conhecimentos sem descaracterizar aquilo que para eles era mais importante: a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire, um dos autores mais prestigiados na área da Educação de Jovens e Adultos, traz que antes de fazer a leitura da palavra, o educando faz a leitura do mundo. Ou seja, antes mesmo desse aluno alfabetizar-se, ele já realizou uma leitura sobre o mundo e possui opiniões e vivência próprias. Freire nos acalenta com uma das premissas mais importantes na Educação que é partir do conhecimento do aluno. Quando você parte do princípio daquilo que cada um sabe e oferece uma oportunidade de reflexão e prática, você encoraja os seus alunos, evidenciando o que ele já aprendeu, o que está aprendendo e o que ainda está por aprender. Esta é uma conduta inclusiva.

E quanto aos alunos que possuem maiores dificuldades, devido às suas deficiências, acredito que o sucesso no processo inclusivo seria completo com um atendimento educacional especializado, em uma sala de recursos, ou na ausência desta, na própria sala de aula, mas com um profissional devidamente preparado, oferecendo um atendimento individualizado a cada especificidade dos alunos. Este serviço complementa o trabalho da professora, potencializando a autonomia dos sujeitos.

Muito já se conquistou, mas também há muito caminho a se percorrer. A Educação de Jovens e Adultos vem ser fortalecendo, mesmo com todos os retrocessos e cortes de verbas, demonstrando um governo indiferente à causa. Freire (2015) nos

alerta sobre as consequências para os educandos que, enquanto indivíduos pertencentes a essa sociedade, sentem-se incapazes de ter uma participação plena sem os recursos proporcionados pela escolarização, descaracterizando o caráter democrático da sociedade. Enfim, a luta só começou.

REFERÊNCIAS

BITECOURT, Jennifer. **Educandos com deficiência intelectual na EJA: contribuições para a desconstrução do mito da incapacidade.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

BRITTO, Édina Brasil Batista. **Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Inclusão Escolar: quais pontos de conexão?** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2012.

ESPOSITO, Graciette Lamas. **A Política de Inclusão em um Contexto de Educação de Jovens e Adultos.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 7ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HAAS, Clarissa. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: "Isso me lembra uma história!"**. 216 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARTINS, Patrícia Silva. **As políticas públicas para a Educação Especial na EJA e a Inclusão de portadores e necessidades especiais.** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade. Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2011.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 4. Ed. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Obras Escolhidas III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C y Visor Distribuciones, 1995.

**PRODUÇÕES SOBRE
A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

O(S) OBJETIVO(S) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Ana Carolina Signor Buske

anabuske@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Mudanças Políticas na Educação. Os Sujeitos da EJA.

INTRODUÇÃO

Enquanto lia sobre a Educação de Jovens e Adultos, deparei-me várias vezes com a seguinte frase: “alfabetizar jovens e adultos não é um ato apenas de ensino – aprendizagem é a construção de uma perspectiva de mudança.” Tal frase, a qual desconheço a autoria, pode ser usada para várias reflexões sobre o significado da Educação de Jovens e Adultos. A partir de tal afirmação, é possível questionar: qual o objetivo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil?

Segundo FAVERO (2011), somente a partir do século XX começa-se a considerar com maior seriedade e com apoio governamental a Educação de Adultos no Brasil. Um dos pilares da dessa modalidade foi a alfabetização e a erradicação do analfabetismo. No início da história do país, o analfabeto não era considerado inferior às aos demais. Segundo CUNHA (1999), foi a partir da década de 1940 que se propagou a ideia de que o analfabetismo era uma das causas da pobreza e as pessoas analfabetas eram, portanto, pessoas marginalizadas pela sociedade. Quem não aprendia a ler e a escrever na infância era taxado como um estorvo para a sociedade. Consequentemente, o adulto analfabeto era considerado inapto para a política e não podia votar ou ser votado. Foi a partir de então que a alfabetização de jovens e adultos passou a ser vista como condição importante para a cidadania.

Por muito tempo, a Educação de Jovens e Adultos se baseou apenas na alfabetização a partir da repetição, a qual consistia em decodificar a palavra gráfica e atrelá-la à sua representação semântica sem considerar o contexto da frase. Já que os adultos já haviam passado da idade escolar regular, o ensino deles se baseava apenas em aprender a ler e a escrever baseados nas normas gramaticais da época. Essa modalidade de ensino, a de focar a educação de jovens e adultos apenas na alfabetização, limita o potencial que o aluno, como sujeito, tem de adquirir maior conhecimento sobre si e sobre o mundo através da educação.

Para entendermos melhor, é necessário que se faça, também, uma análise de quem são os sujeitos da EJA que estão inseridos nesse processo de aprendizagem. Esses sujeitos são específicos e não têm as mesmas características dos alunos que

frequentaram ou ainda frequentam a escola em idade regular. Eles são, em sua maioria, jovens e adultos negros, trabalhadores e de classes menos favorecidas. RIBEIRO (2015) afirma

Na dimensão cultural, destaca-se a constatação de que a EJA ainda não é Reconhecida efetivamente como um direito pela sociedade e por grande parte da gestão pública. Avalia-se que isso decorre, sobretudo, do fato de os sujeitos a quem ela é destinada serem constituídos, em sua gigantesca maioria, por pessoas pobres, negras e de baixa renda, gente que ainda enfrenta desafios para ser reconhecida no País como detentora de direitos (RIBEIRO, 2015, p. 40).

Os sujeitos da EJA, hoje, são pessoas à margem da sociedade e que são negligenciadas pelo estado e pelas políticas públicas voltadas à educação. É possível perceber, a partir da afirmação de RIBEIRO (2015), que os sujeitos da EJA são detentores de poucos direitos e, por isso, quando se trata de políticas públicas, esses sujeitos são negligenciados pelo Estado. Vivemos em um mundo governado por políticos que visam o lucro e, em decorrência disso, o governo desenvolve políticas educacionais que trazem benefícios e lucro para ele. Visto que a maioria dos sujeitos são jovens e adultos trabalhadores que precisam se sustentar a partir do trabalho, um objetivo mais recente é destacar a Educação de Jovens e Adultos para garantir que trabalhadores sejam mais qualificados e preparados para exercer a sua função. Esse objetivo está ligado à parcela econômica do país, para que haja desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Contudo, a educação não deve estar ligada apenas ao trabalho. A educação com foco no trabalho apenas garante que os sujeitos sejam manipulados mais facilmente para que produzam mais lucro para o sistema capitalista de mercado.

Historicamente, após a Revolução Industrial, o mundo do trabalho passou por transformações e o trabalhador precisou acompanhar essas transformações. Dessa forma, o conceito de educação mudou e surgiu a necessidade de um trabalhador pensante - que fosse capaz de desenvolver pensamento crítico. As transformações no trabalho geraram mudanças tanto nacionais quanto internacionais. Com o desenvolvimento industrial e a nova organização do processo do trabalho, a elite passou a ter um olhar diferente quanto à educação dos trabalhadores operários. Desde então, a educação de adultos começou a ser mais valorizada, visando à capacitação profissional desses trabalhadores. A partir desse método focado no

trabalho, estudiosos trazem novas abordagens e metodologias para educar adequadamente os sujeitos da EJA, tendo em mente objetivos que não envolvem apenas o trabalho.

Um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos (DI PIERRO, 2015, p. 199)

DI PIERRO (2015) afirma que conseguir colocar a EJA como parte importante do processo de educação é uma tarefa um tanto difícil, pois ela tem que ser compatível com o sistema econômico vigente. As políticas públicas propostas pelos governos no decorrer dos anos aconteceram por causa de muita pressão tanto de órgãos internacionais como UNESCO e ONU, quanto nacionais a partir dos movimentos populares. O objetivo dos movimentos populares brasileiros era pensar e aplicar uma educação que ensinasse além da leitura e escrita, mas que também atrelasse ao significado das palavras a existência dos sujeitos como indivíduos que são parte de uma sociedade e que são capazes de entender melhor o mundo ao seu redor a partir da educação.

As políticas voltadas para a implementação da Educação de Jovens e Adultos nas escolas precisam levar em conta não apenas o ensino-aprendizagem e a certificação dos analfabetos, mas precisam também fazer com que os sujeitos tenham acesso à mesma formação da escola básica e que possam continuar a sua formação, por exemplo, ingressando em universidades. Um dos objetivos da EJA, para que os sujeitos tenham acesso a esse tipo de formação, é a capacitação do professor para que ele esteja devidamente apto a educar os sujeitos da EJA. Somente um educador capacitado saberá como mostrar a importância que seus alunos têm na sociedade em que vivem e como não menosprezar o conhecimento prévio que eles têm. É preciso, então, investir na formação de professores especializados na Educação de Jovens e Adultos, para que eles não usem os mesmos métodos que são usados com alunos de idade regular na escola. Acredita-se que ainda serão necessários investimentos em políticas públicas para a EJA, pois seus sujeitos precisam ter a real oportunidade de serem reinseridos no sistema de ensino formal.

(...) há, sobretudo nas últimas décadas, uma perda do sentido da escola como um espaço de aprender e ensinar, de acessar e produzir conhecimento, de aguçar o potencial do pensamento crítico e reflexivo. Para todas as gerações isto é um grande prejuízo, mas para jovens e adultos trabalhadores resulta na inviabilidade de seu retorno ao processo de escolarização, pois se perde o sentido da luta pelo acesso à escola, já que esta não consegue cumprir seu principal papel, que é o de produzir e lidar com o conhecimento transformador da realidade de desigualdades sociais numa perspectiva emancipatória dos trabalhadores (MACHADO, 2016- p. 432).

Segundo MACHADO (2016), esse objetivo de focar o ensino para o trabalho é prejudicial para os sujeitos, pois ele não garante que ele possa ser reinserido no processo formal de educação. Como dito anteriormente, a educação visando o trabalho não está preocupada com a possibilidade de continuidade dos estudos, mas visa apenas uma educação rápida voltada às tarefas atreladas ao trabalho em si. O objetivo da Educação de Jovens e Adultos, diferentemente de outras políticas de alfabetização de adultos, deve oferecer formação profissional continuada. A educação dos sujeitos da EJA deve ter significação maior, ela deve ser capaz de fazer o sujeito perceber que ele não está limitado ao seu trabalho. Cada sujeito tem o direito de se engajar na sociedade na qual está inserido e o direito de se tornar cidadão.

Na década de 60, Paulo Freire apresentou uma nova abordagem pedagógica para a educação de adultos. As práticas pedagógicas dele propunham uma educação libertadora, pois segundo FREIRE (1975) o sujeito deveria ser “educado de dentro para fora”. Para o autor, a prática de aprendizado consistia em proporcionar aos sujeitos liberdade para aprender a ler e a escrever. Entretanto, ele propunha que a escrita dos sujeitos fosse analisada de uma forma crítica para que ela pudesse ser contextualizada na sociedade onde os sujeitos vivem e nas diferentes realidades de cada um. A partir disso, os sujeitos poderiam construir a educação como prática de liberdade. Freire também propôs um método baseado no diálogo entre o professor e o aluno, já que a EJA consiste em jovens e adultos com conhecimentos específicos e que contribuem para o aprendizado em sala de aula. Os sujeitos devem trazer a sua cultura para a sala de aula, seu aprendizado e conhecimento do trabalho e o contexto da sua comunidade; e a sua alfabetização deve se dar a partir do que ele já conhece da

realidade em que ele está inserido, para depois aprofundar o conhecimento gramatical e de mundo do sujeito.

Depois de ter se contextualizado em situações reais do seu cotidiano, o sujeito buscaria novas palavras e abstrações que vão além do seu conhecimento de mundo. E assim surge a conscientização e compreensão do mundo além daquele que ele conhece. O professor usaria esse método para fazer uma ligação entre a cultura em que os sujeitos estão inseridos e as demais culturas que existem, assim possibilitando um debate sobre as diferenças culturais para proporcionar discussões sobre coletividade, solidariedade e respeito.

Algumas mudanças já ocorreram através de políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em 1988, a Constituição declarou que o Ensino Fundamental seria gratuito e obrigatório para todos. A UNESCO organizou várias conferências nos anos 90 e, por causa delas, a EJA passou a ser vista com maior importância. Depois disso, a LDB de 1996 garantiu a igualdade do acesso à escola, a permanência e o ensino de qualidade para todos. É na LDB que há a garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, não apenas para as pessoas em idade escolar regular, mas também para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade regular.

Com tais fatos históricos percorridos neste artigo, podemos brevemente avaliar as ações educativas que foram tomadas ao longo da história e que perduram até hoje. Podemos pensar na Educação de Jovens e Adultos no contexto em que vivemos nos dar conta de que há possibilidade de o sujeito da EJA aprender muito mais do que apenas ler e escrever. Os professores que estão em formação para ensinar sujeitos EJA devem perceber que a Educação de Jovens e Adultos é um ato político de formação de identidade. Não queremos que a educação sirva somente para qualificar o sujeito para o mercado de trabalho, mas queremos educar sujeitos que sejam capazes de refletir sobre sua situação social e do país.

Queremos sujeitos pensantes e críticos, não pessoas facilmente manipuladas pela falta de conhecimento de seus direitos. A Educação de Jovens e Adultos deve estar a serviço dos sujeitos da EJA, com o objetivo não apenas de alfabetizar, mas

também de formar um indivíduo que reflita sobre a sua ação na sociedade e que entenda o seu protagonismo no processo adquirir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi abordado nesse artigo, os objetivos da EJA podem e devem ir muito além da alfabetização. A EJA deve retomar e completar a escolaridade dos sujeitos no que equivale ao Ensino Fundamental e Médio, para que eles estejam aptos a dar continuidade a sua formação - levando em consideração que provavelmente o sujeito tenha interrompido seu aprendizado por muito tempo e precisa seguir um ritmo específico de aprendizado. A EJA deve fazer com que os sujeitos exerçam seu papel de cidadão a partir de um desenvolvimento intelectual e moral. A EJA deve preparar o aluno para saber como usar a língua escrita, bem como os diferentes tipos de linguagem, para se comunicar e interpretar o mundo ao seu redor. E, por fim, a EJA deve fazer com que seus sujeitos se tornem conscientes e críticos frente a sua realidade e aos problemas sociais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Balanço da EJA**. UFMG, 2007.

CUNHA, Conceição Maria Da. **Introdução - discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro - Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DI PIERRO, M.C; HADDAD, S. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início do Terceiro Milênio**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio - ago, 2015.

FAVERO, O; FREITAS, M. **A Educação de Adultos e Jovens Adultos: um olhar sobre o passado e o presente**. Inter-Ação, Goiânia, v.36, n.2, p.365-392, jul.-dez, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MACHADO, M. M. **A Educação de Jovens e Adultos após 20 anos da Lei nº9. 394 de 1996**. Revista Retrato da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

RIBEIRO, V. M; CATELLI Jr. R.; HADDAD, S. **Avaliação da EJA no Brasil: insumos, Processos, resultados**. INEP: Brasília, 2015

EJA: pensando em raça e gênero

Camila Garcia

camila.demirof@ufrgs.br

PALAVRAS-CHAVE: EJA. RAÇA. GÊNERO.

O GRANDE ENIGMA⁸

Esse trabalho visa analisar: O impacto da EJA (Educação para Jovens e Adultos) sobre os marcadores raça e gênero. A luz do parecer CNE-CEB 11/2000, tendo como relator o Carlos Jamil Cury; e *Avaliação da EJA no Brasil: Insumos, processos, resultados*. A relevância desse trabalho se demonstra nos dados do censo de 2010 (Vera Masagão Ribeiro; Roberto Catelli Jr. e Sérgio Haddad, publicado no ano de 2015)

Das 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o Ensino Fundamental, cerca de 1,3 milhão (2%) estava de fato cursando a EJA no nível fundamental e outros 851 mil (6,2%) estavam em classes de alfabetização de jovens e adultos, enquanto aproximadamente 4,9 milhões (7,5%) estavam cursando o ensino fundamental regular com defasagem com relação idade/série ideal. Entre os 22 milhões que não completaram o Ensino Médio, cerca de três milhões (14,7%) cursaram o ensino médio regular e 1,5 (7,2%) cursava a EJA-EM. Os dados evidenciavam, portanto, que o atendimento do público potencial da EJA é o mínimo, e que, mesmo estando parte da demanda sendo atendida pelo ensino regular, há parcela importante- 90 5% para o EF e 77,9% para o EM- que está fora da escola. Vera Masagão Ribeiro; Roberto Catelli Jr. e Sérgio Haddad, publicado no ano de 2015, p. 13.

Nota-se que a oferta e a demanda da EJA não estão em equilíbrio e a faixa etária dos que são alunos da EJA e os que não são alunos teria que caminhar juntas (RIBEIRO, CATELLI e HADDAD; 2015). Ressaltam que o EJA é uma política de ação afirmativa, levando em consideração que suas ações são no sentido de eliminar/diminuir as desigualdades sociais, como o próprio parecer diz “fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos” (2000, p. 06). Portanto, este trabalho analisa “[...] como as desigualdades educacionais afetam diferentes grupos da população, destacadamente a população branca e negra, os homens e as mulheres, e em que medida as políticas de EJA assumem o enfrentamento dessas desigualdades” (RIBEIRO, CATELLI e HADDAD; 2015 p. 13).

Por que determinados grupos conseguem o “sucesso escolar” e outros não? Para responder essa pergunta é indispensável olhar para o passado Brasileiro. Dos cinco séculos de Brasil quase quatrocentos foram de período escravocrata (1500-

⁸O título desta seção decorre do texto “Avaliação da EJA no Brasil: Insumos, processos, resultados” que foi crucial para a execução deste trabalho.

1888), tivemos mais anos como escravizados do que como Libertos. Ou seja, podemos afirmar que o fator raça/gênero terá papel importante na caminhada do educando, uma vez que sabemos que o Brasil foi o último país que aboliu a escravização, junto com os fatores citados acima

Do Brasil e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “O tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação em pares oposta, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados. Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Parecer CNE/ CEB 11/2000, p. 03.

Uma vez libertos, tivemos, nós, população negra, acesso a educação? Conseguimos, nós população negra, formar a nossa própria classe média brasileira? Tivemos como priorizar nossos estudos após o dia treze de maio de 1888? O processo de escravização desapareceu assim do dia pra noite? Anos de descaso, por parte do governo, com a população negra, resultaram nos índices coletados pelo IBGE, relacionados ao Analfabetismo:

O Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional. Apesar de queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa. São Paulo, o estado mais populoso do país, possui um contingente de 1.900.000 analfabetos. É de notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros. Muitos dos indivíduos que povoam estas cifras são os candidatos aos cursos e exames do ainda conhecido como ensino supletivo. Parecer CNE/ CEB 11/2000, p. 05.

Para entendermos: Qual o impacto ou alcance da EJA sobre os marcadores raça e gênero é importante, também, entender como se deu o processo das Ações afirmativas no contexto brasileiro. O primeiro movimento relacionado às Ações Afirmativas que se tem conhecimento foi em 1968, aonde técnicos do Ministério do trabalho e Emprego e do tribunal Superior do Trabalho posicionaram-se a favor de

uma lei que torna-se obrigatório que empresas privadas tivessem uma porcentagem de empregados “de cor” (expressão essa tão racista que é até difícil de escrever) dependendo da demanda a porcentagem se adequava. Após isso, só em 1980 o Deputado Federal Abdias do Nascimento formula um projeto de lei que propõe uma Ação compensatória Lei n. 1.3321/1983, lei que propunha reserva de vagas de 20% para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público, bolsas de estudos dentre várias outras reivindicações. Ou seja, as Ações Afirmativas, no campo educacional como no campo social se fazem presentes para combater as desigualdades. E na EJA não seria diferente

Assim se fundamenta a proposição de que a EJA seja entendida como política de Ação Afirmativa, anunciada também por autores como Passos (2009) e Arroyo (2007). Entendemos as políticas de ação afirmativa como ações reparatórias, compensatórias ou preventivas, que buscam corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infligida a certos grupos no passado, presente ou futuro (MOEHLECKE, 2002, pág. 203), Ações Afirmativas como políticas públicas ou privadas voltadas à neutralização dos efeitos da discriminação de raça, gênero, de idade, de origem nacional ou regional ou de compleição física (GOMES, 2006), entre outras, que buscam neutralizar aquilo que- de acordo *status quo* sociorracial – não se quer admitir e nem neutralizar, por isso mobilizam tantas polêmicas e resistências. As Ações Afirmativas estão ancoradas na promoção da chamada igualdade substancial ou material, que trata situações desiguais de forma desigual, de modo a evitar a perpetuação das desigualdades; nesse sentido procura evitar que o dogma liberal da igualdade evite a defesa dos grupos sociais que estão em desvantagem (GOMES, 2007). Vera Masagão Ribeiro; Roberto Catelli Jr. e Sérgio Haddad, publicado no ano de 2015, p. 37.

Se neste trabalho eu viso abordar os marcadores de raça e gênero, cabe ressaltar ainda que:

A dificuldade enfrentada pela EJA para ser reconhecida efetivamente como direito pela sociedade e pela gestão educacional está profundamente ligada aos sujeitos a quem ela é destinada, pessoas que em pleno século 21 ainda não são reconhecidas plenamente como detentoras de direitos pela sociedade e pelo estado brasileiro, a gigantesca maioria delas- na verdade, cerca de 70% da demanda potencial e dos matriculados-, constituída por mulheres e homens negros, que vivem nas periferias e no campo e que integram os grupos mais pobres da população. A EJA todo o ano recebe milhares de pessoas do grande contingente de alunas e alunos excluídos da educação básica regular, a maioria jovens negros, que por diversas razões voltam e dão “mais uma chance” à escola por meio da educação de jovens e adultos. RIBEIRO, CATELLI, HADDAD, 2015.

Segundo o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), de acordo com os autores (2015), aponta que as mulheres são 10% a mais se comparado aos homens,

uma vez que sabemos que tanto essas mulheres como os homens já estão inseridos no mercado de trabalho e é muito provável que elas também sejam mães e que cada uma delas tiveram motivos variados para não irem mais para a escola e da mesma forma retomarem seus estudos. Já os usuários pretos e pardos são maioria na EJA, o que corrobora que o nosso passado escravocrata está ainda muito presente em nossos corpos, que por mais que não andemos com grilhões nos pés ou tenhamos tomado chibatadas é um método abstrato, sem materialidade que faz com que de forma “invisível” não alcancemos a “igualdade” ou “mérito” tão falado e cobrado pela população privilegiada.

Não existe intercruzamento de gênero e raça nos dados apresentados, mas como variáveis independentes, dessa forma, fica difícil saber que mulheres são essas citadas pelo PNAD, por mais que eles, também afirmem, que pretos e pardos são maioria do público atendido pela EJA. Uma coisa eu posso afirmar com muita certeza, na minha bolsa eu acompanhei uma colega no seu cine- pesquisa em uma escola municipal que oferecia a EJA no turno noturno, ao chegar à sala, nós nos apresentamos e fizemos uma pergunta às alunas e aos alunos: “qual o motivo que faz vocês virem pra escola?” Quase todas as mulheres na sala eram mulheres negras e elas responderam que o que fazia elas irem era o fato de terem filhos e acreditarem que a educação faria com que elas tivessem um emprego melhor para assim conseguirem dar um futuro melhor para eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi de minha intenção demonstrar a relevância da política educativa de jovens e adultos tem um potencial enquanto política reparatória, ou seja, de ação afirmativa. Tentei demonstrar nestas breves páginas a demanda de pesquisas que abordem de maneira mais enfática o alcance dos e dos sujeitos aos quais essa política foi pensada para atender. Teci breves comentários sobre os marcadores sociais de interesse deste trabalho, a saber, raça e gênero e urge pesquisas que consigam cruzar estes marcadores não os tratando como elementos isolados (ser só mulher, universal, ou pessoas negras, sem gênero), complexando ainda mais o debate.

É impressionante como Paulo Freire ou todos os pensadores brancos que escreveram sobre educação ou mesmo os professores que lecionem na EJA ou ministrem aulas sobre elas não consigam ver que cor tem seus alunos e porque eles estão em tal contexto educacional. Esses momentos me levam a crer que realmente tudo o que foi escrito no livro “Casa grande e Senzala” e o mito da Democracia Racial venceu. Não conseguir fazer o recorte de Raça no Brasil? Último país a abolir a escravidão, país que mais recebeu escravizados, portanto, o país com mais afrodescendentes fora da África. Todas essas questões fazem que eu reflita e faça mais perguntas: Mas por que depois de tantos anos a EJA ainda tem tanta dificuldade para ser reconhecida como uma forma de educação, tanto pela sociedade quanto pela agenda do Estado brasileiro, bem como nas agendas internacionais? Será que os direitos humanos e participação social das pessoas participantes da EJA foram, está ou será reconhecido pelos citados? Essas pessoas são quem? Qual é a cor delas? Que emprego elas exercem? Qual o extrato social que elas pertencem?

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Vera Masagão. **A AVALIAÇÃO DA EJA NO BRASIL: INSUMOS, PROCESSOS, RESULTADOS.**

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer do CNE/ CEB 11/ 2000: Diretrizes curriculares nacionais para educação de Jovens e Adultos.** 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala.** *UnivofCalifornia Press*, 1986.

ACESSO E PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS DA EJA NA UNIVERSIDADE: desafios e perspectivas

Daphini Moraes Couto

dacouto10@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Acesso e Permanência de Sujeitos da EJA na Universidade. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A EJA esteve cercada de expectativas positivas na virada do milênio tanto nos planos internacionais quanto nos nacionais. Depois de ter passado pelo seu apogeu e declínio na década de 60 com a instauração do Mobral no período da ditadura civil militar pareceu que nos anos 2000 as correntes de pensamento da educação e a sociedade de modo geral finalmente haviam se comprometido com a Educação de Jovens e Adultos. O tema foi incluído nos planos internacionais pela ONU, além de integrar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (OMDs), nas metas do Educação Para Todos (EPT), na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro, afirmadas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação em Adultos (Confitea).

No entanto, como bem mostra Di Pierro (2015), estes progressos, ainda limitados pela política de bem-estar social e atrelados ao avanço do neoliberalismo pelo mundo, se mostraram muito tímidos na sua prática. Os níveis de analfabetismo entre jovens e adultos diminuiu lentamente, e os avanços da sua escolaridade também não foram determinantes. Se a conclusão do ensino médio e dos técnicos ainda progrediram num ritmo lento em detrimento dos ideais teóricos, o acesso ao ensino superior deve ser, por consequência, ainda mais difícil para os sujeitos da EJA.

Dezoito anos após o otimismo da virada do milênio, num contexto de golpe institucional e de sérios ataques governamentais à educação a partir de medidas de cortes de investimento, o acesso ao ensino superior tem se tornado um desafio maior para todos os sujeitos, e no caso dos provindos da EJA a situação é ainda mais precária. Discutir as especificidades político-sociais deste grupo no contexto atual das políticas públicas de acesso ao ensino superior é a empresa a que este trabalho se propõe, numa tentativa de traçar quais são os desafios e as perspectivas possíveis para os Jovens e Adultos de escolaridade tardia no ensino superior brasileiro.

Os desafios

Qualificação de Jovens e Adultos para o mercado de trabalho: A Educação na divisão social do trabalho e a função da EJA

Que a Educação, de modo geral, tem a função de preparar os indivíduos para a vida em sociedade, é uma máxima de concórdia entre todos os lados possíveis dessas discussões. Desde as críticas materialistas⁹ que vão apontar a alienação do trabalho e a dominação da moral da classe dominante como a espinha dorsal da Escola, até os entusiastas românticos¹⁰ que crêem ser possível, através da educação dos indivíduos, construir uma sociedade saudável, é uma constante que a Educação tem um propósito e uma função. Por consequência lógica, a Educação de Jovens e Adultos também participa desta máxima, isto é, também tem um propósito e uma função.

No caso das oito metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, da Educação Para Todos e demais movimentos de discussão a respeito da EJA na virada do milênio, havia um sentimento idealista e otimista de se transformar o mundo. Acreditava-se que a alfabetização plena de todos os indivíduos era uma das premissas indispensáveis para a construção de um “novo milênio” de desenvolvimento pleno. No entanto, além da prática destas ideias ser lenta e de faltar comprometimento financeiro de inúmeros países desenvolvidos com os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, a consolidação da política neoliberal foi, num ritmo muito mais acelerado, modificando os objetivos da educação de modo geral e consequentemente da EJA.

A virada do milênio também trouxe transformações marcantes no mercado de trabalho. A entrada dos anos 2000 coincide com o desenvolvimento do setor terciário, com o avanço de novas tecnologias e o surgimento da internet. Este contexto material de trabalho modificado somado ao estágio neoliberal avançado da economia exigiu que a mão de obra também se modificasse e se especializasse. No Brasil, na segunda década do milênio, o segundo governo petista de Dilma Rousseff deu uma nova tonalidade a EJA, comprometendo-se com esta nova fase do capital e justificada pela

⁹ Refere-se aqui ao trabalho de Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* e *Manuscritos Econômico-Filosóficos*.

¹⁰ A ideia de que a educação seria capaz de libertar o homem e construir um mundo melhor aparece com destaque pela primeira vez nos textos de Jean-Jacques Rousseau, em *Discurso sobre as ciências e as artes* e *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens*.

demanda da expansão econômica em 2010, ao inaugurar o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O programa, como mostra Di Pierro, foi muito criticado por pesquisadores da educação, pois seu viés privatizador e por se preocupar mais com a qualificação profissional ligeira dos sujeitos

O Pronatec vem sendo criticado por parte dos pesquisadores e educadores do campo por seu viés privatizante – a transferência de significativo montante de recursos públicos ao Sistema S e outras instituições, e pela oferta de cursos de curta duração voltados à qualificação pontual para o posto de trabalho, de modo desarticulado à educação básica, estratégia que rompe com a promissora perspectiva de educação integrada ensaiada em outros programas criados na gestão do Presidente Lula, como o Projovem e, principalmente, o Proeja (DI PIERRO, 2015, p. 212).

Se a educação pública básica de modo geral não tem se mostrado suficiente para o ingresso dos alunos nas universidades públicas - o fato de existir uma lei¹¹ que prevê que 50% de vagas sejam ofertadas a alunos egressos de ensino público através de cotas prova que existe uma disparidade entre as condições de aprendizagem de escolas públicas e privadas -, o que se dirá então dos jovens e adultos de escolarização classificada como “tardia”? Haja vista que a preocupação com a escolarização destes sujeitos, quando parcamente amparada pelas instituições, é absolutamente voltada para a qualificação profissional.

Os sujeitos sociais da EJA: os recortes de raça, gênero e classe

O segundo desafio investigado neste trabalho se relaciona dialeticamente com o primeiro. Anteriormente, no item 1 trouxemos à discussão o fato de que existe uma divisão social do trabalho e de que a educação - nesse caso principalmente a EJA - cumpre a função de fazer a produção e manutenção, de mão de obra. Neste segundo item discutiremos a caracterização dos sujeitos da EJA, e como eles se inserem no contexto da divisão do mercado de trabalho.

O fato da EJA ter enfrentado e ainda enfrentar inúmeras dificuldades para se concretizar enquanto política pública deve-se intimamente aos sujeitos que ela se relaciona. Como bem afirma Ribeiro

¹¹ Lei de Cotas - nº 12.711/2012.

A dificuldade enfrentada pela EJA para ser reconhecida efetivamente como direito pela sociedade e pela gestão educacional está profundamente ligada aos sujeitos a quem ela é destinada, pessoas que em pleno século 21 ainda não são reconhecidas plenamente como detentoras de direitos pela sociedade e pelo Estado brasileiro, a gigantesca maioria delas – na verdade, cerca de 70% da demanda potencial e dos matriculados –, constituída por mulheres e homens negros, que vivem nas periferias e no campo e que integram os grupos mais pobres da população. A EJA todo ano recebe milhares de pessoas do grande contingente de alunas e alunos excluídos da educação básica regular, a maioria jovens negros, que por diversas razões voltam e dão “mais uma chance” à escola por meio da educação de jovens e adultos (RIBEIRO, 2001, p. 36. Grifos da autora).

Os sujeitos da EJA, portanto, fazem parte das classes ditas subalternas. Historicamente, os negros brasileiros foram impostos à condição de subalternidade devido ao processo de escravização. Após um período de mais de 300 anos de escravidão, em que toda mão de obra brasileira dependia desta, os sujeitos negros foram largados à própria sorte, a maioria sem nenhum letramento ou posses, e o trabalho subalterno que antes era imposto, passou a ser necessário para a sobrevivência. Ainda hoje, em pleno século XXI, a população negra ocupa a maioria esmagadora dos postos de trabalho subalternos¹², evidenciando as consequências marcantes deste período.

As mulheres, por sua vez, só têm o direito de estudar em escolas regulares reconhecido em 1827, sendo que, por conta de uma cultura patriarcal muito rígida, muitas ainda eram afastadas da educação para cuidar da casa e da família. Vale acrescentar ainda que as mulheres mais ricas que primeiro começaram a estudar, e até século passado é comum ouvir dos relatos de nossas avós que era comum que mulheres não concluíssem o ensino regular para cuidar dos irmãos ou trabalhar e ajudar na renda de casa.

As opressões sociais são acumulativas e interseccionais: se o sujeito negro tem uma condição subalterna que o afasta da escola, a mulher negra sofrerá ainda mais; se a mulher teve dificuldades para se escolarizar, a mulher pobre terá mais ainda e etc. É importante entender esta estrutura para se compreender como a EJA se situa neste espaço e qual ou quais podem ser suas funções.

¹² No sentido de estarem mais afastados da acumulação do capital. Embora o professor e o profissional de limpeza sejam ambos proletários - produtores de capital para outrem -, é inegável que existe uma divisão de condições de vida e prestígio social entre eles.

Tendo em vista as especificidades dos sujeitos da EJA, e caracterizando suas dificuldades, pode-se imaginar que, na concorrência por vagas na universidade, estes estão ainda mais debilitados. Se existe toda uma dificuldade de se consolidar o acesso dos jovens e adultos ao ensino regular e eliminar o analfabetismo, imagine pensar no ingresso ao ensino superior que, apesar de ser “gratuito”, cobra uma taxa na inscrição¹³ e coloca para competir alunos privilegiados de escolas privadas com alunos de escola pública¹⁴.

O acesso ao ensino superior no Brasil: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O ingresso às universidades federais se dá basicamente por duas formas principais: pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e por concursos vestibulares específicos a cada Instituição. Para os fins desta análise focaremos nas modalidades de ingresso da UFRGS.

Enem: o ProUni, o Sisu e a certificação do ensino médio

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998, durante o governo Fernando Henrique Cardoso e sob a gestão do então ministro da educação Paulo Renato Souza. Seu objetivo inicial era avaliar anualmente o progresso do aprendizado dos alunos, auxiliando o governo na criação de políticas educacionais pontuais e manutenção da estrutura das escolas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Foi no ano de 2004, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que a nota do exame passou a servir como meio de ingresso ao ensino superior privado a partir de bolsas de estudo no Programa Universidade para todos.

¹³ No caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul existe uma isenção de taxa para candidatos com renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita, e desconto de 50% do valor para alunos egressos de escola pública ou de bolsa integral em escola privada. Ver Edital Vestibular UFRGS 2018 em: <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/vestibular-2018/concurso-vestibular-2018>.

¹⁴ Rever a Lei de cotas na nota 4. Apesar dela existir enquanto um avanço significativo, não devemos nos esquecer que os sujeitos da EJA também estão em desvantagem dentro das suas respectivas cotas. Um jovem negro recém saído do ensino médio regular tem vantagens significativas em relação a um adulto negro afastado da escola por um longo período.

Em 2009, durante a gestão do ministro da educação Fernando Haddad, no segundo mandato do governo Lula, foi criada o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que idealizava integrar a nota do Enem como critério para o acesso às universidades públicas. O Sisu, no entanto, enfrentou muita resistência e desconfiança, sobretudo devido aos vazamentos de 2010, sendo devidamente adotado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2015, seis anos após a criação do programa. Foi no ano de 2009 também que o exame passou a ser aceito como certificação de conclusão do ensino médio para Jovens e Adultos, substituindo o antigo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que voltou a ser realizado a partir de 2017.

O Enem representou um avanço significativo para o acesso de alunos populares no ensino superior, e aqui podemos incluir os jovens e adultos. O caso do ProUni é ainda mais peculiar, pois muitas universidades privadas têm maior disponibilidade de cursos noturnos ou concentrados em apenas um turno, em detrimento das universidades públicas em que a maioria dos cursos são em período integral, o que possibilita aos sujeitos da EJA, que na sua maioria são provindos de classes e subalternas e são trabalhadores ativos, maiores possibilidades de acesso aos cursos superiores. O Enem também pode ser utilizado como critério de desconto para o Financiamento Estudantil (Fies).

No entanto, como estamos discutindo os desafios dos sujeitos da EJA no acesso ao ensino superior, temos de lembrar que, no ano de 2016, o governo interino do ex vice-presidente Michel Temer cancelou a prerrogativa de certificação de conclusão do ensino médio do Enem, o que representa um retrocesso grave aos sujeitos da EJA que agora, além de concorrer nos vestibulares e no Sisu, também precisarão fazer a prova do Encceja para obter a certificação de conclusão do ensino médio. Vale sempre relembrar as especificidades dos sujeitos da EJA, já citadas no segundo item deste trabalho, e que, portanto, aumentar a quantidade de provas necessárias para a

certificação de conclusão do ensino médio não nos parece uma forma efetiva e lógica de se lutar pelo acesso á educação dos Jovens e Adultos¹⁵.

As Ações Afirmativas

A Lei de Cotas 12.711/12 também foi um avanço significativo para o acesso dos Jovens e Adultos ao ensino superior. Criada em 2012, ela determina que progressivamente todas as universidades e os institutos federais reservem 50% das suas vagas para alunos egressos de escola pública, com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos por pessoa e negros, pardos e indígenas. Na UFRGS, a Lei de Cotas ofertou 30% das vagas em 2013 e 2014, 40% em 2015 e a partir de 2016 50% das vagas são destinadas a estas modalidades. Dentro destes 50%, as vagas se dividem em:

- 25% para estudantes cuja família tenha renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos por pessoa;
- 25% renda igual ou superior a 1,5 salários mínimos mensais.

A Lei de Cotas facilita bastante o acesso dos sujeitos da EJA ao ensino superior. Como já foi exaustivamente demonstrado, a maioria dos indivíduos que compõem esta categoria se enquadram nos sujeitos previstos na Lei das Cotas. No entanto, não podemos nos esquecer que acesso e permanência são coisas distintas e que se por um lado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem avançado muito quanto ao ingresso de indivíduos das classes mais populares, por outro a questão da permanência ainda é um problema grave. Os alunos egressos pelas modalidades L1 e L2 (renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos de negros, pardos e indígenas respectivamente) têm direito a gratuidade do Restaurante Universitário, a 50 passagens de ônibus, acesso material semestral de 180 reais, além de auxílio saúde e auxílio creche. Porém, conforme aumentam os cortes em investimentos na educação decorrentes da PEC 214, estes benefícios correm o risco

¹⁵ Somado a isso vale também ressaltar a aprovação da PEC 241 de congelamento de 20 anos, que limita os investimentos em educação.

constante de serem prejudicados, existindo a possibilidade de atrasos e não pagamentos.

Também, além da questão material, existem os desafios de ordem estrutural da universidade, como o fato já citado de que muitos cursos da UFRGS têm carga horária integral, o que impediria o sujeito da EJA de trabalhar. Além disso, inclui-se nessa leva os currículos densos, a carga excessiva de leitura - e que na maioria dos casos ultrapassa em muito o valor de 180 reais - e a falta de preparo de muitos professores em lidar com essa nova modalidade de alunos: os indivíduos de baixa renda que não tiveram acesso ao mesmo capital cultural que os alunos mais privilegiados.

PERSPECTIVAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS: Um longo caminho pela frente, mas que saibamos reconhecer o quanto já caminhamos

Vimos neste trabalho que a educação, e neste caso específico a Educação de Jovens e Adultos, tem uma função político-social orientada pelos interesses econômicos do neoliberalismo, obedecendo às regras da manutenção da divisão social do trabalho. Também identificamos quem são os sujeitos desta modalidade, caracterizando-os quanto a sua classe, raça e gênero, e como isso se relaciona com a questão da divisão do trabalho. Por fim fizemos um levantamento dos modos de ingresso ao ensino superior, fazendo um enfoque especial na UFRGS, e discutimos seus aspectos positivos e os desafios que ainda persistem.

Após esse percurso fica latente um sentimento incômodo de certo pessimismo, como se a cada passo que a EJA adianta em seu caminho lhe fosse imposto um passo atrás, como o caso do cancelamento da certificação do ensino médio pelo Enem, e a PEC 241. Porém, queremos encerrar este trabalho com alguma perspectiva senão positiva, pelo menos potencial para o avanço do acesso de jovens e adultos ao ensino superior, pois, como afirma Bernardim

Em síntese, pode-se concluir que a EJA pode desempenhar dois papéis distintos no âmbito da educação: de um lado pode aprofundar a divisão de classes da sociedade capitalista ao negar a formação integral do trabalhador, garantindo-lhe apenas uma certificação que não serve para ele enquanto ser-que-vive-do-próprio trabalho, mas para a classe que vive do

seu trabalho; de outro lado pode representar um espaço importante de formação e de resistência da classe (BERNARDIM, 2007, p. 170. Grifos da autora).

Devemos sempre lembrar que por trás das políticas públicas existem indivíduos em constante discussão e disputa, e que cada passo que foi dado até aqui é fruto do trabalho de muitas pessoas comprometidas com a educação. O caso da Lei das Cotas é um exemplo disto, pois ela vinha sendo pautada pela militância do movimento negro desde por volta do ano de 2007, e até hoje as organizações mantêm uma pressão constante em cima das universidades para a resistência das cotas e manutenção das condições de permanência. Outro fator determinante que também tem crescido muito nos últimos tempos é o surgimento cada vez maior de cursinhos pré-vestibulares populares gratuitos, que se esforçam em construir um ambiente confortável e de apoio para estes sujeitos.

Por fim, sabemos que existe um longo caminho pela frente, e que na conjuntura política atual a tendência é que ele se torne cada vez mais tortuoso e estreito; devemos ser realistas e saber sempre pontuar quais são nossos desafios. Contudo, saber reconhecer o que já foi avançado e quem caminhou antes de nós é um exercício que deve ser constante, para que seja possível manter a esperança acesa e o fôlego firme. Também devemos lembrar sempre que nada é garantido, e que as leis e as políticas fazem parte de um jogo que devemos estar disputando sempre, defendendo qual das possibilidades que queremos para o futuro.

REFERÊNCIAS

A Lei de cotas. UFRGS. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/acoesafirmativas/a-lei-de-cotas> >. Acesso em: 8 jan. 2017.

BERNARDIM, Márcio Luiz. **Educação do Trabalhador: da escolaridade tardia à educação necessária**. Garapuava: Unicentro, 2007.

Cronologia do direito feminino. WIKIPEDIA. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Cronologia_do_direito_feminino >. Acesso em: 7 jan. 2017.. Acesso em: 7 jan. 2017.

DI PIERRO, M. C., HADDAD, S. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e**

internacional. Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em: << <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. >> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

Exame evolui desde a criação, há 17 anos, e amplia oportunidades na educação superior. MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=30781>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

Exame Nacional do Ensino Médio. WIKIPEDIA. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Exame_Nacional_do_Ensino_M%C3%A9dio >. Acesso em: 8 jan. 2017. 10

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach.** 8. Ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005. _____.

_____. Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos. In:

MARX, Karl. Os Pensadores - Karl Marx. São Paulo: Abril Cultura, 1974

Perguntas Frequentes. MEC Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> >. Acesso em: 8 jan. 2017

Quais são as modalidades de cotas na UFRGS. UFRGS. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ingresso/faqwd/quais-sao-as-modalidades-de-cotas-na-ufrgs/>>. Acesso em: 8 jan. 2017

RIBEIRO, V. M; CATELLI Jr. R.; HADDAD, S. Avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados. INEP: Brasília, 2015

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes.** In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. Os pensadores – Rousseau. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Discurso sobre a origem e o fundamento das desigualdades entre os homens.** Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SISU. Anos Anteriores. UFRGS. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/sisu/anos-antteriores> >. Acesso em: 8 jan. 2017

AS POLÍTICAS DA EJA COM REFLEXO DO TRATAMENTO DAS CLASSES POPULARES

Leylane Benittes

leylanecouto@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Políticas da EJA. Tratamento de Classes Populares. Mudanças Históricas.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos vem sendo negligenciada desde o início, como se a educação das crianças fosse mais importante, negando assim o direito à educação para pessoas adultas, pela falta de investimento nessa área. Era comum ver na educação de adultos, quando acontecia, uma prática pedagógica semelhante à infantil. Atividades usadas pra crianças repetidas com os adultos além de uma concepção ideológica moralizante, que colocava os adultos não escolarizados como pessoas ignorantes, retardatárias e incapazes de aprender integralmente.

Com a EJA sendo colocada nas agendas educacionais internacionais iniciou-se no Brasil, por meio da educação popular um investimento maior na educação específica para os adultos. As discussões teóricas se voltaram para pontuar os tópicos específicos e essenciais para a educação de jovens e adultos, como os direitos do trabalhador e reflexões sobre mundo do trabalho, que faziam parte do universo dos alunos jovens e adultos. Velhos estigmas, como a visão pejorativa do analfabeto são abandonados. E um novo ponto de vista emerge, considerando os alunos jovens e adultos sujeitos históricos e subjetivos e a educação como práxis, não mais bancária.

Essa iniciativa se estendeu da segunda metade da década de 50 até a ditadura, onde temos um retrocesso da educação, pois as reflexões e contribuições da educação popular são congeladas. A postura de censura do governo militar não apoio mais as iniciativas da educação popular e inicia o Mobral, e nesse formato a educação de jovens e adultos é moralizante e pouco reflexiva, perdendo o caráter político que estava posto nas iniciativas populares. Ao final da ditadura os avanços no campo da educação de jovens e adultos estavam estagnados, o Mobral foi cancelado por ser ineficiente, do ponto de vista da alfabetização e inicia-se o Supletivo, que tinha como principais característica o ensino aligeirado. A partir daí a educação de jovens e adultos brasileira inicia novamente os primeiros passos. Até chegar à EJA, que conhecemos hoje, que tem como principais funções de reparação, equalização equalizadora... Como consta no parecer 11/2000

Desse modo, a função **reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a

uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. [...]

A função **equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. [...] Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. 13 Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (2000, p. 7-11).

Não podemos pensar na educação de jovens e adultos sem considerar deliberadamente os sujeitos da EJA, que são em sua totalidade pessoas oriundas das classes populares, em busca de melhores oportunidades de trabalho, certificação e até mesmo autoestima.

Na EJA encontramos de modo geral três perfis de sujeitos, adultos buscando melhores condições de trabalho que investem na sua educação a fim de se colocarem em melhores vagas de emprego ou aumentarem os seus salários com o maior grau de instrução. Temos também os jovens a partir de quinze anos, frutos da evasão escolar, que frequentemente estão na EJA buscando objetivamente a certificação de conclusão. Os idosos também estão presentes e geralmente já se aposentaram, ou estão em processo (considerando as leis de previdência social até 2016) e buscam a educação como uma fonte de crescimento pessoal, aumentando a própria autoestima e imprimindo pra si mesmos um valor maior. (Valor já inerente neles, mas que é negado por serem menos escolarizados, de acordo com o senso comum).

Vale ressaltar que essas motivações não são uma regra, há uma variedade de perfis, motivações e interesses na EJA, o que se tem em comum entre os sujeitos da educação e jovens e adultos é o direito a educação que foi negado e assim resultou na

demanda de uma educação após a idade regular. Não é qualquer sujeito que tem o direito a educação negada, essa realidade se dá em situações de desigualdade social, onde os sujeitos acabam ocupando o tempo dedicado a escolarização com atividades laborais, domésticas e até mesmo criminosas. Essas são pessoas pobres que sofrem diferentes rupturas na vida, que as afastam do caminho considerado de sucesso no que diz respeito à educação.

A interrupção ou ausência de escolarização, no entanto, não significam de forma alguma a ausência de conhecimento ou limitação na aprendizagem, pelo contrário, pessoas que vão para a escola na vida adulta levam uma grande e legítima bagagem intelectual, com os mais variados conhecimentos que são edificantes no processo de aprendizagem.

As especificidades dos sujeitos da EJA é que balizam as discussões e opções teóricas a respeito da escolarização dos mesmos. Por isso pensamos em uma educação diferente na EJA, não só diferente por causa da idade dos alunos, mas por causa das demandas sociais que eles trazem. Uma educação que necessita trazer um olhar crítico para os alunos e ser construída pela escola com uma intencionalidade política, à medida que conhecemos o perfil socioeconômico desses sujeitos. Claro que esse posicionamento passa por lutas políticas e a Educação de Jovens e adultos só retoma esse caminho após a constituição de oitenta e oito, que traz a educação como direito de todo brasileiro, não somente das crianças.

Nos anos noventa, retomamos os princípios da educação popular, trazendo a tona as ideias de Paulo Freire, e o Governo enfim adota as considerações sobre a EJA, tanto da UNESCO quanto da educação popular, para pensar as diretrizes da educação de jovens e adultos. Em 96 surge a nova lei de diretrizes e bases oficializam a EJA como modalidade de educação específica, com organização curricular própria de acordo com as particularidades do público. Segundo Faveiro

Muito mais importante, no período, foi a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1998,²³ inclusive e talvez principalmente pelas reuniões nacionais e regionais preparatórias. [...] Foi a partir desse momento que se consagra a expressão Educação de Jovens e Adultos, e que

foi criado, na Anped, o GT 18 de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (2011, p.380).

A partir desse momento da legislação brasileira a esperança de uma EJA firme e adequada se instala nos corações dos educadores e estudiosos. Contudo, Machado, em seu balanço dos vinte anos após o texto de 96, expressa alguns fracassos no tempo que se seguiu e eram esperados avanços significativos.

Analizando o texto aprovado em 1996 e suas alterações até o presente, pode-se considerar uma dupla derrota para o campo da EJA. Primeiro, a clara perda de identidade de uma modalidade para trabalhadores, que deveria ser assumida por eles e pela sociedade como um todo, envolvendo o Estado como proponente da política educacional e o comprometimento dos segmentos de empregadores, sindicatos e instituições formadoras de educadores numa ação coordenada. Isto nos leva a segunda derrota, de um passado que não passou: a Lei nº 9.394, de 1996 é a reafirmação da perspectiva de suplência, expressa nos artigos 37 e 38, que poderia ter sido superada se a redação pudesse se concentrar em garantir as ofertas diferenciadas de educação básica para a modalidade (2016, p. 439).

A autora justifica esses e outros percalços da EJA, como a submissão a agenda internacional que interfere diretamente nas políticas públicas, com destaque para a UNESCO, como dificuldades oriundas do embate governamental e civil, que se trata a educação de jovens e adultos, levando em consideração a não consensualidade das ideias e posições políticas (p.440) Divergências políticas fragmentando e dificultando a criação de políticas públicas não são privilégio da educação de jovens e adultos, em todos os setores encontramos embates ideológicos, que em teoria são saudáveis, mas que retardam decisões que são substanciais para a vida da população brasileira.

Não podemos olhar com inocência para essa realidade, porque é sabido que os interesses dos setores privados e das iniciativas conservadoras divergem dos interesses populares. Sendo assim, tem-se um grave jogo de poder por trás de cada lei ou diretriz. Nesse texto, com uma dose de ousadia, afirmo que a educação de jovens e adultos, como uma prática emancipatória e política, caminharam lentamente até aqui, por dois motivos o objetivo dessa educação e os sujeitos dela. O primeiro deles seria o próprio objetivo, instrumentalizar intelectualmente os indivíduos das classes populares com o máximo possível do patrimônio intelectual formal da humanidade. Por si só, já é um objetivo assustador, porque tira o privilégio do acesso e coloca essas pessoas em um patamar de igualdade com as classes dominantes.

Acho válido olhar com atenção para essa afirmação. Não quero ilusoriamente dizer que ir a escola e aprender os conteúdos escolares dissipa toda sorte de desigualdades sociais, mas o acesso ao conhecimento é uma oportunidade muito potente de refletir sobre onde estamos e porque estamos nesse lugar, reflexão que vale para todas as áreas da vida. Não quero trazer essa questão com ar de teoria de conspiração, dizendo que “Eles” ou “Aqueles”, ou até mesmo “Os dirigentes da sociedade” querem manter a população ignorante para abusar dela. O que fica nítido é que existem prioridades na iniciativa privada, que são compartilhadas com os setores conservadores, no que diz respeito a como e onde investir na formação humana. Não necessariamente a mão de obra precisa ser altamente escolarizada, e apenas essa ideia é suficiente para ultrajar qualquer educador, porque reduz o conhecimento e a experiência escolar a uma máquina de fazer funcionários. Quando as discussões teóricas explicitam o potencial e a influência que a escolarização tem tanto na criação de sinapses cerebrais quanto na formação do pensamento crítico e reflexivo. Que fique claro que a escola não é o único lugar, mas é um lugar potente e utopicamente deveria oferecer para todos os cidadãos essa oportunidade, para que começássemos a vida com igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, os objetivos da EJA, já não são compartilhados com os seguimentos da sociedade que tem mais poder, e por isso são facilmente deixados para segundo plano ou modificados para atender a próprias demandas, como a educação técnica por exemplo. O segundo motivo, essencialmente atrelado ao primeiro, são os sujeitos da EJA, que no geral são pessoas de baixa renda e/ou vulnerabilidade social. Essas pessoas não são devidamente atendidas pelo governo (nunca foram, porque se fossem já teríamos alcançado um melhor estado de equidade econômica). O que eu quero dizer aqui é que não é surpreendente que um serviço para esse público seja negligenciado, e é igualmente decepcionante. Pensar a EJA nos permite observar como as políticas da educação e seu mau funcionamento reflete a legitimidade que o governo dá para os seus sujeitos. Até mesmo o ensino público

regular enfrenta essa violação dos direitos humanos. O que nos leva a presumir que a execução das políticas educacionais são reflexos do tratamento que o governo dá para as classes populares.

Esse quadro nos coloca em uma posição de decisão sobre como vamos nos movimentar enquanto educadores, para garantir os direitos educacionais para as classes populares, em especial na EJA. Talvez alguns tópicos no texto sejam decepcionantes, mas não estamos diante de uma causa perdida. Pelo contrário, escrevo para que essa causa seja ganha a favor das classes populares. Ainda que os tempos estejam difíceis “ninguém tira o trono do estudar” (BLACK, Dani).

REFERÊNCIAS

Parecer CNE 11/2000; marco regulatório de 2010; legislação estadual de EJA. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>

FAVERO, O; FREITAS, M. **A Educação de Adultos e Jovens Adultos: um olhar sobre o passado e o presente**. Inter-Ação, Goiânia, v.36, n.2, p.365-392, jul. Dez./2011.

MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei nº9. 394 de 1996**. Revista Retrato da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

BLACK, Dani. **Minha Sampa**. Intérpretes: Chico Buarque, Dado Villa-Lobos, Paulo Miklos e Zélia Duncan Brasil: São Paulo, 2015.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB O OLHAR DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Marcos Paulo Tonial

mtonial@bol.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Ciências Sociais. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Parece claro que um programa de Educação de Jovens e Adultos só ocorre em razão dos desafios não superados no chamado ensino regular, e isso ainda é presente no Brasil de 2017. Neste sentido, o objetivo deste breve artigo está em tentar encontrar ligações entre o processo de construção e manutenção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com as Ciências Sociais. Em outras palavras, como a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política podem colaborar para ações que qualifiquem essa modalidade de ensino? Para tanto, procuro neste início de artigo estabelecer algumas questões norteadoras: a) O que ocorre na educação básica, dentro do contexto social brasileiro, que estabelece a necessidade de constituição de programa para alunos que não conseguiram atingir com satisfação um nível educacional no tempo regular? Seria apenas uma falha da escola com as crianças em tenra idade? Devemos levar em conta a situação de renda, cor e etnia para entender esse fenômeno? O que impulsiona os jovens abandonarem a escola? Por que os índices de repetência continuam altos, apesar da sua queda nos últimos anos? É a Educação de Jovens e Adultos a forma adequada de solucionar o problema do analfabetismo e da formação da educação básica no Brasil? Qual é o sentido da educação então?

Talvez Maria Margarida Machado possa nos auxiliar nesta reflexão

Digo isto porque há, sobretudo nas últimas décadas, uma perda do sentido da escola como um espaço de aprender e ensinar, de acessar e produzir conhecimento, de aguçar o potencial do pensamento crítico e reflexivo. Para todas as gerações isto é um grande prejuízo, mas para jovens e adultos trabalhadores resulta na inviabilidade de seu retorno ao processo de escolarização, pois se perde o sentido da luta pelo acesso à escola, já que esta não consegue cumprir seu principal papel, que é o de produzir e lidar com o conhecimento transformador da realidade de desigualdades sociais numa perspectiva emancipatória dos trabalhadores (MACHADO, 2016, p. 423).

São muitas as questões que instigam o debate sobre esse segmento que é tão antigo no nosso país. De fato, a existência de um sistema de Educação de Jovens e Adultos se faz presente e necessário em um país em desenvolvimento como o Brasil, principalmente em razão dos nossos vergonhosos índices de desenvolvimento

humano, concentração de renda e pobreza, o que, de forma bem enfática, reflete na educação.

Elementos como gravidez na adolescência ou necessidade de busca de trabalho para suprir a carência de renda familiar são os principais motivadores que afastam muitos jovens da educação formal e regular, fazendo com que a modalidade de ensino EJA seja tão necessária, afinal é dever do Estado oportunizar possibilidades de muitos adultos “recuperarem o tempo perdido”. Nossa Constituição Federal, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, prevê esta modalidade de ensino, porém é no Parecer CNE/CEB 11/2000 onde a fundamentação, os detalhes e a orientação aos professores são bem mais aprofundados. Nota-se que é um parecer que enfatiza muito a recuperação do tempo perdido, a noção clara de cidadania, a necessidade de produção reflexiva, porém pouco é atento à formação dos professores. E está aqui uma dos grandes desafios desta modalidade, pois há uma forte tendência dos professores estarem preparados e capacitados para o ensino regular sem muitas vezes entenderem que a EJA é uma modalidade diferente. Dados do censo escolar de 2017 revelam índices de repetência preocupantes (acima de dois dígitos), assim como os índices de evasão escolar dos últimos anos se demonstram bastante altos, acompanhados pelo dado de que muitos alunos terminam seus estudos em idade chamada “inadequada”. Esses dados, divulgados fartamente pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), nos indicam que está longe da modalidade EJA ser superada, pois a falha da educação regular em manter alunos em anos e idades adequados gerará futuros usuários desta modalidade de ensino.

É notório (principalmente em dados) que a qualidade de ensino reflete no desempenho econômico e social do país, porém pode-se pensar de maneira inversa: a péssima distribuição de renda, a qual vem acompanhada com índices de pobreza ou miserabilidade, refletem nos índices de repetência e evasão, fortalecendo a necessidade de políticas públicas para cidadãos que não completaram seus estudos em idade adequada? A minha reflexão sobre a situação social brasileira e a EJA está alicerçada não só nas minhas leituras, como também na minha prática como educador. Foi ao longo da década de 1990 que iniciei e terminei minha formação acadêmica na

licenciatura de História junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, tanto minha experiência da prática docente, como no meu primeiro emprego como educador em rede particular de ensino, estiveram vinculados com jovens e adultos. Foram quatorze anos de prática docente no chamado sistema S (neste caso, junto ao Serviço Social do Comércio – SESC) e no magistério estadual, trabalhando no ensino fundamental e médio para jovens e adultos, os quais ainda insistiam em chamar de “supletivo”. Uma das primeiras tarefas como professor foi apropriar-me da legislação em vigor, pois era claro que, como docente, não poderia simplesmente manter o mesmo currículo ou a mesma metodologia do ensino regular para os adultos. Os conteúdos até poderiam ser os mesmos, mas era necessário entender a realidade dos jovens e dos adultos comerciários, pais de família, mães solteiras, jovens repetentes, enfim esse universo eclético de identidades e desejos diferentes que se apresentavam perante a minha presença e da qual eu deveria prestar um serviço de formação. Três anos mais tarde, fui convocado pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em razão de concurso público, para fazer parte do quadro de funcionários públicos. Escolhi uma escola e um turno vinculado à Educação de Jovens e Adultos em razão da minha experiência (pouca, é claro), mas que me traria mais tranquilidade.

Nova realidade: escola localizada em bairro nobre de Porto Alegre, mas com público que vinha das periferias mais próximas (vila Bom Jesus e Cachorro Sentado), bem como de funcionários do comércio local, faxineiras das casas e apartamentos nobres e porteiros dos edifícios da região. Enfim, mesmos conteúdos, porém outras realidades, experiências, vivências e saberes.

Pude então perceber como a realidade social fazia com que eu, como docente, tivesse de repensar minha prática. Dessa forma, ao elaborar as leituras da cadeira “Educação de Jovens e Adultos no Brasil: História e Política” no segundo semestre do ano de 2017, surgiu a oportunidade de relembrar minha prática docente junto a jovens e adultos ao longo de 14 anos, trazendo a tona reflexões acadêmicas sobre realidade em que atuei como docente coordenador pedagógico (mesmo sem formação) e vice-diretor. São muitos os temas que poderia abranger em minha análise, principalmente relacionados ao meu papel de professor, porém prefiro introduzir um debate a partir da reflexão provocada pelo texto de Vera Ribeiro (e outros) sobre a relação entre as

Ciências Sociais e metodologias educacionais vinculadas à modalidade de ensino de jovens e adultos.

O texto é provocador no momento em que retoma D. Hargreaves (década de 1990) para instigar a necessidade de interlocução entre a pesquisa científica e acadêmica para gerar novas metodologias que pudessem contribuir para a constituição de uma prática docente mais próxima à realidade do educando. Segundo os autores:

Os adeptos dos métodos quantitativos e experimentais nas ciências sociais abraçaram o argumento, postulando que só esse tipo de pesquisa poderia gerar evidências válidas para fundamentar a prática (RIBEIRO, 2015, p. 11).

A aliança entre a produção sociológica e a prática pedagógica não deveriam estar dissociadas. D. Hargreaves (*apud* Ribeiro)

propunha que os órgãos de fomento à pesquisa induzissem uma produção científica mais colada às necessidades da prática, com emprego de métodos rigorosos que produzissem evidências confiáveis sobre quais os melhores caminhos para obter resultados desejáveis no campo educacional”. (idem)

A minha prática docente na EJA, ao longo de quatorze anos, fez-me refletir sobre as razões que fazem com que a EJA ainda seja um sistema necessário. Que fatores sociais, portanto passíveis de análise científica sociológica, influenciam os jovens e adultos retornarem aos bancos escolares? Que fenômenos sociais interferem na interrupção do ensino regular e mantém milhões de analfabetos? Onde falhou a educação regular para contribuir com um significativo exército de jovens e adultos carentes de um ensino diferenciado para suas idades?

Dessa forma, acredito que as ciências sociais sejam através da Sociologia, da Ciência Política ou da Antropologia, podem e devem contribuir através de seus métodos de pesquisa e análise para elucidar questões que podem auxiliar no desenvolvimento de métodos pedagógicos eficientes para essa parcela da população. Se uma pesquisa quantitativa pode colaborar para tomada de decisões quanto à infraestrutura, recursos, gerenciamento, análise de recursos humanos, uma pesquisa qualitativa pode contribuir para ser um canal de interlocução entre os estudantes e as instituições. Ouvir o estudante de EJA e entender suas necessidades e dilemas podem contribuir para fazer uma EJA melhor. Por vezes a burocracia das secretarias de

educação impõe normativas e metas sem conhecer a realidade de suas comunidades. Os anseios e desejos do jovem estudante atendido pela escola onde trabalhei (jovem da periferia de uma grande cidade) nem sempre são o mesmo do lavrador do interior do Rio Grande do Sul, ou mesmo do comerciante de uma cidade média. A possibilidade de interlocução entre estudos científicos e práticas pedagógicas deveria ser natural no processo de construção de políticas pedagógicas na EJA, porém, em minha experiência, isso parecia bastante distante da realidade.

Nesse sentido, vejamos o que diz o Parecer CNE/CEB 11/2000

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (Parecer 11/2000, p. 35)

Ainda nesse aspecto, o parecer é claro sobre a autonomia escolar: “Os projetos pedagógicos, que são fundamentalmente expressão da autonomia escolar e meios de atingimento dos objetivos dos cursos, deverão ser cadastrados para efeito de registro histórico e de investigação científica” (Parecer 11/2000, p. 36).

Ao trabalhar na construção do regimento escolar focado para a EJA, bem como no Plano Político Pedagógico, na parte relacionada a essa modalidade de ensino, a política da Secretaria Estadual de Educação era clara na tentativa de anular qualquer autonomia. Nossa comunidade procurou construir seu regimento e seus planos de acordo com a legislação vigente, ao mesmo tempo atendendo aos anseios da comunidade escolar, procurando entender os desejos dos jovens e adultos da nossa comunidade. Porém a tecnocracia impunha sua própria normatização sem respeitar a autonomia escolar, sem ouvir os anseios da comunidade e sem debater com os profissionais da escola, os mais capacitados para elaborar a redação de atualização do regimento da EJA.

Ainda cabe uma última questão: de quem é a responsabilidade das políticas públicas para a EJA: governo estadual, municipal ou federal? Outra área das ciências sociais que pode colaborar com esse tema é a Ciência Política. Aqui não pretendo me estender, pois nos últimos anos o debate sobre a presença maior ou menor do Estado

na educação parece bastante infrutífera. A Constituição Federal de 1988 e a LDB são muito claras sobre o papel do Estado nessa área, já que nossa Constituição tem um caráter bastante claro: foi construída sob a concepção de um Estado de Bem Estar Social, ou seja, o Estado tem uma série de obrigações em diferentes setores da sociedade e a educação é um deles.

Do que se trata para este breve artigo é entender que nos anos em que atuei como docente na Educação de Jovens e Adultos, como funcionário público do Estado, diferentes governadores (e nesse caso diferentes partidos) passaram pela administração do Estado do Rio Grande do Sul. De fato, a cada troca de gestão, havia mudanças bem claras na composição dos principais cargos administrativos na Secretaria da Educação e notadamente deixavam claro que as políticas empreendidas pela gestão anterior estavam equivocadas. A chamada “mantenedora” em poucos meses passava a estabelecer novas regras e relações com as direções e coordenações das escolas vinculadas a jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim pude viver na prática aquilo que se chama de educação como política de governo e não como política de Estado. As incertezas e as discontinuidades afetavam a prática docente de forma bem clara. Alterações na carga horária, diminuição de vagas, unificação de turmas, destinação de professores de funções da coordenação para a sala de aula, possível alteração no plano de carreira, enfim, todo ano de mudança de governo havia uma expectativa (nem sempre positiva) pelas prováveis mudanças que ocorreriam. Torna-se assim uma prática muito desedificante alterar normas da educação sem consultar seu principal interessado: a comunidade escolar. É como se um novo secretário da educação tivesse uma fórmula mágica para solução de problemas e, ao mesmo tempo, fosse incapaz de ouvir especialistas, a comunidade escolar, professores, diretores e alunos. E lá se vão mais quatro anos onde as escolas devem se adaptar para atender os desejos do novo corpo de funcionários da secretaria de educação e/ou até a próxima gestão se estabelecer.

É preciso, a meu ver, construir a educação como uma área a ser atendida por políticas de Estado e não de governos. A educação de jovens e adultas, como as demais modalidades, não pode ficar à mercê das experiências de um conjunto de tecnocratas aliados ao secretário de educação de plantão, normalmente vinculado a algum partido político, onde é comum sua nomeação ocorrer através das negociações de cargo políticos em tempos de campanha e coligações eleitorais.

Superar as políticas de governo e entender a educação como política de Estado contribuiria para a construção de políticas públicas para a EJA de forma mais coerente. A academia, através das Ciências Sociais, poderia colaborar com o Estado fazendo a interlocução entre a comunidade escolar e as instituições estatais. Os dados, as informações, sejam elas quantitativas ou qualitativas, estariam disponíveis para a tomada de decisões com maior eficiência do poder público, sem afetar a autonomia das comunidades. Parece muito simples, mas reconheço a existência de diferentes agentes públicos e sociais em tornar as coisas simples em algo impossível.

A escola também pode fazer sua parte. Os professores de Sociologia ou História também têm capacidade de montar projetos para levantamento de dados sobre as necessidades de sua comunidade escolar. A preparação acadêmica habilita esses profissionais para além da atuação em sala de aula. Assim, através de uma metodologia científica, poderiam esses profissionais aproximarem-se da sua comunidade escolar e entender, conhecer e analisar as informações levantadas para melhor construir suas metodologias e melhorar sua prática docente junto aos jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

CURY, C. R. J. **Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, CNE, 2000.

MACHADO, Maria M. **A Educação de Jovens e Adultos: após 20 anos da Lei nº 9.394 de 1996**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI Jr., Roberto; HADDAD, Sérgio (orgs.). **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a importância do direito à educação em qualquer idade

Natália Osvald Müller

nataliaomuller@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Direito à Educação. Escolarização.

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Com o pressuposto da igualdade e da liberdade, a educação, mediante o artigo 205 da Constituição Federal (CF) é um “direito de todos e dever do Estado e da família”. Visto que é uma dimensão fundante da cidadania, após 20 anos de ditadura, foi proclamada como o primeiro direito social pelo artigo 6º da mesma Constituição, que, por sinal, avançada na garantia dos direitos sociais (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

A educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil (CURY, 2007).

Todavia, visto a democratização educacional tardia (CURY, 2014) e a forte tradição elitista que reservava apenas às camadas privilegiadas o acesso à educação escolar (CURY, 2007), mesmo sendo um direito público subjetivo, ainda não é realidade para todos. As precárias condições de algumas classes sociais e as sequelas do passado acarretam o insucesso acadêmico de muitos sujeitos - o que perpetua a estagnação das classes e torna o acesso a este bem social um meio e instrumento de poder, visto o papel significativo na estratificação social (BRASIL, 2000).

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Nesta perspectiva, podemos considerar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende esta dívida com quem não teve acesso a este bem social, tendo uma função reparadora e de reconhecimento da igualdade ontológica (BRASIL, 2000). Contudo, apenas no segundo mandato do ex-presidente Lula, a EJA foi incorporada “nas políticas estruturantes do sistema de educação básica, que passaram a ser organizadas em torno ao Plano de Desenvolvimento da Educação” (DI PIERRO; HADDAD, 2015) – mesmo assim, sem ser prioridade.

Apenas em 2014, a superação do analfabetismo tornou-se um objetivo. Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos foi mencionada nas metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos (...);

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional;

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Alfabetização como direito básico

Em uma sociedade onde o código escrito é enaltecido, ocupando uma posição privilegiada, “o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (BRASIL, 2000). Como podemos ler na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, de 1997:

A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (...) A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante toda a vida.

Todavia, vale salientar que, o sujeito analfabeto/iletrado não deve ser considerado como inculto, visto que existem outras formas de expressar a cultura, um exemplo é a baseada na oralidade. Essa é uma das especificidades da EJA.

Século do conhecimento

Mesmo sendo dever do Estado garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e assegurar sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, o censo escolar de 2016 mostra que ainda há 2,8 milhões de crianças jovens (4 aos 17 anos) que não frequentam a escola.

No século chamado como “século do conhecimento”, segundo dados da UNESCO, no ano de 2014, havia mais de 13 milhões de brasileiros, com 15 anos de idade ou mais, analfabetos. Se formos analisar quem constitui essa parcela da

população, em sua maioria, são pessoas com mais idade, baixa renda, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros – sequela do passado.

O acesso à educação para todos, principalmente para Jovens e Adultos, é uma possibilidade de maior igualdade social, auxiliando na eliminação das discriminações, possibilitando o exercício do pensamento, a apropriação de conhecimentos mais avançados, a autovalorização do sujeito e a criação de um espaço democrático (BRASIL, 2000).

Para isto, não basta que todos tenham acesso à educação, é necessário que tenhamos educação de qualidade para todos. Pois, se não for de qualidade para todos, as desigualdades impostas anteriormente pelo impedimento ao acesso à educação, retoma-se pela diferenciação de experiências e qualidade. (RIBEIRO; CATELLI; HADDAD, 2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de ser o pilar da democracia, a educação tem uma importância imensurável na sociedade, ela é porta para um universo de possibilidades, que torna possível a mudança tanto da realidade do sujeito, quanto da sociedade como um todo. Sendo assim, não é justo não ser um bem de acesso a todos, um direito de cidadania.

A Educação de Jovens e Adultos não é apenas um direito para quem não concluiu o ensino básico, é mais do que alfabetizar, a EJA é dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial. É tornar mais próximo da realidade da sociedade os valores igualdade e liberdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer 11 do Conselho Nacional de Educação**. 2000

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre. v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Porto Alegre: ANPAE, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A qualidade da educação brasileira como direito**. In: Educação e Sociedade, vol. 35 nº.129 Campinas Oct./Dec.2014.

DI PIERRO, M.C; HADDAD, S. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início do Terceiro Milênio**. In: Caderno Cedes. Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/agosto. 2015

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social. Educação e Sociedade**. Campinas, vol, 28, nº 100 - Especial p. 691-713, out. 2007.

RIBEIRO, V. M; CATELLI Jr. R.; HADDAD, S. **Avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. INEP: Brasília, 2015

UNESCO. **Población analfabeta por grupo etario entre 2011 y 2016**. Disponível em: <http://uis.unesco.org/indicator/edu-lit-illit_pop-age_group> Acesso em: 10 jan. 2018.

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS FEITOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA

Renata de Oliveira Klipel

renataklipel@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas da Educação de Jovens e Adultos. Leis e Pareceres Nacionais de Educação. Do Direito à Escolarização.

INTRODUÇÃO

A partir do processo de democratização, que envolveu o surgimento da Constituição de 1988, inicia-se o longo processo de reconhecimento do direito de jovens e adultos à escolarização: é declarado como direito público subjetivo o acesso ao ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, importantíssima para o avanço da Educação de Jovens e Adultos, é implementada. A Educação de Jovens e Adultos é, então, reconhecida como uma modalidade da educação básica com características próprias e organização curricular específica e não uma simples adaptação do ensino infantil. Essas medidas resultam na elevação de escolaridade e na oferta pública de meios de alfabetização e no mantimento da EJA na agenda de políticas educacionais.

O parecer CNE/CEB 11/2000, escrito por Jamil Cury, é muito significativo, apesar de ele ainda datar da tradição do antigo ensino supletivo e tomar os parâmetros escolares para as avaliações. Nele, é reiterado o direito à educação para jovens e adultos e são definidas diretrizes curriculares para a EJA, atribuindo a ela três funções: reparadora, cobrindo uma dívida social do Estado com a população; equalizadora, com intuito de propiciar igualdade de oportunidades; e qualificadora, tendo a tarefa de proporcionar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Chega-se à conclusão da necessidade de uma formação específica para EJA para poder oferecer um ensino adequado, considerando as especificidades que o público requer.

Quanto ao currículo, o parecer aponta para a importância de vê-lo como algo adaptável aos conhecimentos e necessidades dos alunos. Devem-se levar em consideração suas características geracionais, regionais e culturais e pensar em módulos que compreendam, se preciso, aulas presenciais e à distância. Afinal, muitos alunos da EJA vivem do trabalho informal e é essencial considerar essa situação para propor aulas que se encaixem nessa realidade e que proponham reflexões sobre ela. Certamente, não é fácil para o professor conseguir lidar com esta heterogeneidade em sala de aula, - e uma solução para isto é separar as turmas de EJA por identidade de

trabalho - mas é por isso que se faz fundamental a formação de professores que estejam atentos a essa diversidade e que saibam como aproveitá-la.

Entretanto, como podemos ver nos textos de Maria Machado e de Maria Clara Di Piero juntamente com Sérgio Haddad, que propõem uma análise sobre o desenvolvimento da EJA no início do século XXI, pode-se perceber que a educação não é pensada como um dos direitos humanos. Como coloca Machado, o espaço da escola não é tido como local de produção de conhecimento, de desenvolvimento de uma capacidade reflexiva e crítica. Ao invés de se mostrar como uma oportunidade de transformação intelectual e social, a escola passou a ser um lugar - ainda que incontornável para alguns - de reprodução de conteúdos, através do qual se consegue um diploma que permite fazer um curso superior ou trabalhar em determinados estabelecimentos, visando sair da instabilidade do trabalho informal. Isso faz com que este espaço seja desvalorizado, inviabilizando ainda mais o ingresso de jovens e adultos nele e deixando-os cada vez menos emancipados, por ficarem à margem de diversos direitos, evidenciados por Machado (2016, p.432) no trecho a seguir

Cabe ressaltar, todavia, que a EJA não se reduz a escolarização. Sua história, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos.

Nas paradas de ônibus de Porto Alegre, há frequentemente anúncios que divulgam a possibilidade de fazer o ensino médio completo em seis meses. Apesar de isso facilitar a vida de pessoas que precisam desta certificação para arranjar emprego, são instituições como estas que ajudam a manter um sistema de ensino que não toma como prioridade o desenvolvimento pessoal do aluno. Sendo este um exemplo da constatação de Machado sobre a permanência da defesa de um ensino para jovens e adultos, rápido e não qualificado.

Esta ideia de que o Ensino para Jovens e Adultos deva ser condensado e aligeirado vem das metodologias do Mobral, nos anos de ditadura, e dos supletivos, criados em 1971. Tem em comum serem adaptações padronizadas do currículo escolar

“regular” e funcionam com a ideia de suprir a falta de educação. Corroboram com uma visão preconceituosa do sujeito da EJA, tanto que as palavras “mobral” e “supletivo” são utilizadas de forma pejorativa para designar pessoas que não tem conhecimento. Assim como hoje, naquela época a educação era vista, nada mais nada menos, como passaporte para o mercado de trabalho.

É triste perceber todo o desenvolvimento pedagógico dos trabalhos Paulo Freire, nos anos 60, visando uma educação emancipatória, estar presente apenas na teoria, atualmente, e ter ficado na prática um ensino que não se faz eficaz nem mesmo para manter os alunos de EJA na escola. Afinal, as pesquisas feitas apontam que desde 1996 havia um crescimento de matrículas na EJA até 2006, constando quedas contínuas até 2014. É mais triste ainda que a própria Lei nº 9.394, de 1996 estabelece a permanência dos cursos e exames supletivos, compreendendo a base nacional comum do currículo e limitando ainda mais as possibilidades de um ensino adequado ao público da EJA. Creio que esta é provavelmente o maior empecilho para o professor de EJA: estar atrelado a um currículo que não lhe dá liberdade para desenvolver um aprendizado de qualidade e que seja realmente útil aos seus alunos.

No artigo de Di Piero e Haddad, Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional, são apontadas expectativas positivas para a EJA para a virada do milênio, pois “foram aprovadas declarações, acordos, leis e documentos sobre o direito humano à educação ao longo da vida que cobraram dos governos políticas para sua efetivação.” (p.198). Metas são estabelecidas entre diversos países com prazos para os primeiros anos de 2000.

É preciso considerar a importância dessa influência internacional e das conferências, como a Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), pela articulação, pela pesquisa de dados e pelas reivindicações que elas possibilitam. Como, por exemplo, a produção da “Declaração de Hamburgo” e da “Agenda para o Futuro”, que ocorreu devido à Confinteia V, realizada em 1997; sendo estes documentos influentes intelectual e politicamente sobre a EJA. Contudo, essas expectativas não se tornam realidade nem no Brasil, nem no resto do mundo e a

redução do número de analfabetos ocorre lentamente, devido à intensificação das desigualdades sociais.

Segundo Machado, política pública é a que envolve a participação do povo nas decisões de Estado:

Politicus exprime a situação de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade. A palavra, pública é de origem latina, publica, e significa povo, do povo. Dessa forma, política pública, no sentido etimológico, diz respeito à participação do povo nas escolhas necessárias aos assuntos coletivos da cidade, do território (MACHADO, 2016-p. 441).

No Brasil, a participação do povo foi desencadeadora para a conquista de direitos à escolarização de jovens e adultos, sucedendo a aprovação da Lei nº 9.394 de 1996. O fato desta lei não representar as reivindicações para EJA que a sociedade defendia gerou reações profícuas, fazendo a EJA se manter na agenda da política educacional brasileira até a atualidade. A luta permanece fortalecida apesar da lei ainda não representar a EJA que a sociedade civil demanda. Havendo tantos retrocessos, é de se pensar o que teria acontecido com a EJA se não existisse essa mobilização que tanto pressiona o Estado, já que depende financeiramente dele para quase que totalmente. Machado acaba por concluir que “Passos foram dados para que a EJA de fato não se encontre, em 2016, como estava em 1996. Todavia, não há como negar que seguimos tendo muito a fazer” (2016, p. 446).

A escola no geral se encontra num momento de crise: não se sabe mais o que fazer da hierarquia professor / aluno; ou até se sabe, porém, o que acaba acontecendo é o aluno se aproveitar desta liberdade ofertada pelo professor para ser desrespeitoso com ele ou o professor não conseguir abrir espaço para essa possibilidade de troca. Ou seja, a educação só é valorizada da boca para fora: é feio dizer que estudar é inútil, mas, na situação de aprendizado, a escola é completamente desvalorizada. Isso evidencia que a própria escola está com problemas. Para isso, faz-se imprescindível considerar os interesses, a realidade e vontades dos alunos em qualquer situação de ensino. No entanto, é ainda mais importante conhecer os alunos da EJA, se pensarmos que, muitas vezes, suas aulas são planejadas a partir dos conteúdos curriculares direcionados para estudantes com realidades e conhecimentos muito díspares do público da EJA.

O que fica é que devemos sempre pensar nos alunos, porque senão, corre-se o risco de dar aulas / monólogos, que não afetam, nem mobilizam o estudante, tendo como utilidade apenas a certificação em um diploma que na verdade não certifica nada. Finalizo com mais uma citação de Machado, que revela uma reflexão sobre o quanto não se pode deixar de tentar conhecer seus alunos, mesmo quando já se acredita conhecê-los

até que ponto tudo o que acumulamos de propostas e consensos em relação ao que julgamos ser uma educação de qualidade de fato compartilha com seus sonhos, com sua visão de mundo e, sobretudo, consegue dar conta de um universo tão abrangente de sujeitos, que vão desde os adolescentes de 14 anos mais um dia, matriculados regularmente na EJA; passando pelos jovens das periferias das grandes cidades, muitos deles expulsos das escolas diurnas; pelos adultos e idosos, cada vez um público menor nas classes de EJA (2016, p.446).

REFERÊNCIAS

CURY, Jamil. **PARECER CNE/CEB 11/2000**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acessado em 03/01/2017.

DI PIERO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos: após 20 vinte anos da Lei nº 9394, de 1996**. In. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. A revista *Escritos e Escritas na EJA* recebe para publicação: ensaios, artigos e relatos, a partir dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da UFRGS e dos relatos de estágio curricular obrigatório, do mesmo curso, no nível da Educação de Jovens e Adultos. As temáticas e discussões devem estar centradas preferencialmente na EJA, mas fica ampla para as diversas áreas do conhecimento, debates, pesquisas e estudos, desde que, contemplem-na. Os artigos devem ser escritos em português, dispensável em outra língua.
2. A seleção dos artigos para publicação toma como referência a qualidade do texto e a contemplação do tema principal: EJA.
3. Os originais devem ser encaminhados para a editora Denise Comerlato, que irá direcionar à revisão e posterior publicação em uma das edições da revista. Os textos devem ser salvos no formato Word. Devem ser justificados, digitados em espaço 1,5, em fonte Calibri, corpo 12 e ter entre cinco e dez páginas, formatados para folha A4.
4. Para os relatos de estágio ou pesquisas, é desejável que identifiquem abreviadamente os participantes (alunos, entrevistados), não utilizando os nomes, exceto se possuir autorização para usá-los. Caso o proponente desejar colocar os nomes reais, deverá enviar as autorizações para a revista.
5. O proponente deve adicionar todos os dados de identificação, incluindo nome completo e e-mail e uma breve descrição do currículo (no máximo quatro linhas).
6. A corpo do artigo deve conter/ser configurado da seguinte forma:
 - **TÍTULO NEGRITO E CAIXA ALTA:** subtítulo negrito caixa baixa.
 - **RESUMO:** A palavra resumo deve estar em fonte Colibri, tamanho 12, estilo negrito, em caixa alta, alinhamento justificado, entrelinhas simples, sem espaço antes ou depois do parágrafo.
 - **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, caixa alta e baixa, 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.