



Porto Alegre/ RS
Vol.2
2014/02
Revista semestral

Escritos e Escritas

na EJA:

Produções acadêmicas do
Curso de Pedagogia da
UFRGS

DADOS DA REVISTA:

Organização: Aline Cunha, Cíntia Boll e Denise Comerlato

Capa: Kelly Bernardo Martinez

Diagramação e edição: Kelly Bernardo Martinez

Ano: 2014/2

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Escritos e Escritas na EJA : produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS /Aline Cunha, Cíntia Boll e Denise Comerlato, organização e revisão; Kelly Bernardo Martinez, revisão. Vol.2 (2014)-. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 2014–250p.

Semestral.

1. Educação – Periódicos. 2. Educação de jovens e adultos.3. Produção acadêmica. 4. Pesquisa. I. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

APRESENTAÇÃO DA REVISTA

Aline Cunha, Cíntia Boll e Denise Comerlato

**Professoras da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

As primeiras palavras, neste momento, são um convite. Estamos diante de mais um passo em nossa jornada de registros dos escritos e escritas de estudantes do sétimo semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os/as quais foram desafiados/as a registrar suas experiências e compartilhá-las com outros/as estudantes, docentes e demais educadores/as e educandos/as, que têm se inspirado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos para seguir lutando pelo Direito à Educação.

Retomamos como ingrediente necessário a este convite de leitura, reflexões que têm acompanhado e fundamentado estes relatos, contidas em outras palavras, que também foram as primeiras, de algumas das principais obras de Paulo Freire. Consideramos que o destaque a tais escritos torna-se instigante por estarem encharcados de conceitos que têm sido inspiradores, os quais apresentam nosso compromisso com uma educação libertadora e uma práxis educativa que possibilite sonhos e mudanças.

Iniciamos com destaque às primeiras palavras da *Pedagogia da Esperança*, conceito que nos move a partilhar experiências, refletindo-as. Paulo Freire nos instiga ao afirmar que ser esperançoso não é mera “teimosia, mas imperativo existencial e histórico”¹. Temos defendido que a prática pedagógica, em turmas de Educação de Jovens e Adultos, objetiva a importante tarefa de possibilitar espaços para alegria e esperança. Há um imperativo de mudança em nossa sociedade, a qual, durante séculos, reservou a específicos grupos sociais, direitos que deveriam ser universais, dentre eles, o Direito à Educação. Por este motivo, quando refletimos sobre a alfabetização de adultos e o cotidiano da escola, apresentamos algumas alternativas que visam à aproximação dos/as educandos/as com a leitura e a escrita sem desconsiderar sua cotidianidade e os conhecimentos que os acompanham ao longo de suas

¹ (p. 5, 1997, versão on-line)

vivências. Consideramos, também, que “educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética”², a qual se “sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe”³ e nos move a compreender que “a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles”⁴, como salienta Paulo Freire na *Pedagogia da Autonomia*. Por isto, nestes relatos trazemos algumas das alternativas que encontramos para, além de respeitar os saberes dos educandos/as, tê-los como fundamentais para as propostas e atividades que compunham as semanas de estágio e a vida na escola. Por fim, cabe lembrar que a retomada das primeiras palavras de Freire, além de inspiração e fundamento, nos impõe desafios mobilizadores na práxis pedagógica, pois se ainda sonhamos com sociedades, cidades, escolas, onde vivenciemos a solidariedade, a democracia e a justiça, é oportuno recordar que “quem espera na pura espera, vive um tempo de espera vã”⁵.

Certamente, nestes escritos e escritas está uma parte pequena de todos os desafios que a Educação de Jovens e Adultos nos fez vivenciar, principalmente por expor realidades que ainda são desumanizadoras. Contudo, os destaques aqui feitos sugerem que o maior deles é o de compreender que os homens e mulheres, educandos e educandas, nos exigem que sejamos mais, no sentido político-pedagógico do termo, considerando o seu desejo ontológico de “ser-mais” por meio das múltiplas aprendizagens possíveis no ambiente escolar. Isto nos faz atentar para o currículo próprio da EJA, para os saberes populares e para o caráter político e emancipatório da educação, o que é ainda é uma novidade, diante dos modelos escolares que experienciamos nas últimas décadas.

Com estas reflexões e desejando que outras sejam possíveis... ótima e mobilizadora leitura a todos e todas!

Aline Cunha, Cíntia Boll e Denise Comerlato.

² (p. 9, 2002, versão on-line)

³ (p. 10, 2002, versão on-line)

⁴ (p. 10, 2002, versão on-line)

⁵ Trecho de “Canção Óbvio”, apresentada na Pedagogia da Indignação (2000).

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

Por Aline Cunha, Cíntia Boll e Denise Comerlato 03

PRODUÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

“MAS EU VOU SER A AUTORA?”: relato reflexivo do estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos

Por Amanda Oliveira da Silva..... 07

FORMAÇÃO DOCENTE: A experiência do estágio de docência numa turma de Jovens e Adultos

Por Angela Saikoski Delavechia 24

PRÁTICA DOCENTE NA EJA: educação, docência, currículo, sujeitos e suas particularidades

Por Bárbara Gonçalves Ivanov..... 37

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO PROTAGONISMO DE MULHERES BRASILEIRAS

Por Beatris de Moraes Pinto..... 53

AÇÃO DEMOCRÁTICA, ASPECTOS SÓCIO AFETIVOS E A VONTADE DE APRENDER DOS ALUNOS IDOSOS EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO DA EJA

Por Claudia Otanha Orlandi 69

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Por Daniele Adriana Braz 82

QUEM SOMOS COMO POVO BRASILEIRO, COMO PRODUÇÃO HISTÓRICA?

Por Débora Cardoso Mello 93

ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR ANTÔNIO GIÚDICE: um lugar de lembranças e aprendizagens incríveis

Por Fernanda Brum Collares.....	108
ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: relato de memórias significativas	
Por Fernanda Freitas Carvalho da Silva	123
CONSTITUINDO-ME COMO PROFESSORA: Lembranças do estágio do Curso de Pedagogia	
Por Gabriela Spies da Rosa.....	135
INTEGRANDO O CURRÍCULO, MISTURANDO OBRAS DE JUREMIR	
Por Ibanes Luis Vivian.....	148
TRABALHANDO EM GRUPO: possibilidade de trocas e de escuta do outro	
Por Jéssica Karine Bischoff.....	164
O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a experiência pedagógica no estágio obrigatório em turma de totalidades iniciais	
Por Maria Letícia Ferraretto.....	179
DOCÊNCIA COMPARTILHADA EM UMA TURMA DA EJA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Por Mariana Lima Knecht	193
REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO: docência compartilhada e planejamento integrado	
Por Maristela Weber Viera	203
CONSTRUÇÃO PLENA DA CIDADANIA/ IDENTIDADES, TRABALHO, DIREITOS E DOCUMENTÁRIOS: “Quem somos nós, como povo brasileiro, como produção histórica”	
Por Martha Regina Pereira Gomes	218
PRODUÇÃO A PARTIR DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	
JUVENTUDE E EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR: espaços cidadãos?	
Por Valter Fernando Farias Lemos Junior e Paulo P. de Albuquerque.....	233

“MAS EU VOU SER A AUTORA?”: relato reflexivo do estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos⁶

Amanda Oliveira da Silva⁷

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões a partir das experiências do estágio curricular realizado no 7º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Educação de Jovens e Adultos. A partir dos eixos Saúde, Bem-estar e Interdisciplinaridade analisarei algumas atividades planejadas e desenvolvidas com o objetivo de oportunizar um maior protagonismo entre as alunas das turmas T11 e T21. Ao longo deste estágio percebi que as realidades que envolvem a Educação de Jovens e Adultos devem ser compreendidas a partir de histórias de vida diversas, mas que convergem na privação de um direito social durante a infância ou juventude: a educação. E que em qualquer etapa da educação é importante oportunizarmos o contato e experiências nas diversas linguagens, entre elas escrita, oral, plástica, visual e musical. Trato também da importância dos estudantes desenvolverem a confiança e participação em atividades individuais e coletivas, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, a partir da relação entre os alunos e o contexto escolar e social em que vivem, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar, revelando o seu protagonismo a partir da interação com os saberes da língua escrita e oral, do reconhecimento de suas realidades culturais, históricas e conhecimento numérico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Saúde e Bem-Estar. Interdisciplinaridade.

O presente artigo consiste em um relato referente ao estágio docente na Educação de Jovens e Adultos, realizado entre os dias 18 de agosto e 28 de novembro de 2014 em uma escola municipal na Zona Norte de Porto Alegre. A partir dos eixos Saúde, Bem-estar e Interdisciplinaridade analisarei algumas atividades planejadas com o propósito de oportunizar um maior protagonismo entre as alunas das turmas na quais fiz este estágio.

UM BREVE OLHAR SOBRE OS CONTEXTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR, DA ESCOLA E DAS TURMAS T11 E T21

A comunidade onde a escola está situada é constituída por muitas residências, tem um mercado, uma farmácia e alguns bares ao seu redor. A

⁶ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Cíntia Inês Boll.

⁷ Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: amandaos989@gmail.com

maior parte dos alunos é oriunda de famílias numerosas que se mantêm com uma renda familiar de até dois salários-mínimos.

A escola é de médio/grande porte, com Ensino Fundamental organizado por Ciclos de Formação, Educação Infantil, com oferta nos turnos da manhã e da tarde, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. Percebi que a escola tenta respeitar as especificidades dos alunos da EJA, desde os horários diferenciados para quem precisa sair mais cedo, até a merenda que é servida todas as noites entre as 18h e 19h, contemplando especialmente os estudantes trabalhadores que não tem tempo de retornarem às suas casas para jantar. Apresenta ainda projetos específicos para este público, como passeios e palestras que envolvam esse turno.

As turmas, constituídas por totalidades de ensino, T11(T1) e T21(T2), equivalentes aos primeiros anos dos Anos Iniciais, são compostas por 12 alunas. Essas são aposentadas, do lar, diaristas ou não trabalham formalmente, tem idades que variam entre 39 a 70 anos e são moradoras do bairro Passo das Pedras ou dos arredores.

Os princípios teóricos que me trouxeram até aqui

A partir dos conhecimentos e aprendizagens construídos ao longo do Curso de Pedagogia, tornou-se importante primeiramente afirmar e reconhecer as contribuições das teorias e concepções, sobre os sujeitos e as ações escolares, que foram constitutivas para o início deste trabalho reflexivo, iniciado durante o desenvolvimento do planejamento semestral.

Um dos primeiros princípios que eu trouxe para a construção inicial do planejamento semestral foi pensar que, quando não deslocamos nosso olhar para outras vivências, provavelmente compreendemos alguns modos de ser e de se fazer como imutáveis e, assim, cristalizados na sociedade. Para José Gimeno Sacristán (2005, p. 13): “Estamos tão presos às realidades cotidianas e dos semelhantes que nos rodeiam e ao que fazem e são para nós que, quase com toda certeza, não nos sentimos estimulados a imaginar outro mundo

possível”. Estas noções de mundo são subjetivas, dependem das experiências e contextos diversos, porém, elas são constituídas através dos olhares de outros sujeitos, indo além das experiências individuais. A escola e seus processos de aprendizagem são um dos espaços sociais aos quais podemos ver esta interação de mundos. É um lugar em que os olhares se entrecruzam, mas muitas vezes não são problematizados, mas naturalizados ou normatizados.

Ao analisar sobre quais conceitos orientariam a minha prática docente neste estágio, compreendi que estes são construções culturais, que passam despercebidos quando não refletimos quais contextos históricos estão intrínsecos em suas construções discursivas. O currículo, como um exemplo destas construções, observei como um recorte de conhecimentos a partir do que foi posto como “importantes” para o desenvolvimento da aprendizagem escolar. Assim aproximei-me das ideias trazidas pelas contribuições dos Estudos Culturais, que percebem o currículo como um campo cultural, conforme Tomaz Tadeu da Silva afirma: “[...] que está sujeito à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia.” (1999, p.135).

Assim o conceito de educação abrange a construção de conhecimentos e convivências sociais, mas, além disso, na Educação de Jovens e Adultos ela possibilita a retomada de seus potenciais e a recriação de uma autonomia que os insere em uma sociedade que os conhecimentos técnicos e científicos estão cada vez mais valorizados. O Parecer CNE/CEB 11/2000⁸ retoma esta questão:

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado (2000, p.10).

⁸ PARECER CNE/CEB 11/200 disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso 01 Set. 2014.

A alfabetização, a partir do conceito: leitura do mundo e da palavra de Paulo Freire (2006) foi um dos principais temas que tentei desenvolver e aprender neste estágio, pois esta alfabetização de jovens e adultos era um campo distinto de quase toda a minha produção teórica e de práticas realizadas ao longo do Curso de Pedagogia. Mas o que me motivou a continuar nesta perspectiva foi a possibilidade de dialogar com as educandas e compreender as suas percepções de mundo.

Assim, estes foram alguns dos primeiros conceitos que orientaram o meu planejamento e início da prática docente. Mas ao longo do estágio e das trocas de ideias entre as disciplinas da faculdade e da escola a qual fiz o estágio, alguns outros princípios e conceitos contribuíram e possibilitaram que eu desenvolvesse um planejamento e estratégias mais próximas da realidade que era apresentada a cada dia nestes encontros com as turmas T11 e T21.

Em busca das protagonistas a partir dos eixos: saúde, bem-estar e interdisciplinaridade

A partir das observações realizadas nas turmas percebi a necessidade de possibilitar momentos de protagonismo entre as alunas, os quais a aprendizagem e a coletividade se entrecruzassem com as suas experiências de vida, principalmente as atividades e saberes que tinham interesse. Assim, escolhi inicialmente, como eixos principais nestas práticas de ensino, abordar quais eram as percepções de saúde e bem-estar que as alunas tinham, desenvolvendo com elas práticas interdisciplinares com outras áreas do saber, como os conhecimentos históricos, geográficos, das linguagens e das ciências naturais.

Identifiquei estes interesses, pois ao longo da semana de observação presenciei uma maior participação das alunas referentes ao tema Saúde e Bem-Estar. Elas se interessavam em compartilhar seus conhecimentos com os educadores e colegas, principalmente durante os intervalos, nos quais elas faziam chás, compartilhavam lanches e conversavam sobre as atividades que faziam durante o dia, como caminhadas, os chás e alimentos que consomem e sabem que fazem bem a sua saúde.

Durante as duas semanas de observação também presenciei vários momentos de conversas sobre receitas culinárias, de chás, de atividades

físicas que realizavam durante alguns dias da semana. E por isso escolhi o tema: Saúde e Bem-Estar; contemplando os aspectos de estilo de vida com relação às atividades de lazer e à percepção de saúde e bem-estar para nortear as atividades que desenvolvi durante este estágio. Também percebi que as conversas durante as aulas observadas eram carregadas de contextos que necessitavam esclarecimentos e contribuições; e as trocas de ideias entre as próprias alunas possibilitaram o início deste caminho às informações e possíveis ações individuais ou coletivas da turma.

A depressão também foi um assunto muito corrente entre as alunas, as quais tinham mais intimidade e amizade, pois algumas faltavam muitos dias por causa dela. Além desta característica, parte das alunas já se sente idosa (conforme conversamos), necessitando uma abordagem diferenciada para este grupo. O conceito de envelhecimento contempla o processo permanente biológico dos seres vivos:

Devemos ter a consciência de que o envelhecimento é um processo natural e contínuo a todos os seres vivos; um processo biológico cujas alterações determinam mudanças estruturais no corpo e, em decorrência, modificam suas funções. Não ficaremos velhos aos sessenta, setenta ou oitenta anos; estamos envelhecendo a cada dia, ainda que em velocidade desigual em termos de órgãos, tempos e pessoas diferentes (GOMES; DOLL, 2008, p.98)

Ao possibilitar momentos de aprendizagem que se entrelaçam com a vida cotidiana, juntamente com as dimensões psicológica, mental e física das alunas, tentei vincular a educação como um processo contínuo, conforme Carvalho afirma:

Esta possibilidade de aprender [...] dar um significado à educação, não mais como instrumento para as metas econômicas e, sim, vinculando-a à construção de uma sociedade mais justa na qual as riquezas sejam mais bem distribuídas. Educação como direito de cidadania, como bem de usufruto essencial a todos os cidadãos, indistintamente. Educação como processo contínuo, permanente e que, como política pública, deve estar articulada com outras políticas, em especial as de saúde, trabalho, esporte, cultura, lazer e assistência social. (2002, p. 32).

O eixo da Interdisciplinaridade foi uma tentativa de desenvolver atividades e objetivos que pudessem permear as diversas áreas do saber: como a Geografia, História, Literatura, as linguagens matemáticas, a Língua Portuguesa e as Ciências Naturais, pois compreendo que o ato de ensinar a

partir de diversos conhecimentos, que até em nossa formação inicial como educadores é segmentado em especialidades, nos distancia de atividades e projetos que possam criar atitudes interdisciplinares. Este ato, de assumir-se interdisciplinar nas práticas docentes, pode ser construído através de cinco princípios que a subsidiam: “Humildade, coerência, espera, respeito e desapego” (FAZENDA, 2001, p.19).

Justifico estas características como fundamentais para um posicionamento de educadores do século XXI, mas que ainda convivem com práticas escolares e legitimadas do século XX, pois principalmente ao desenvolver o desapego à dicotômica visão entre metodologias e saberes, poderemos respeitar as diversas formas de aprendizagens significativas que, muitas vezes, passam imperceptíveis aos docentes devido às delimitações criadas por currículos, como uma maior importância dada as áreas do saber consideradas ainda como “fundamentais”. Oportunizando possibilidades de conhecimento, conforme Fazenda propõe:

À medida que se habitua ao exercício de uma prática interdisciplinar, o professor passa a identificar aspectos mais próprios do conhecimento do homem, tais como o analógico ou o metafórico, percebe que a coisa a conhecer não se esgota nela mesma, vivencia a possibilidade de se deixar conduzir por outras dimensões que não apenas as concretas ou racionais, como por exemplo, a simbólica (2001, p.21).

Ao conhecer algumas características em comum das alunas, percebi que as atividades deveriam oportunizar momentos que possibilitassem o desenvolvimento de uma maior autonomia perante a construção dos conhecimentos que iríamos aprender. Este objetivo de oportunizar momentos de um maior protagonismo entre as alunas foi desenvolvido principalmente durante o projeto intitulado “O que nos espanta”, que foi apresentado para homenagear o autor de livros e letrista gaúcho Sérgio Napp, o qual foi convidado pela escola através do projeto “Adote um escritor”⁹. E com as

⁹ Conforme está no site da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre: “O Programa de Leitura Adote um Escritor objetiva articular a leitura e o trabalho transdisciplinar de obras literárias, constituindo-se na política de leitura da Secretaria Municipal de Educação. Destina-se às escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.” Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=271. Acesso em 29 de novembro de 2014.

atividades as quais as alunas eram as personagens principais: como o caça-palavras com os seus nomes e fotos; a construção do pote das frases; a criação de tabelas com nomes de produtos alimentícios que consomem e seus nutrientes e os relatos de suas experiências em lugares considerados patrimônios históricos da cidade de Porto Alegre, as quais serão relatadas ao longo deste artigo.

Relatos reflexivos das atividades: “mas eu vou ser a autora?”

Durante os primeiros dias de observação, senti a necessidade de desenvolver um trabalho autoral com as alunas desta turma. Assim, conforme fui conversando com a professora regente das turmas T11 e T21, a qual, juntamente com a equipe pedagógica da escola, sempre estava disposta a me orientar sobre as datas, projetos e rotinas da escola, fui tendo maior autonomia em desenvolver atividades que possibilitassem este protagonismo que foi gradualmente conquistado pelas alunas.

Um dos primeiros objetivos que construí para estas turmas foi que criassem seus próprios textos e que estes fossem copiados, lidos e discutidos em aula. Criamos assim o que chamamos de “Pote das Frases”, o qual estava sempre aberto e disponível para as alunas durante as aulas. Elas poderiam ir até o armário e depositar neste pote as frases, trechos de músicas e desenhos que gostariam de compartilhar com as colegas, desde que escrevessem o seu nome como autora destes textos.

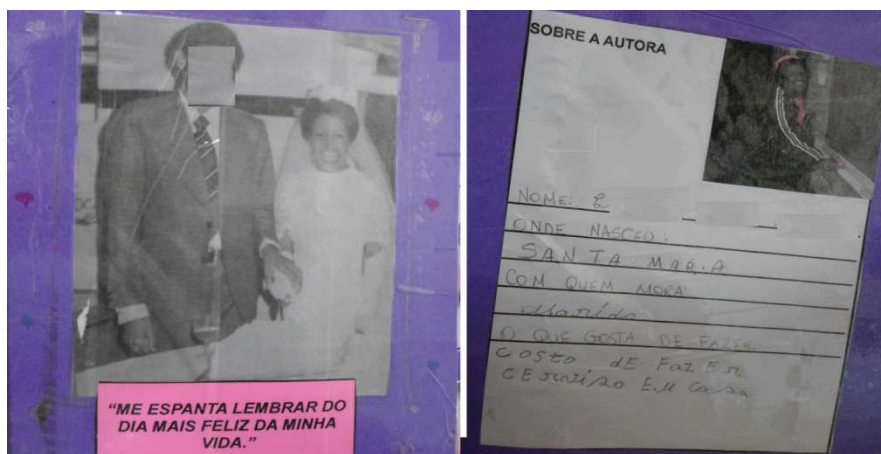
No primeiro sorteio, uma aluna sorteou a frase: A ESTRELA É LINDA. A própria colega que escreveu a frase, também a transcreveu no quadro e leu, passando os dedos por cada letra ou sílaba, para que as colegas ouvissem e depois copiassem. Logo após conversamos sobre o que sentimos ao olhar para o céu estrelado. Muitas alunas ao se depararem com o nome da colega logo abaixo da frase perceberam que seriam as autoras das frases que elas depositariam no pote. Inicialmente elas me questionavam: “Mas eu vou ser a autora?”. E conforme eu confirmava para cada aluna que fazia esta pergunta, percebia uma insegurança delas sobre o que escrever ou trazer copiado.

Logo percebi que precisaria proporcionar mais momentos de atuações individuais em apresentações e interações, para que elas percebessem que são sujeitos de suas aprendizagens e que podem contribuir para as aprendizagens de suas colegas, conforme afirma Hara:

Num primeiro momento, o professor inicia o processo e, em pouco tempo, os alunos criam um mecanismo de circulação e troca. Essa forma de trabalhar, além de contribuir para um aumento de autonomia, faz com que haja uma real troca de saber intelectual, porque o que se faz é expor os diversos modos de operar com a Língua e com a resolução de problemas. Do mesmo modo que circulam informações e opiniões sobre vários assuntos, sobre a escrita também. (1991, p.10).

O projeto “O que nos espanta”, que foi exposto para homenagear o autor de livros e letrista gaúcho Sérgio Napp, convidado pela escola através do projeto “Adote um escritor”, foi um dos momentos de maior participação das alunas nestes encontros, pois elas tiveram que pesquisar imagens e legendá-las com frases que iniciassem com “Me espanta...”. Esse trabalho foi baseado na obra “Delicadezas do espanto” do autor Sérgio Napp (2004), e trouxe o sentido de “espantar” as pequenas delicadezas do cotidiano em forma de poesias: como um jardim florido, que pode florear também a alma ou o brilho da lua que se reflete nos olhos da menina (NAPP, 2004).

Inicialmente lemos este livro coletivamente e conversamos sobre o que nos espanta no dia a dia. Nenhuma das alunas compreendeu este “espantar” da obra como algo negativo, o que poderia trazer questões relativas à violência, morte ou doenças. Pelo contrário! Todas conseguiram encontrar o lirismo dos poemas que trazem estas alegrias cotidianas da percepção e do sentido da memória, pois no segundo momento desta atividade, quando solicitei que trouxessem imagens pessoais que pudessem legendar iniciando com a frase “Me espanta...”, todas as alunas trouxeram frases, e muitas falaram “de cabeça”, conseguindo relacionar os poemas com a sua vida. No terceiro momento, as alunas deveriam entrevistar as suas colegas para construírem uma pequena biografia que seria colada atrás da ficha desta colega, onde estaria a foto e a legenda (Figuras 1 e 2).



Figuras 1 e 2: Ficha confeccionada por uma aluna da turma T11 e biografia escrita por outra colega a partir de uma entrevista.

Assim, a interdisciplinaridade nesta atividade foi planejada com os objetivos de identificar as características do gênero biográfico, de registrar as informações da linguagem oral para a linguagem escrita e refletir sobre a memória (a história pessoal) que cada foto traz consigo. A questão da linguagem nesta relação interdisciplinar: "[...] assinala a linha de encontro entre o eu e o outro, pois ao tentarmos nos explicar, ao tentarmos nos fazer entender, estamos a um tempo nos descobrindo e tentando descobrir o outro para fazê-lo nos entender" (FAZENDA, 1979, p.55).



Figura 3: Alunas lendo as fichas das colegas.

No quarto momento desta atividade, as alunas, após finalizarem a confecção das suas fichas e biografias das colegas, foram até o varal que construímos baseado na linha narrativa que percorre o livro "Delicadezas do espanto" (NAPP, 2004), e cada aluna leu a frase de uma colega, homenageando-a (Figura 3).

O último momento deste projeto foi o dia em que o autor Sérgio Napp visitou a escola e apresentamos para todos os alunos, professores e comunidade escolar os trabalhos realizados em sua homenagem. Neste dia fomos a primeira turma a apresentar o trabalho e, com o microfone nas mãos, as alunas leram e explicaram os motivos das suas frases para o público. Assim, ao finalizarmos este projeto, compreendi a importância de dar continuidade a experiências que levem a vida, a experiência, a memória e as linguagens em consideração, para a construção de novas perspectivas de aprendizagem e protagonismo dos educandos na educação e jovens e adultos.

Mais segura com o desenvolvimento das atividades, planejei momentos que oportunizassem revelar para a turma que elas poderiam ser as personagens principais: como o caça-palavras com os seus nomes e fotos. Iniciamos a aula conversando sobre o final de semana, o clima e o que iríamos fazer esta noite. Após esta breve apresentação mostrei a folha da atividade, porém sem revelar a parte inferior da folha, a qual tinha a foto da nossa turma, que eu deixei como uma surpresa para o final. Assim, cada uma das alunas, ao tentarem ler uma palavra da lista de palavras que iram procurar no caça-palavras, começaram a perceber que seria um caça-palavras com os seus nomes.

Logo após entreguei a folha da atividade, a qual as alunas se surpreenderam com a imagem, pois, conforme algumas alunas disseram, “nunca tinham pensado em fazer um trabalho com a nossa foto”. Este protagonismo percebido pelas afirmações das alunas é também apresentado quando elas vão até o quadro e corrigem as atividades (Figuras 4 e 5), pois no início deste estágio eu percebia que todas tinham muita vergonha de mostrar as suas ideias e escrever no quadro, com medo que alguma colega pudesse rir de algum “erro” seu.



Figuras 4 e 5: Alunas S e E corrigindo o caça-palavras no quadro.

Ao longo destes encontros eu, professora, compreendi que estes momentos serão, a longo prazo, significativos para uma maior autonomia das alunas e do grupo como um todo. E sei que, conforme Ivani Fazenda e Fernando de Souza (2012) afirmam, esta percepção é a “habilidade docente de espera vigiada”, pois “[...] existem algumas mensagens proferidas ao time de alunos e que só serão conectadas no tempo de significados deles, e que talvez um ano letivo não baste para nos demonstrar quantitativamente o que ele assimilou” (FAZENDA; SOUZA, 2012, p.115).

Outro exemplo de protagonismo foi quando as lembrei que quando terminassem o caça-palavras poderiam pintar ou desenhar na folha (Figura 6). No início muitas acharam estranho “pintar na foto”, mas quase todas pintaram e interagiram com a fotografia da turma, desacomodando o olhar de uma imagem em preto e branco e colorindo-a conforme o seu gosto.

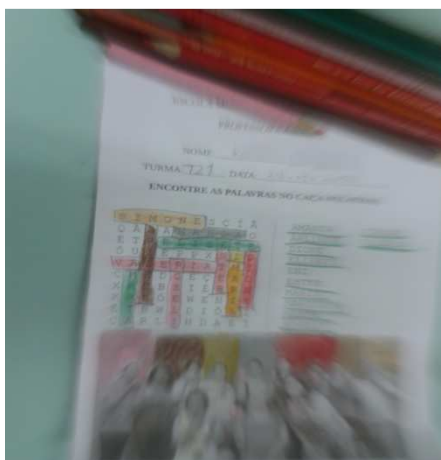


Figura 6: Atividade do caça-palavras com os nossos nomes

A partir do eixo Saúde e Bem-Estar, uma das atividades que trabalhamos foi pensarmos sobre o valor monetário e nutricional dos alimentos que consumimos e quais conclusões poderíamos chegar. Inicialmente solicitei que as alunas trouxessem encartes de alimentos dos mercados que frequentam, e a maioria trouxe encartes de mercados locais, como o mercado do bairro. Assim, solicitei que escolhessem 5 produtos para recortar, colar no caderno e escrever ao lado o valor do produto. Escrevi no quadro como os produtos deveriam ser organizados no caderno, em forma de uma tabela (Figura 7).

Após este momento solicitei que as alunas arredondassem os valores para um valor a mais, por exemplo: se um valor é R\$ 1,99 que arredondasse para um valor maior. Então eu perguntava: “R\$ 1,99 é mais próximo de R\$2,00 ou R\$1,00?”. Ao final solicitei que somassem os valores aproximados dos produtos e descobrissem qual seria o valor em dinheiro que precisariam para comprar todos estes produtos. No segundo momento da aula as alunas apresentaram os seus cálculos no quadro.



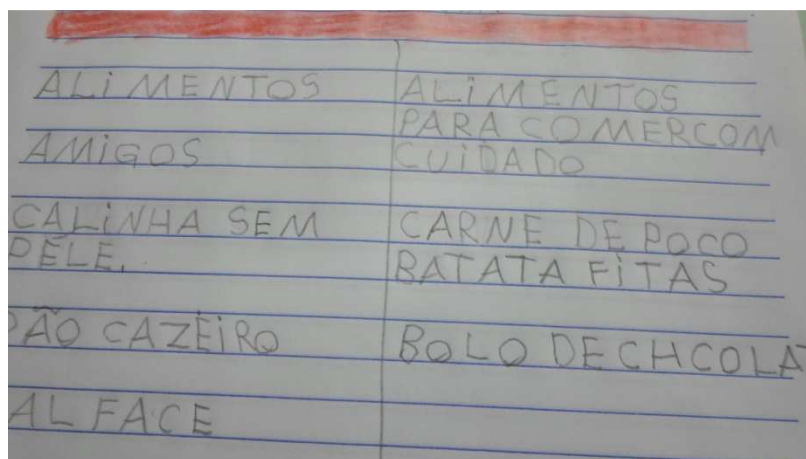
Figura 7: Alunas criando as tabelas com os produtos, nomes e preços.

Nesta atividade, o trabalho interdisciplinar entre a matemática (com valores aproximados e cálculos de soma), o letramento e a alfabetização estão presentes a partir de uma atividade a qual as alunas já estavam acostumadas a vivenciar no campo da oralidade: uma lista de compras, pois todas confirmaram que não tinham o hábito de registrar o que compram, disseram que compravam de “cabeça”. Compreendi que a interdisciplinaridade “implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das

disciplinas em contato são modificadas e passam a depender claramente uma das outras. (SANTOMÉ, 1998, p.73).

Em continuidade com a atividade anterior, iniciamos outra aula conversando sobre quais tipos de alimentos consideramos serem saudáveis e porque eles podem ser considerados assim. Logo após lemos coletivamente o texto: “ANVISA detecta excesso de sódio e gordura trans em alimentos¹⁰”. Após este momento de leitura conversamos sobre o que o texto apresenta como alimentos que, se consumidos excessivamente, poderiam causar danos em nossa saúde. As alunas participaram dando exemplos das suas vidas, dos seus parentes que tem hipertensão, diabetes, obesidade e o que os médicos e nutricionistas falam sobre estes contextos e alimentos consumidos.

No segundo momento criamos uma tabela (Figura 8) com duas colunas: a primeira seriam os alimentos “amigos”, aqueles que se consumidos com moderação poderiam fazer bem a nossa saúde e na outra coluna os alimentos “que devemos consumir com cuidado”, pois se consumidos sem moderação poderiam ser nocivos. Muitas alunas relacionaram e consideraram os alimentos ou substâncias que o texto trouxe para criarem as suas respostas, como o açúcar, encontrado nos chocolates, pães, massas e biscoitos ou o açúcar da frutose, que é encontrado nas frutas.



ALIMENTOS AMIGOS	ALIMENTOS PARA COMER COM CUIDADO
CALINHA SEM PELE	CARNE DE POCO
PÃO CAZEIRO	BATATA FITAS
ALFACE	BOLO DE CHOCOLATE

Figura 8: Caderno da aluna E.

¹⁰ “ANVISA detecta excesso de sódio e gordura trans em alimentos”. Disponível em: <http://saude.ig.com.br/bemestar/anvisa+detecta+excesso+de+sodio+e+gordura+trans+em+alimentos/n1237830166217.html> Acesso em 25 de outubro de 2014.

Esta capacidade de interpretação e relação que fizeram com os produtos consumidos diariamente por elas e as suas famílias são importantes interesses para iniciarmos uma reflexão e crítica sobre as propagandas e as embalagens dos produtos que elas consomem. Este assunto foi muito discutido pela turma, como algumas alunas relataram: “Às vezes nós comemos sem saber o que realmente tem ali dentro do pacote da bolacha ou do pão” ou “Será que no miojo tem só massa? Como é que não apodrece?”. Também assuntos ligados a notícias que circulam na mídia sobre as alterações ilegais do leite foram discutidos entre elas: “Mas se eles (donos de indústrias de leite) tão colocando soda cáustica no leite imagina nestes produtos industrializados?”. E assim, este momento foi de troca de conhecimentos e informações, além de uma análise sobre os produtos que consomem em seu cotidiano que, conforme Giroux:

Isto é, os seres humanos (como são os professores tanto quanto os alunos), dentro de determinadas formações sociais e culturais, são o ponto de partida para analisar, não apenas de que modo constroem ativamente suas experiências pessoais dentro das relações de poder vigentes, mas também de que modo a construção social dessas experiências lhes proporcionam a oportunidade de dar sentido e expressão a suas necessidades e vozes como parte de um projeto de *empowerment* individual e social. (1990, p.5)

Outra atividade que envolveu os conhecimentos históricos das alunas foi proporcionada a partir de um passeio de campo oportunizado pela empresa de transporte público de Porto Alegre (Carris), que disponibiliza, para as escolas da cidade de Porto Alegre e da região metropolitana, um passeio em lugares considerados patrimônios históricos da cidade. O nome deste projeto é “Territórios Negros” e os alunos das turmas T11, T21 e T31 participariam na próxima aula.

Deste modo, iniciamos conversando sobre o que conhecemos da história de Porto Alegre: prédios, lugares, praças e demais pontos históricos da cidade e as suas experiências nesses espaços. Após esta conversa, disponibilizei para cada aluno, incluindo os da turma T31 que estavam conosco naquela noite, uma folha com imagens de alguns pontos históricos de Porto Alegre (como o Mercado Público de Porto Alegre e o Parque da Redenção) e solicitei que descrevessem, por escrito em uma folha (Figura 9), estes lugares a partir das suas experiências. Como eu já tinha tido duas experiências neste

tipo de passeio, sabia que provavelmente estes seriam lugares a serem visitados. Esta foi mais uma atividade que envolveu a escrita, a leitura e a memória, demonstrando a importância das experiências pessoais para a construção inicial de conceitos históricos.

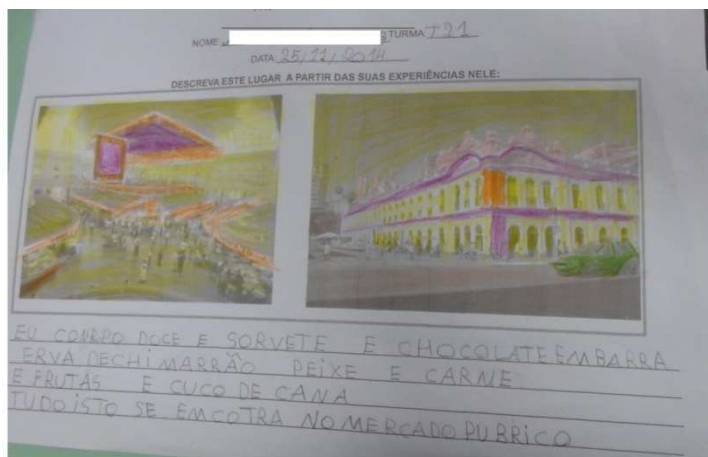


Figura 9: Atividade sobre as experiências no Mercado Público de Porto Alegre.

Ao final desta atividade solicitei que as turmas apresentassem os seus trabalhos, individualmente, os quais a maioria dos alunos liam alguns trechos ou palavras que escreveram para lembrarem dos seus textos. Estas atividades, de relatos das suas experiências, possibilitam que os alunos, principalmente da EJA, percebam que são sujeitos e tem saberes relativos a realidade e espaços que visitam, pois: “[...] No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica” (FREIRE, 1996, p. 123).

CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTAS EXPERIÊNCIAS

Ao longo deste estágio compreendi que as realidades que envolvem a Educação de Jovens e Adultos devem ser entendidas a partir de histórias de vida diversas, mas que convergem na privação de um direito social durante a infância ou juventude: a educação. E que, em qualquer etapa e modalidade da educação, é importante oportunizarmos o contato e experiências nas diversas linguagens, entre elas escrita, oral, plástica, visual e musical.

Compreendi também a importância das alunas desenvolverem sua autoconfiança em atividades individuais e coletivas, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, a partir da relação entre elas e o contexto escolar e social em que vivem. Esta proposta promoveu, assim, uma aprendizagem interdisciplinar, revelando o protagonismo das alunas a partir dos seus saberes da língua escrita e da oralidade, do reconhecimento de suas realidades culturais e históricas e do conhecimento numérico, por meio de atividades que oportunizaram o desenvolvimento dos diversos conhecimentos.

Assim, percebo que a educação deve gerar o desenvolvimento humano, social e cognitivo dos educandos, e que os educadores devem orientar a construção destes conhecimentos ao aluno junto com a sua curiosidade, que é motivada através de atividades participativas e reflexivas. Conforme Paulo Freire (FREIRE e NOGUEIRA, 1993, p.40): “[...] Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica”.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Rosita Edler. **Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001. V. 01.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; SOUZA, F. C.. Diálogos interdisciplinares em saúde e educação. **Educação e Realidade**, v. 01, p. 107-124, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer – Teoria e Prática em educação popular**. 4ª Edição. Editora Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 47.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 1-27

GOMES, Ângela. **Envelhecer saudável no mundo do trabalho: uma análise da interação dos educandos no módulo “saúde e cidadania” do Programa Integrar**. 2007. 249 p. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação Em Educação. Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12187/000623374.pdf?sequence=1>> Acesso em 29 de novembro de 2014.

GOMES, Ângela; DOLL, J. . A temática do Envelhecimento no currículo Integrar/RS. RBCEH. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, v. 5, p. 90-102, 2008.

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos: ainda um desafio**. São Paulo: Cedi 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, nº 6, pp. 1992, pp. 53-67

MENDEZ, Juan Álvarez. A avaliação em uma prática crítica. **Pátio Revista Pedagógica**, ano VII, nº 27, ago/out. 2003, p.21-24.

NAPP, Sérgio. **Delicadezas do espanto**. São Paulo: saraiva. 2004. 40 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno constrói o menor e o aluno. O aluno como invenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2005- p. 11-24.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: O currículo Integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FORMAÇÃO DOCENTE:

A experiência do estágio de docência numa turma de Jovens e Adultos¹¹

Angela Saikoski Delavechia¹²

RESUMO: Este artigo constrói-se a partir da experiência do estágio de docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvendo e aprofundando reflexões acerca de temáticas emergidas durante o período da prática docente – dentro e fora da sala de aula. Trata de aspectos relevantes. Primeiro sobre a concepção de educação, sobretudo de jovens e adultos, assim como o processo de alfabetização nesta modalidade e o que é possível acompanhar e impulsionar durante o período do estágio. Junto a isto, materializando essa busca pela formação, relatos e reflexões de situações significativas durante este período, os desafios, equívocos e superações de sala de aula. Ainda, a inserção no grupo de docentes visando um trabalho coletivo que valorizasse os estudantes e pudesse se diferenciar do habitual, trazendo outros espaços de formação para os professores e estudantes, relacionando com algumas observações sobre a escola, especialmente a escola pública. Por fim, a perspectiva em relação à profissão, às possibilidades e as significativas respostas que obtivemos tanto da turma e da escola, através de trabalhos e formações em conjunto, quanto das reflexões e inflexões que foram se construindo - ora desacomodando, ora cristalizando - neste processo de ensino-aprendizagem que prática docente nos proporciona e revela.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. EJA. Formação Docente.

DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO À ALFABETIZAÇÃO

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.
Bertolt Brecht

Este trabalho foi construído a partir do estágio de docência compartilhado com a colega Bárbara Ivanov¹³, numa turma de EJA das totalidades 1 e 2, equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa escola da rede estadual o município de Porto Alegre/RS. Este texto trata de reflexões acerca de situações e temáticas que surgiram ao longo do período de prática e que foram contribuindo, construindo e consolidando ainda mais minhas concepções e princípios pedagógicos. Constarão relatos e exemplos que materializam minhas opiniões e conceituações acerca da educação de

11 Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

12 Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: angela_saikoski@hotmail.com

13 Bárbara Gonçalves Ivanov graduanda de Pedagogia – FACED-UFRGS.

jovens e adultos, da escola pública e, sobretudo, do processo de formação da identidade docente no período do estágio.

Como estagiárias quais são nossos limites? Quais serão nossas possibilidades? Como imprimimos nossos princípios e referenciais pedagógicos? Ou seja, como formamos nossa identidade docente?

Compreendo que a escolarização tornou-se um dos principais instrumentos para educar os seres humanos, moldá-los à forma de organização da sociedade e seu desenvolvimento cultural, econômico e político. A educação aparece como um viés para o acesso a cultura num âmbito geral, o qual contempla novas maneiras de enxergar o mundo e o cotidiano em sua totalidade, desde as questões econômicas, políticas, sociais quanto às afetivas. “A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” como sustenta Pinto (1994, p.29). Assim, a Educação tradicional e seu conjunto de intenções aplicadas sobre crianças, jovens e adultos ao longo da história, nunca foram neutras, ou seja, foram e ainda hoje são produtoras e/ou reprodutoras de uma série de valores “aceitáveis” a cada forma de sociedade.

Compreendo que a docência é uma ação responsável, que exige intencionalidade e flexibilidade da docente, que deve estar sempre pesquisando e analisando instrumentos que promovam no processo de aprendizagem a formação de sujeitos sociais, sejam estes crianças, jovens ou adultos. Isto, atrelado à necessidade da análise da realidade dos estudantes em seus diversos contextos e da instituição, da escola, em que estão inseridos, considerando nesta sua estrutura física e equipe de trabalho. A partir destes elementos, busca-se possibilitar momentos de ensino-aprendizagem que façam sentido aos sujeitos envolvidos e que se diferenciando do tradicional possam promover o processo de alfabetização de cada estudante. Nesse sentido, a experiência da docência compartilhada corrobora no que diz respeito a inovar e repensar o fazer pedagógico. A docência compartilhada apresenta resultados importantes tanto para os professores quanto aos estudantes “não só pela novidade ou pela solidez das ideias no papel, mas por sua viabilidade prática, por sua adequação à especificidade de cada contexto e momento” (Torres,

2001, p. 19 grifo nosso). Ainda, a docência compartilhada, o trabalho em dupla e/ou equipe, não pode ser entendido como a soma das individualidades, mas sim como uma nova síntese a partir dos sujeitos que a compõe, respeitando suas especificidades e construindo algo a partir delas. Com isso, é necessário convicção no *Métodos*¹⁴, segundo (Vasconcellos, 2013), no “sentido amplo de complexidade, postura diante da realidade, que implica as dimensões básicas da atividade humana: realidade, finalidade, plano de ação e avaliação” (p.15).

A alfabetização de adultos é um ato político, segundo Freire, e não pode ser limitada ao ensino da técnica da leitura e da escrita. O processo de alfabetização tem como sujeito o educando, então, para haver uma aprendizagem significativa, é necessário um processo que harmonize a leitura, a escrita e a análise das práticas sociais de maneira crítica, pois assim os homens e mulheres podem pensar sobre o seu papel no mundo. De acordo com Freire:

A alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-linguístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual. A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sociocultural, política e técnica. (FREIRE, p. 60, 1996)

No momento em que afirmamos valorizar as práticas sociais, culturais e a história de vida dos estudantes, estamos nos referindo, também, em relação à alfabetização. Neste ponto, ressalto uma das concepções de Emília Ferreiro (1999) de que a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária.

Os estudantes já têm seus acúmulos e estratégias para ler o mundo das palavras, uma vez que estamos todos inseridos numa sociedade bastante gráfica, convivendo cotidianamente com a escrita como forma de comunicação. Então, uma vez que não seja dominado esse código são criadas formas de compreendê-lo de aproveitá-lo para a realização das tarefas diárias, como comprar no supermercado, andar de ônibus, utilizar produtos de higiene e limpeza e tantos outros exemplos. Estas concepções fazem parte das

14 Métodos, do Grego: Met(á) = fim; (H)odós = caminho.

pesquisas e estudos sobre o letramento, apontam que não existem sujeitos iletrados, mas sim em diferentes níveis de letramento.

Acerca das atividades entre os diferentes níveis e ritmos da turma

A turma era composta por duas totalidades (T1 e T2), ou seja, havia estudantes numa fase bastante inicial no processo de aquisição da leitura e escrita, assim como, havia aqueles que já estavam com hipóteses alfabéticas bem consolidadas. Deste modo, um dos principais desafios era elaborar atividades que contemplassem esses diferentes níveis, de forma significativa a cada um deles, ou seja, conservando o grupo em conjunto, mas adequando algumas atividades e, principalmente, as intervenções pedagógicas.

A elaboração de atividade é sempre uma aposta por parte da professora, o que pode garantir sucesso ou não é sua atenção à turma, aos seus estudantes e, sobretudo, sua intervenção pedagógica. Por isso, é necessário ter objetivos nítidos, mais do que receitas prontas. Por vezes, elaboramos uma atividade e tivemos que readaptá-la para assegurar seu objetivo, isto foi fundamental. Foi preciso sensibilidade no momento da aplicação.

Outro elemento de reflexão foi acerca do tempo das atividades e o ritmo da turma (professoras e estudantes). Pensar no tempo das atividades é pensar no que pode surgir (ou não) de cada proposta que apresentamos, sobretudo, é estabelecer o ritmo que queremos na aula que propomos e, com certeza, o tempo menos corrido e mais refletido é mais eficaz.

Certa aula propusemos uma atividade de matemática que consistia numa tabela em que o estudante deveria preencher cada uma das três colunas com: primeiro, a representação da grafia do número, seguido da representação de sua quantidade e, por fim, a sua escrita por extenso, respectivamente. Para os estudantes da T1 (desta T1, sem generalizações) notamos que o fato de representar o número seguido de sua quantidade não era compatível, naquele momento, com a sua escrita por extenso. Dessa forma, realizamos essa alteração na hora e fizemos as intervenções no sentido da escrita da grafia do

número e suas quantidades, partindo dos conflitos e questionamentos que emergiram dos estudantes neste exercício. Assim consideramos que o objetivo foi alcançado, o exercício melhor aproveitando e não ficou confuso a eles.

“Textinho nada. É um baita texto!”

Essa frase foi dita pela estudante N¹⁵ quando entregávamos um texto à turma. Esta fala expressa muitas coisas, entre elas, o fato de não terem contanto com textos extensos e, na maioria das vezes, trabalharem em cima de aportes textuais menores como frases, trechos, etc. Isso além do receio ao se depararem com tantas palavras, com letras em formato minúsculo, com a possibilidade de não compreenderem o que está escrito.

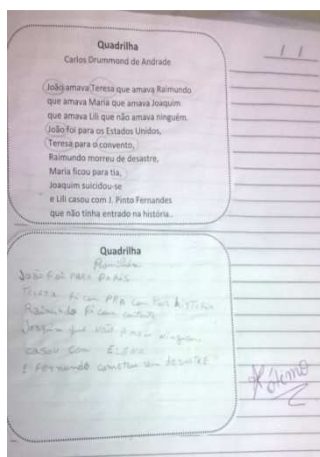
Em certos momentos notamos que, ao realizarem as atividades, os estudantes tinham pressa em fazê-las, não faziam a leitura, nem a reescrita, se necessário. Ao mesmo tempo, tinham receio de errar e esperavam muito por respostas prontas. Então, estivemos mais atentas às intervenções pedagógicas, tentávamos responder com perguntas que provocassem a leitura ou a reflexão sobre o que estavam produzindo. Além disso, propusemos atividades que exigiam mais calma e criação da turma. Um exemplo disso foram as “sílabas móveis”, que proporcionaram uma boa reflexão sobre a escrita das palavras. Esta atividade foi um sucesso porque, além de estimular a escrita e a (re) leitura de algumas palavras, foi perceptível que cada palavra era uma descoberta para os estudantes. Devido ao aparente limite de sílabas (número pequeno) e o fato de algumas letras não serem repetidas, houve um esforço para criar naquele cenário uma série de palavras. Cada palavra foi sendo construída, representando a expressão de seus conhecimentos, de suas habilidades e da criatividade.

Quando oferecíamos uma base inicial, um ponto de partida, o desenvolvimento da turma era melhor. Como dito antes, há muito receio de errar, há insegurança na hora da escrita, por isso, um ponto de partida é

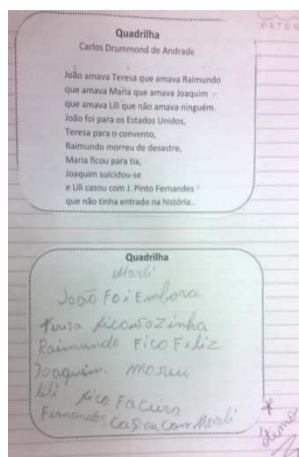
¹⁵Os nomes dos estudantes serão representados apenas por sua letra inicial para preservar a identidade dos sujeitos.

melhor do que a resposta no final da atividade e promove o avanço de suas hipóteses de escrita.

A seguir fotos da atividade de escrita a partir do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade.



Fonte: Diário de Classe



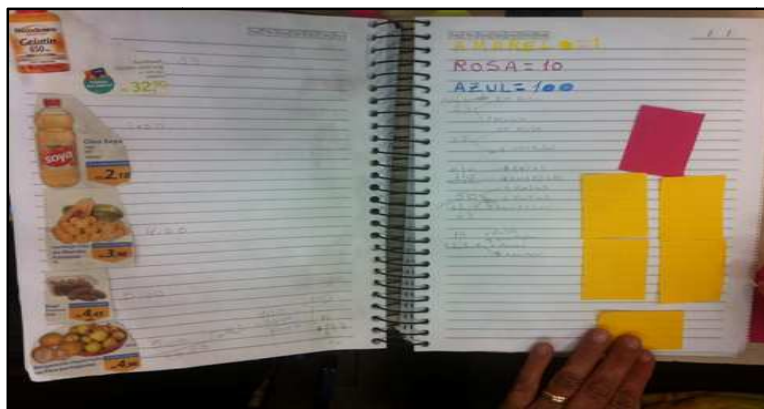
Fonte: Diário de Classe

Matemática e o dinheiro chinês

Numa das aulas, a proposta consistia em que a turma escolhesse em revistas e jornais, rótulos de alimentos, produtos de limpeza e/ou higiene. Após deveriam relacioná-los montando uma lista, fazendo o arredondamento dos valores e, em seguida, os cálculos e as trocas necessárias, utilizando o dinheiro chinês.

Observamos que a estudante “K” (jovem, moradora de abrigo), que sempre senta ao fundo da sala e se sente envergonhada por não “acompanhar” algumas atividades, nesse dia, sentou mais para frente (mais próximo), fez as trocas e registrou os valores em seu caderno.

Realmente, assim como apontam os estudos e registros do PCN – Matemática para EJA, explicar o material concreto Dinheiro Chinês, suas origens, composições e objetivos, concretizando seu uso a partir de coisas cotidianas são, sem dúvida, um bom instrumento para aprendizagem de cálculos para os estudantes. A seguir foto da atividade.



Fonte: Diário de Classe

Diferentes hipóteses de leitura e escrita

Em certa aula propusemos o jogo da forca como forma de reflexão sobre a escrita das palavras e estímulo para que os estudantes expressassem suas hipóteses. Escolhemos palavras do cotidiano deles: nomes próprios, objetos e locais da escola. Além de expressarem suas hipóteses de escrita, suas criatividade, expressaram sua leitura de mundo. Um exemplo disto foi quando uma estudante, que está numa fase bastante inicial de escrita, descobriu a palavra do jogo antes mesmo daqueles estudantes que já estão mais apropriados da leitura e escrita. Isto é significativo, pois nos faz pensar na materialidade da tão conhecida máxima de Paulo Freire (1988) de que “a leitura do mundo antecede a leitura das palavras”.

Foi possível acompanhar durante o semestre o desenvolvimento da leitura da estudante “N” e, especialmente, da estudante “K”. No início do estágio quando fazíamos ditados, “K” escrevia uma sequência de letras conhecidas sem nenhuma relação com a palavra ditada. No entanto, ela escrevia nomes próprios com uma hipótese diferente. Realizamos uma investida específica no seu caso e o resultado foi que nas últimas semanas, já estava refletindo sobre o som das palavras e das letras, formando uma hipótese bastante avançada, apoiando-se no alfabeto criado pela turma e exposto acima do quadro. Já lia até algumas palavras sozinhas.

Uma planilha de acompanhamento foi elaborada pelas professoras estagiárias para anotar as situações mais significativas da aula, das atividades

e das dúvidas que eram expostas, ou seja, algo para acompanhar e auxiliar nos conflitos e processos de cada estudante. Entendendo esta planilha como um instrumento de acompanhamento e reflexão docente, ou seja, na medida em que ia-se compondo a planilha, refletia-se sobre intervenções específicas para cada um dos casos. O fato de a turma ser pequena (sete estudantes) e o estágio compartilhado foram fundamentais para o trabalho sobre as especificidades, singularidades de cada um.

Compreendo que a avaliação não é um momento estanque, mas sim o processo pelo qual professora e estudante percorrem durante todo o período em questão. Dessa maneira, a avaliação do educando não poderá ser feita de forma unilateral, mas sim como um processo coletivo, isso inclui centralmente o papel da professora, que deve avaliar o desenvolvimento – avanço ou limite – do estudante e o seu próprio trabalho, inclusive sua metodologia.

Dos erros às superações às possibilidades

É verdade que sofremos quando nos damos conta que nos equivocamos numa resposta ou na aplicação de uma proposta de trabalho, mas também, é verdade que a partir desse tipo de tropeço é possível tornar esta inquietação em estímulo e buscar novas possibilidades. A prática docente é desafiadora e deve ser construída com muita sensibilidade para poder ouvir e ver o que muitas vezes não está explícito.

O fato de querer muito que a turma avance no seu processo de alfabetização pode nos fazer sufocá-los algumas vezes. Com isso, não estou defendendo que deixemos este desejo de lado, mas é necessário termos paciência e construirmos aos poucos os novos conhecimentos, sem querer esgotar e explicar tudo de uma só vez. Além disso, não podemos cobrar respostas/resultados instantâneos, não podemos ser mais uma “chefia” em suas vidas, alguém que os cobrará atividades, exercícios e/ou resultados. A vida da maioria deles já é tão rude, estudar nesse momento da vida é uma escolha árdua e precisa ser valorizada, respeitada e, acima de tudo, prestigiada. Devemos ser o contraponto, o reforço no final de um dia cansativo, temos que ser parte dos momentos bons – parte agregadora.

Como estagiárias estamos postas num local delicado, entre a professora titular da turma, a professora orientadora de estágio e a colega/dupla com a qual compartilhamos o estágio de docência, além disso, temos a turma e nossas concepções. Dessa forma, é um exercício à dupla de docentes conseguir mesclar tantas concepções, princípios e referenciais diferentes, ou seja, estivemos vulneráveis a erros, pois são muitos juízes/olhares.

Ao mesmo tempo, os elementos citados acima, os períodos de orientação na faculdade e as reuniões pedagógicas de formação na escola, nos deram suporte para filtrar e elaborar melhor nossos objetivos, intercalando propostas que favorecessem a alfabetização, com atividades que desenvolvessem e valorizassem a arte, as histórias de vida e as diversas representações e expressões da turma.

Sendo assim, o aspecto fundamental foi em meio a tantos entrelaçamentos, construirmos nossas próprias “saídas”, ou seja, analisarmos a realidade posta, desde a escola, a turma, os nossos alcances e limites e, especialmente, refletir sobre as possibilidades e criar novos espaços de ensino-aprendizagem. Isto é, a nossa disposição e capacidade de elaborar, dentro de uma determinada realidade, atividades para promover o processo de alfabetização, de troca de saberes e de respeito às múltiplas temáticas, advindas da realidade dinâmica da vida dos estudantes e da evolução tecnológica.

Nesse sentido, propusemos à escola, num movimento combinado em conjunto com outros professores, uma “Semana Cultural da EJA”, promovendo espaços de oficinas artísticas, culturais, de alimentos, de Yoga, de cuidados com o corpo. Uma semana que misturou oficina de pizza, com oficina de espanhol sobre a América Latina e terminou numa confraternização com as pizzas feitas pelos estudantes. Também, trouxe arte na oficina de Estêncil, Filtro de sonhos e cuidados com o corpo e beleza. Finalizamos com a oficina de Yoga e um Sarau que proporcionou que estudantes e professores pudessem ler suas poesias, cantar suas músicas e confraternizarem.

Tudo foi feito de modo simples, mas com preparo prévio. Não faltaram materiais, não tivemos incidentes em nenhum espaço e dividimos o tempo. Podemos dizer que foi a semana que a escola teve aula todos os dias até o final do turno, talvez, arrisco dizer, com público recorde.

Considerações

“É de qualquer jeito! Vai assim mesmo!”

(Expressão de uma profissional do Conselho regional de Educação [CRE] durante a apresentação do Plano Estadual de Educação).

Uma breve avaliação sobre alguns episódios vividos no estágio, que evidenciam o descaso com a educação pública, sobretudo com a educação de jovens e adultos, desde as suas instâncias superiores até as suas equipes diretivas. Esse descaso se expressa na desorganização e no descuido com os sujeitos que hoje preenchem as vagas da educação de jovens e adultos, sobretudo na escola pública e no turno da noite.

Primeiramente, sei que há exceções, que existem escolas públicas (rede estadual) em boas condições, mas exceções não podem ser tomadas como regras. Logo, devemos refletir sobre as condições em que hoje se encontra a educação pública. Parece que este local é visto e tratado de qualquer maneira e que pode suportar qualquer absurdo de maneira “trivial”.

São impressionantes os ataques aos direitos que crianças, jovens e adultos, assim como aos seus professores – ora por falta de políticas públicas efetivas para assegurar os direitos – ora por falta de comprometimento de suas instâncias responsáveis. Isto acaba sendo refletido diretamente, na escola - em seus professores e estudantes.

Sendo assim, reflito que além da realidade de precárias condições, há hoje em dia na escola setores e/ou pessoas que cansadas com a vida profissional, com o arrocho salarial, com a desvalorização dos profissionais da educação e, tantos outros aspectos reais no cotidiano dos professores, carregam consigo essa lógica do “é qualquer jeito”, do descaso, da desvalorização e a reproduzem nos estudantes, nos sujeitos que já tiveram seus direitos violados e que, acima de tudo, fazem essa profissão ter sentido.

Não tenho a pretensão de culpabilizar ninguém. Acho que existem erros, dificuldades de trabalho em equipe e também, consigo enxergar que não é uma vida profissional fácil. Conversei com algumas pessoas da equipe diretiva, são anos e anos de escola pública, de salários baixos, de desvalorização da profissão, de acúmulo de trabalho, de conflito pessoal e profissional, então, como não dizer também, anos de dedicação à vida docente. Por isso, não tenho o objetivo de subjugar ou de justificar algumas atitudes, apenas tento entender quais são as esferas, os atravessamentos que permeiam essas relações.

É este conflito de pensamentos e sentimentos do cotidiano da escola, da adrenalina da sala de aula e das reuniões pedagógicas, enfim, o encontro com o mundo real – por vezes, tão idealizado na academia e tão mais imenso na vida da escola pública – que me provoca a olhar para escola, alvo de tantas contradições, lutas e reivindicações.

Ainda há braços!

Embora a mídia e tantos setores da sociedade apontem para escola e afirmem que o problema é que os professores não sabem dar aula, ou que o problema está na escola, ou que é o aluno que não tem condições, ou ainda que quem não estiver bem deve tomar algum tipo de remédio (seja para ter sono ou para tirá-lo, para se acalmar ou para se concentrar), eu discordo e penso que não cabe aos professores, tão pouco à escola, este fardo.

Entendo que a sociedade é dividida em duas classes sociais, completamente antagônicas, sendo que uma utiliza-se da força de trabalho da outra, enriquecendo, porque detém os meios de produção. Enquanto isso a outra segue trabalhando, dia após dia, vendendo sua mão de obra – tendo sua força de trabalho como meio de sobrevivência.

Os sujeitos que hoje ocupam as vagas da EJA não são, nem de longe, os filhos e filhas da classe que detém os meios de produção. Ao contrário, são os sujeitos a quem esta divisão mais atacou e ataca, são aqueles que não tiveram a possibilidade de estudar no tempo dito regular. Sendo assim, entendo

que é essa sociedade, com esta forma de produção, que determina quem terá acesso à educação, à cultura, ao lazer e a todos os bens e benefícios desta sociedade.

Dito isso, penso na escola, precária ou não, como o local onde podemos estar em contato com os estudantes, trabalhadores jovens e adultos, onde podemos conviver/aprender com os outros professores e realizar trabalhos significativos a todos. Há tantas possibilidades, há tanto o que mudar e, o melhor, há braços!

É uma realidade dura, mas ainda não desmotivadora!

Reflito que os profissionais da educação devem ter momentos de insegurança, de conflitos teóricos/práticos, mas é incrivelmente satisfatória a prática de sala de aula. É o decepcionar-se e apaixonar-se todos os dias.

É preciso sensibilidade para respeitar e aprender com aquelas perguntas mais singelas, que respondemos todos os dias, que fazem tanto sentido e significam tanto aos estudantes:

- Como se escreve isso, professora?
- Vamos pensar no som. Como essa palavra começa? Com qual letra tu acha?

Entre as tantas teorias sobre o método, a condenação ou a conservação de algum método de alfabetização "correto" que li/debati na faculdade, talvez, o que mais tenha feito sentido no estágio foi ouvir as perguntas que cada um expressava ao escrever. E assim, tentar responder de uma forma simples que pudesse auxiliar na superação do conflito que a pergunta expressava, ou seja, no raciocínio de cada um em suas diferentes hipóteses acerca da língua escrita.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PINTO, A. V. Sete lições para a educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1994.

TORRES, Rosa Maria. Itinerários pela Educação Latino-Americana: Caderno de viagens. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Alguns di(lemas) do professor no contexto de complexidade. Pátio Revista Pedagógica, nº 27, ago/out, 2003, p. 12-15.

PRÁTICA DOCENTE NA EJA: educação, docência, currículo, sujeitos e suas particularidades¹⁶

Bárbara Gonçalves Ivanov¹⁷

RESUMO: Este trabalho foi construído a partir de um relato feito acerca das situações observadas durante a realização de prática docente com uma turma de alfabetização da EJA da rede estadual. A análise descrita é resultante da proposta de trabalho da 7ª etapa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aborda os questionamentos apontados como resultado de tal proposta, trazendo reflexões diárias sobre a docência, o currículo escolar e os sujeitos participantes da aprendizagem, visando dar retorno ao leitor sobre os aspectos identificados, repensando a educação atual e apontando propostas para as ações envolvidas no processo de aprendizagem de jovens e adultos de acordo com o contexto em que se encontram.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Currículo. Sujeitos. Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo relata a reflexão e a execução de uma prática pedagógica, resultante da proposta de trabalho da 7ª etapa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, numa escola estadual de ensino fundamental localizada no município de Porto Alegre/RS. Com esta prática, foi possível uma aproximação a diferentes saberes sociais inseridos no ambiente de educação ao oportunizar experiências que contribuíram à reflexão e discussão sobre elementos como currículo e diferentes identidades que envolvem o fazer docente.

A experiência docente envolveu um grupo de 9 alunos, entre 15 a 69 anos de idade. É um grupo bastante diversificado, apresenta visíveis singularidades e ao mesmo tempo sonhos muito próximos, como por exemplo, o desejo de alfabetizar-se. A turma já se encontrava em um projeto anual “Frida Kahlo” a professora titular relatou a importância deste tipo de projeto que abrange conhecimentos sobre figuras históricas, misturando aprendizagem com arte, pois a produção cultural é, normalmente, negada à

¹⁶ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

¹⁷ Acadêmica graduada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: bicaivanov@hotmail.com.

classe trabalhadora. Sentimos dificuldade em atender objetivamente o conteúdo de artes, isso exigiu o dobro de empenho nos planejamentos pensados para a turma. As necessidades e verdadeiras dificuldades dos alunos não poderiam ser contempladas apenas com um tipo de conteúdo e entendemos que a escrita e a leitura deveriam ser trabalhadas com mais seriedade, visto que estão num momento de alfabetização. Por isso e pelo fato de muitos alunos não conhecerem as letras no início do estágio, iniciamos pela construção do alfabeto.

A EJA deveria ser um espaço educativo a fim de criar subsídios aos jovens e adultos da classe trabalhadora, os quais tiveram seus direitos negados e violados (Brasil, 2000), ou seja, entendo que é preciso olhar para estas pessoas com um olhar sensível e, partindo da sua realidade, proporcionar novos conhecimentos. Para que isto seja possível, precisamos fugir de um planejamento fechado ou restrito e pensar em alternativas voltadas às necessidades e singularidades da turma, valorizando seus conhecimentos e saberes, para que os mesmos sejam protagonistas do processo de aprendizagem.

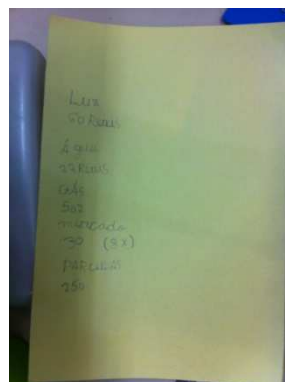
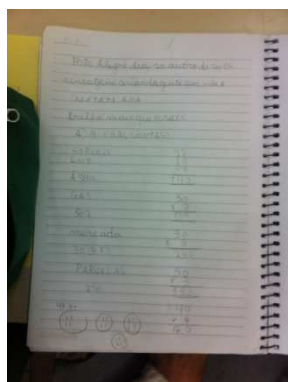
A possibilidade de desenvolver essa prática docente nos colocou importantes desafios. Primeiramente, a instituição de ensino caracterizava-se por ter uma infraestrutura precária e profissionais desestimulados com o trabalho. Um segundo desafio implicava em aliar os conteúdos de necessidade da turma ao tema do projeto, respeitando os discentes e docentes participantes dessa experiência de estágio. Pensar e planejar o trabalho docente exigiu reparos contínuos e constante reflexão.

Sendo assim, este trabalho sugere apresentar e discutir alguns elementos envolvidos com o processo escolar: o currículo, a prática docente e os diferentes componentes deste espaço. Este trabalho relata situações e questionamentos vivenciados durante a prática e tem como finalidade expor as minhas impressões durante o tempo de prática docente e algumas possibilidades de reflexão sobre a educação.

2. Educação: produtora e/ou reprodutora de uma série de valores aceitáveis à sociedade

Podemos constatar que a escolarização se tornou um dos principais instrumentos para educar os seres humanos e moldá-los à forma de organização da sociedade e seu desenvolvimento econômico, político, cultural, etc. Durante a prática docente foi possível uma aproximação a diferentes professores e suas atuações em sala de aula, assim como a observação sobre o meu posicionamento como profissional da área. Comecei a refletir sobre as escolhas feitas por aqueles estudantes adultos, suas causas e justificativas como, por exemplo, o trabalho paralelo ao estudo noturno e o papel da educação na vida destes indivíduos. Neste caso, qual seria o papel da educação e da escolarização para a sociedade e qual o significado desses papéis na vida dos alunos desta turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Durante o estágio foi realizado o acompanhamento dos alunos de diferentes formas, uma delas foi a rotina de fazer ligações telefônicas caso alguém faltasse a aula. Numa dessas ligações a aluna M.¹⁸ respondeu que trabalharia até tarde, pois precisa pagar todas as suas *continhas*, por isso não iria à escola. Essa ligação foi na semana anterior a uma sugestão de atividade, “Contas a Pagar”, como mostra nas figuras 1 e 2, que partiu deste contexto. A atividade citada foi um sucesso, a partir dos saberes dos estudantes, e os alunos envolveram-se apontando suas contas mensais fixas e variáveis.



Figuras 1 e 2

Fonte: Extraído do Diário de Classe

¹⁸ Optei por manter apenas as letras iniciais do nome dos/as educandos/as de forma a preservar suas identidades.

O currículo deve assegurar essa série de atributos da escolarização, como atender as necessidades de aprendizagem dos educandos, entrelaçando os conteúdos a serem “cumpridos” ao mesmo tempo em que considera as particularidades dos alunos. Assim, ressalto o trecho de Hernández (1998) que diz:

[...] procura-se transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno algumas formas de conhecimento que pouco tem a ver com os problemas dos saberes fora da escola (HERNÁNDEZ 1998, pag. 12).

Com isso, refiro a importância da promoção de uma prática pedagógica, que parta da realidade dos alunos e seja flexível, compreendendo os diferentes contextos para melhor proporcionar a aprendizagem dos sujeitos. Ressalto, ainda, a aproximação em relação a diferentes docentes que ainda mantêm o currículo e seus planejamentos de forma fechada e tradicional, depositando os conteúdos verticalmente sobre os alunos, como se fossem invisíveis a qualquer participação nas aprendizagens em sala de aula. Esse tipo de prática também produz o sentimento de exclusão desses estudantes em relação à instituição, pois não têm participação nem voz, o que torna a escola um lugar estranho para eles.

Já na turma que estive em prática, T2 e T1, existem alunos que compreendem a escola como um lugar de busca de identidade e de reconhecimento, diariamente, diante da sociedade e da sua realidade no mercado de trabalho. Muitas vezes fiquei emocionada, como na fala do aluno R. quando disse: *“A DOR DA MINHA ALMA É NÃO SABER LER E ESCREVER”*. Não pensava que a realidade de tantos brasileiros poderia estar tão distante de meu conhecimento e ao mesmo tempo tão perto de mim.

Seria bom e estaria de acordo se tivéssemos o hábito de dois importantes exercícios: refletir e avaliar a nós mesmos e aos discentes, diariamente, como é vista a avaliação nos dias de hoje por Sant’Anna: “É um processo contínuo, cumulativo e permanente que respeita as características individuais e as etapas evolutivas e sócio-culturais de cada sujeito envolvido no processo avaliativo” (SANT’ANNA, 2001, p. 54). Entendo avaliar e refletir como aproximar-se da intenção e o resultado do processo avaliado para valorizá-lo,

como uma atividade crítica, não apenas como meio de mostrar insatisfação ou apontar erros, mas identificar caminhos traçados para continuar aprendendo, sempre respeitando as particularidades envolvidas, tanto os seus próprios saberes quanto os saberes dos alunos.

A atividade de “Contas a Pagar” teve como princípio educativo reconhecer os “saberes de fora da escola”, dando voz aos alunos. Também buscou atender os sonhos e anseios dos estudantes, observados desde o meu início da prática de estágio. Assim como outra atividade: “Vamos às compras?”, que aparece na figura 3, proposta para que os alunos representassem suas possíveis compras no mercado, farmácia, perfumaria. Esta atividade foi planejada a partir de uma conversa com os alunos, no início do semestre. O diálogo foi o seguinte:

Professora:

-vamos pensar na matemática do nosso dia-a-dia. M, aonde você utiliza mais a matemática no seu dia?

Aluna M:

- No mercado “fêssora”.

Professora:

-E quando você vai ao mercado, como faz os cálculos do que gasta? Como você sabe o valor do troco?

Aluna M:

-Eu sinto se vai dar ou não vai dar “fêssora”.

Durante a conversa, percebi que os alunos não reconheciam as contas básicas, como as utilizadas em simples compras, não entendiam esse processo. Em seguida pensei num planejamento que encenasse uma ida ao mercado, com diversos tipos de encarte, com o objetivo que os alunos realmente vivenciassem a situação de compra. O pagamento foi realizado com material concreto, dinheiro chinês, que no começo da aula foi “negado”, ou seja, resistiram em usá-lo, mas ao final da noite todos estavam muito envolvidos e entenderam “as trocas” relacionando com a nossa moeda, o real.

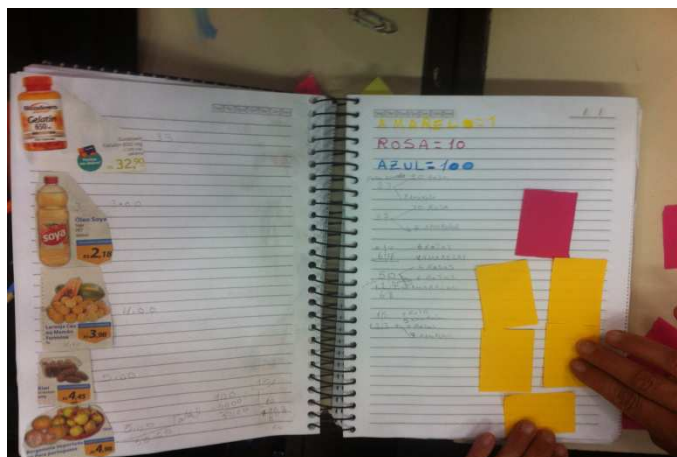


Figura 3
Extraído do Diário de Classe

Percebi que os estudantes apresentam vontade de frequentar a escola, de aprender a ler e escrever para poder comprar a carne desejada no açougue, pegar o ônibus certo na parada, assinar o seu nome completo num curso de formação e, o mais importante, sentir-se fazendo parte da sociedade a que pertencem e também serem aceitos por ela. A educação ofertada pela sociedade tem e sempre teve um objetivo de formar o indivíduo para alguma coisa, ou simplesmente, para fazer parte, de forma ativa, do sistema econômico. Não desconsidero as vontades dos estudantes em querer fazer totalmente parte desta sociedade injusta, mas sinto que os objetivos dos alunos são condicionados pelos objetivos políticos do sistema, até por que não há como “escapar” ou não fazer parte do ambiente que nos cerca e nos obriga a participar do seu desenvolvimento.

Penso que a educação é o conjunto de intenções aplicadas sobre crianças, jovens e adultos, ao longo da história, que nunca foram neutras, ou seja, foram e são produtoras e/ou reprodutoras de uma série de valores aceitáveis à sociedade. Partindo e concordando com as elaborações de Sacristán (2007) o qual define que:

Às influências exercidas na escolaridade, chamamos esse texto de currículo: o que contém o projeto em si, os materiais da reprodução-produção de seres humanos pela educação, assim como, direção para desenvolver esse plano (SACRISTÁN, 2007, p. 118).

Como várias vezes havia mencionado durante meus relatos diários, não existe como fugir de alguns currículos prontos, fechados e permanentemente invariáveis às diferentes identidades encontradas nas salas de aula de uma instituição. Podemos fazer diferente ao tentar realocar, provocar o que está inerte, pois acredito que somos seres vivos, livres e temos a possibilidade de movimentar, construir e dialogar até mesmo em espaços cujas características não estamos de acordo. Assim, podemos pensar num currículo que valorize as individualidades e as características sociais de cada aluno, jovem e adulto.

3. Docência e docência compartilhada: considerando os diferentes sujeitos e suas identidades

Sempre tentava pensar sobre o planejamento das aulas a partir do interesse e das necessidades dos alunos, durante minha prática docente na EJA. Permanecia na tentativa de elaborar o planejamento, sempre atenta ao que mais movimentava a turma, vinculando as atividades e considerando a “sede” pela escrita e leitura, o que refere a pressa e o desejo de ser um sujeito atuante na sociedade, contando com a colaboração da minha colega de docência que foi de suma importância.

A turma de EJA apresentava muitas particularidades marcantes e diferentes. O que tornava essa turma mais homogênea era a seriedade e a busca em aprender a ler a sua vida. Por mais que os jovens e adultos distanciem-se pelas suas personalidades e histórias de vida, há algo que os aproxima: o objetivo de alfabetizar-se, como diz Oliveira (1999):

Além da referência ao lugar social ocupado pelos jovens e adultos definido por sua condição de excluídos da escola regular, sua especificidade cultural deve ser examinada com relação a outros aspectos que os definem como um grupo relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea (OLIVEIRA, 1999, p. 12).

Então, na escola são notórias as semelhanças em sala de aula, apesar das diferenças existentes. Para formar uma “identidade” não podemos deixar de contar com as identidades já constituídas por esses seres humanos e nem as desrespeitar. Stuart Hall diz sobre a identidade que essa “É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes

em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente." (Hall, 2006, p. 13). As identidades se formam conforme a história de cada um, durante toda a vida, agregando outros saberes quando em contato com outros seres vivos.

Houve alguns momentos em que precisei insistir com os alunos a respeito de algumas atividades, deslocá-los daquilo que se conhece, o que incomoda não é um exercício fácil. Alguns reclamavam de atividades matemáticas, outros de uma memória a ser lembrada, outros de uma atividade escrita; acredito que essas propostas eram essenciais para as aprendizagens das turmas T1 e T2. Aproximar-se daquilo que abrange diferentes lugares e culturas foram propostas constantes durante a prática. Numa das produções em sala, a aluna N., como na maioria das vezes, disse que não tinha nada a relatar, mas no final relatou uma viagem até a praia quando era mais jovem, então exercitou e se alegrou com a memória que há muitos anos não consultava. Neste momento, remeto-me a Moojen (1999) quando cita a multiplicidade de fatores que influenciam a constituição da identidade do sujeito. Tais fatores ainda fazem parte da vida dos alunos e os constituem, muitas vezes não são citados, pois as lembranças são doloridas quando revisitadas. A aluna N. teve uma vida sofrida e nem se quer sente vontade em relembrar as coisas que já vivenciou, mas isso a limita, ao não enfrentar este bloqueio, e pode interferir no seu desempenho em alguns campos de desenvolvimento.

É importante lembrar-se da necessidade de elaborar o planejamento pedagógico com propostas que transitem entre as identidades, enquanto identificação e reconhecimento de cada um, através da retomada de sua história pessoal, como também visitar os outros, deixando-se capturar pelo estranhamento de outras culturas para poder descobrir-se na sua. (HICKMANN, 2002). Ressaltando a colaboração da autora, relato uma situação que aconteceu em uma aula, a aula do autorretrato, novamente com a aluna N., que se negou a fazer seu autorretrato no princípio. Eu e minha colega entendemos, apenas com um olhar, a situação e decidimos sair da sala para conversar rapidamente sobre o que faríamos em relação àquilo. Quando retornamos para a sala a aluna já havia iniciado o trabalho, que ficou muito

semelhante a ela no jeito e na personalidade própria (figura 4). Depois cada um apresentou o seu trabalho e falou por que se desenhou assim.



Figura 4

Fonte: Extraído do Diário de Classe

A experiência da docência compartilhada, que corrobora no que diz respeito a inovar e repensar o fazer pedagógico, apresenta resultados importantes tanto para os professores quanto aos alunos “[...] não só pela novidade ou pela solidez das idéias no papel, mas por sua viabilidade prática, por sua adequação à especificidade de cada contexto e momento” (Torres, 2001, p. 19). Vejo na docência compartilhada um dispositivo pedagógico que vem favorecer a permanência e valorização das diferentes identidades envolvidas na escola, uma vez que o “compartilhar”, nesse caso, significa somar, por exemplo, maior atenção aos diferentes alunos e suas possibilidades, com isso – e conseqüentemente – a elaboração de planejamentos e atividades cada vez mais próximos à realidade da turma e as especificidades de cada aluno.

Somos pessoas diferentes e entendo que a docência compartilhada é muito válida também nos momentos de frustração ou decepção, pois o meu sentimento em um momento único difere do sentimento da colega, e isso salva estes momentos sem demais desgastes, através de uma simples conversa e reflexão contornamos a situação (algumas situações enfrentadas com a aluna N.). Conseguimos concluir a etapa da prática docente sempre na tentativa de

refletir sobre o fazer docente, revisitando e considerando as particularidades das diferentes identidades encontradas na turma de jovens e adultos.

3.1 Alunos, sujeitos participantes do processo curricular

O ato pedagógico não significa apenas informar o mundo, mas sim entender que todos podem e devem fazer parte, ativamente, no exercício do conhecimento, e é nesta linha que pretendo efetivar o meu “fazer docente”.

Inquieta-me pensar que o aluno adulto se satisfaz com a certeza de que o quadro e cadernos cheios são acertos de que a aprendizagem foi eficaz. Que sucesso tem esse aluno? Será que o “índice alcançado” não seria apenas do professor? Como cita Tomaz Tadeu da Silva (1999) “[...] o currículo e a pedagogia se resumem ao papel de preenchimento daquela carência. Em vez do diálogo, há aqui uma comunicação unilateral”. (Silva, 1999, p. 60) O professor despeja a sua idéia e o aluno não tem a possibilidade de acesso ao conhecimento ou de expressar-se.

O currículo só tem sentido se o aluno também o compor. Professor e aluno devem ser sujeitos do processo curricular para que haja uma aprendizagem entre os sujeitos, aprendendo com os diferentes saberes e diferentes vivências no espaço em que estão inscritos. Concordando com Freire (2005): “Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo” (Freire, 2005, p. 86).

Ainda cito a insegurança dos alunos adultos em aventurar-se em outras atividades que desconhecem. O medo de conhecer aquilo que nunca viram como o aluno R. disse: “*nunca escrevi, não sei e por isso não vou tentar*”. E depois de algum tempo começou a escrever, mas teve que encarar essa incerteza; outro exemplo da aluna N. é sobre não aceitar fazer trabalhos de expressão artística e ao final da prática ela já executava essa tarefa, elogiada pelos colegas. Ressalto o que diz Tomaz Tadeu da Silva (1999): “um currículo

que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído". (Silva, 1999, p. 109). Tentar aquilo que é desconhecido nos permite a aproximação, o acesso a outros conhecimentos e o gosto pelo que foi conhecido.

Partir do interesse dos estudantes para um planejamento torna-o leve e prazeroso. Lembranças de uma sugestão de atividade matemática que os alunos não se interessavam, ao contrário, fugiam: a multiplicação. Percebo que nem tudo são somente interesses, mas também necessidades. Os alunos estavam resistentes à matemática, então pensamos, eu e minha colega de prática docente, num jeito diferente e mais prático de entender a multiplicação em sua maneira mais simples: a soma. Na verdade, diferente das aulas anteriores em que me surpreendi com o sucesso das atividades, notei que os alunos não gostavam de matemática porque exige mais trabalho, exercícios e esquemas. Porém eles foram atentos para a atividade que envolvia a multiplicação, mas que se explicava pelo caminho da soma, o que facilitou o entendimento obtido. Os estudantes compreenderam essa atividade e, durante as aulas, isso era motivo de alívio e alegria. Rodrigues (2000) diz:

Um planejamento deve partir de um lugar consciente e intencional na direção de um objetivo claro, onde toda ação pedagógica deve ser subsidiada por pressupostos teóricos explícitos e organizada por procedimentos e estratégias metodológicas (RODRIGUES, 2000, p. 62).

Então, essa é a importância de atentar às carências e vontades da turma, respeitando os alunos como sujeitos participantes do processo curricular no qual se dá o trabalho. O projeto da turma em desenvolvimento era sobre uma pintora, os conteúdos com o objetivo direcionado às necessidades e interesses dos estudantes foram contemplados com muito esforço para que não saíssemos do "tema", traçando outras estratégias de ensino para abranger o máximo de interesses. Mesmo assim, estivemos atentas às respostas e particularidades da turma para uma possível intervenção necessária.

3.2 As subjetividades influenciam nas “escolhas” dos indivíduos?

Ninguém nasce com uma identidade definida, as identidades são mutáveis e construídas durante a vida e as histórias que vão delineando subjetividades. Existem oportunidades para optarmos, para fazer escolhas a respeito das coisas. Será que essas opções, feitas ao longo da vida, são escolhas conscientes?

Iniciamos com os alunos pela construção da palavra. Como alguns não identificavam o seu nome próprio, julgamos correto partir desta etapa, como Ferreiro e Teberosky (1999) citam “[...] como a primeira forma de escrita dotada de estabilidade, como protótipo de toda escrita posterior” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 221). Já na etapa final do estágio, os estudantes, dentro das suas possibilidades de escrita, escreviam textos simples, expressando suas opiniões. Uma proposta desse cunho foi “A Quadrilha” (Carlos Drummond de Andrade), e teve como objetivo estimular a escrita e formular outros finais para os personagens da história. Freire (2005) entende que alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a palavra criadora de cultura. A aluna R. teve dificuldade em se expressar, como teve também, num outro momento, em dar um novo título para uma música, ou criar um título para um texto. A música sugestionada foi “que país é esse” (Legião Urbana) que estava sem título, sendo que lemos a letra e cantamos a música. Nesse exemplo de atividade, o aluno R. deu o nome de “Zé Batalha”, um homem trabalhador, e justificou que tem a ver com os trabalhadores do nosso país; a aluna Marli deu o nome de “Florentina” e defendeu que o deputado Tiririca seria uma vergonha em nosso país; enquanto isso a aluna N. repetiu que não fazia idéia de que nome poderia dar a música.

Não julgo essas dificuldades como escolhas intencionais, mas sim como bloqueios gerados ao longo das experiências vivenciadas pela pessoa. A história de vida “podou” muito essa aluna adulta, que teve pouco acesso a outras culturas ou pessoas durante a sua história. Retomo com Hall (1997) quando defende: “Assim, a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 1997, p. 42).

A aluna R. teve uma vida difícil que exigiu submissão, não tendo voz para exprimir suas opiniões. Hoje tem dificuldade em citar suas características e opinar a respeito do ambiente exterior. Apesar de ser muito esforçada, ler, escrever e fazer corretamente os cálculos, apresentar melhor desempenho em relação aos demais colegas, ela expressa debilidade no quesito de se posicionar e identificar-se como um sujeito. Conversei com a estudante sobre não fazer cópia ou realizar apenas trocas entre os finais na vida dos personagens da Quadrilha (como exemplo na figura 5), e que ela pudesse dar um novo rumo para essas histórias. Então, num momento posterior, a aluna pediu a ajuda de uma colega e somente assim conseguiu concluir a atividade.

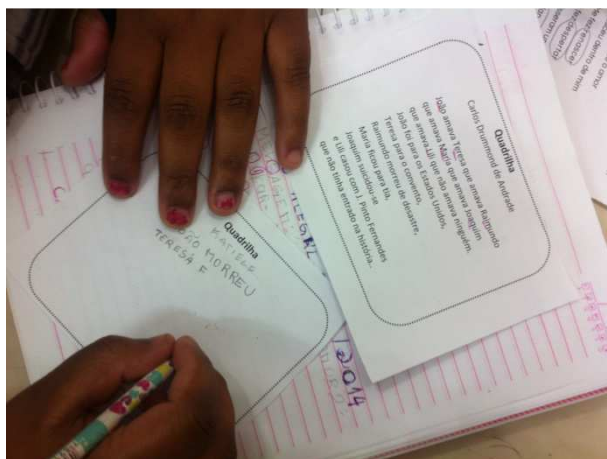


Figura 5

Fonte: Extraído do Diário de Classe

Freire e Macedo (1990) julgam “[...] o papel mais importante da pedagogia crítica levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente. (Freire; Macedo, 1990, p. 31). Essa aluna precisa se permitir a novas tentativas, senão ficará na inércia frente às coisas que desconhece, escondendo as situações para não as enfrentar. Alguns alunos apresentaram mais resistência as tentativas ofertadas em sala de aula. Então questiono se realmente trata-se apenas de uma escolha do “não enfrentamento” ou são bloqueios determinados pelas subjetividades que constituem o sujeito. Ainda saliento Freire e Macedo (1990): “Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo” (Freira; Macedo, 1990, p. 32). O interessante de colocar-se na atividade

proposta e exibir a própria opinião é elementar para o exercício da alfabetização, por envolver não somente a escrita, mas também a oralidade.

A possibilidade de aproximação às características de outras realidades agregou conhecimentos para mim. É quase improvável pensar que alguém pode não optar por alguma coisa em sua vida devido às limitações que suas subjetividades a impõe, mas isso acontece. A identidade não é definida do nascimento até o final da vida das pessoas, arriscar conhecer as coisas que temos medo de enxergar, pode mudar o curso do nosso entendimento, aprendizado e conhecimentos pré-estabelecidos durante as nossas vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências docentes e reflexões apresentadas ao longo deste relato estão de acordo com uma perspectiva positiva quanto ao papel de um bom professor, que exigem dela uma maior aproximação com os estudantes respeitando suas identidades e valorizando seus conhecimentos e saberes.

A etapa de prática docente, proposta da 7ª etapa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, possibilitou um campo amplo de vastas reflexões e questionamento acerca dos sujeitos que fazem parte ou desejam fazer parte da nossa sociedade. Colocou importantes desafios ao longo do estágio de docência, muitas vezes com o sentimento de incapacidade para realizar um bom trabalho na escola.

Os problemas e as alegrias aqui apresentados não se limitam a sala de aula e vão além dos sentimentos, da sociedade e seu funcionamento, da preocupação dos professores e dos sonhos dos alunos. Foi de extrema importância fazer parte do incômodo e dos sonhos dessa instituição escolar que tanto me provocou e ainda provoca.

Ainda ficam algumas questões como a situação da aluna R. Será que ela se reconhece como sujeito, dona de sua própria vida? Será que algum dia essa estudante, adulta, terá coragem de enfrentar as suas debilidades? Enfim, compreendo que somente enfrentando nossos medos e nos arriscando,

podemos ter alguma opção ou possibilidade de movimento que nos encaminhem a mudanças ou ao sucesso.

Lembro-me de citar Beyer (2006) “[...] embora essa situação possa provocar ansiedades nos professores envolvidos em tal experiência, constitui também uma excelente oportunidade para o aperfeiçoamento”. (Beyer, 2006, p. 4).

Concluo falando na possibilidade de um posterior trabalho de pesquisa, para arriscar e conhecer mais sobre o assunto e não ficar em inércia diante desta situação evidenciada em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola com Alunos com Necessidades Educacionais**. Porto Alegre, Mediação, 2006.

BRASIL. **CNE/CEB Parecer 11/2000**. Carlos Roberto Jamil Cury (relator).

Ferreiro, Emilia. & Teberosky, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2005. 48º Reimpressão.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOLBERT, C. & MOOJEN, S.M. Dificuldades na Aprendizagem Escolar. In: **O Aluno Problema**, SUKIENNIK (org). Porto alegre, Mercado aberto, 1996.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. Sobre Limites, Intenções, Transgressões e Desafios. **Transgressão e Mudanças: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 9-14, 1998.

HICKMANN, Roseli Inês. Ciências Sociais no Contexto Escolar: para além do espaço e do tempo. IN: **Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores**. HICKMANN, R. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 10-19.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA. Ilza, Martins. **Por que Planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica. 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** [online]. ANPED, 1999, n.12, pp. 59-73.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Planejamento: em busca de caminhos. In: **Planejamento em Destaque: análises menos convencionais**. XAVIER, Maria Luisa M; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2000. P. 59-73

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que Ainda é Possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO PROTAGONISMO DE MULHERES BRASILEIRAS¹⁹

Beatris de Moraes Pinto²⁰

RESUMO: Este texto tem como objetivo apresentar reflexões acerca de uma proposta didático-pedagógica desenvolvida no período de estágio de docência da 7ª etapa do Curso de Pedagogia. O estágio se desenvolveu numa escola municipal de Porto Alegre, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos de forma compartilhada. Depois de observada as falas de alguns estudantes, estereotipadas sobre o modo de ser homem e ser mulher, e também ao considerar que a turma era composta na sua maioria por mulheres, foi construída uma proposta didático-pedagógica a fim de propor a reflexão sobre questões de gênero. A proposta consistia em ensinar a história de mulheres brasileiras (brancas e negras), resgatando suas histórias de vida, as quais foram exemplo de luta e resistência contra o machismo, esquecidas nos livros didáticos e currículos escolares. A possibilidade de conhecer a história de vida de mulheres proporciona um novo olhar para a história brasileira. Ao mesmo tempo, desmistifica a ausência negra na história das mulheres brasileiras. Este trabalho busca contribuir para a ressignificação de práticas pedagógicas, especialmente na educação de jovens e adultos, visando à produção de novos conceitos, ideias e significados para as histórias das mulheres e das próprias educandas, com o objetivo da transformação crítica da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Gênero. História. Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERANDO OS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS

*Tantas divas subtraídas
Sem suas memórias cuidadas,
Não faremos retribuições
Enfraqueceremos o mana²¹*

Quando se está prestes a exercer a docência, como professores, independente da modalidade de ensino é necessário que sejam organizadas as ações educativas a serem realizadas naquela turma. No estágio de docência este exercício é oportunizado: o de construir um planejamento que expresse o compromisso assumido perante esta profissão.

O planejamento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é perpassado por vários desafios. Desafios consequentes das suas especificidades. Especificidades que enriquecem o trabalho educativo entre os sujeitos envolvidos, tantos educadores quanto educandos. Portanto é fundamental que

¹⁹ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Cíntia Inês Boll.

²⁰ Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: beatris.moraes@gmail.com

²¹ Poema "Divas, são Dádivas" de José Ricardo D'Almeida.

seja feita uma reflexão acerca dos sujeitos estudantes da EJA. O planejamento é esta reflexão, um processo de pensar sobre a turma e de pensar como organizar ações educativas que sejam transformadoras.

1.1 Os sujeitos da EJA

Início este processo considerando que os sujeitos matriculados na EJA são pessoas que não frequentaram a escola no tempo dito "certo", devido estar inseridas dentro de um sistema econômico, social e cultural de exclusão. Estes alunos não são obrigados a se matricular na escola e compreendendo que a mesma é um direito desses sujeitos, conforme Parecer 11/2000 (2000, p.7). Uma das funções da EJA é a reparação, que é garantir um direito que foi negado anteriormente e com qualidade. Então é dever da escola a garantia da sua permanência. A mesma inicia-se tornando a escola mais atrativa e mais acolhedora.

Pensando nisso, é fundamental que se analise e se reflita sobre quem são esses estudantes. Parece ser óbvio, mas enquanto são tão corriqueiras as práticas infantilizadas dentro de salas de aulas na EJA, se faz necessário chamar a atenção para isso.

Considerando que os sujeitos não são mais crianças, não se faz necessário a utilização de métodos pedagógicos que foram pensados para crianças, pois os mesmos, negando a sua realidade, são obstáculos às aprendizagens e impedem a contribuição de seus saberes. E ao mesmo tempo, também é importante considerar o lúdico como possibilidade de educação para o adulto. Além disso, devemos entender que, mais que os métodos, o problema está enraizado quanto ao conceito de educação, “[...] os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou o adulto.” (PINTO, 2010. pg. 74).

Então, a Educação de jovens e Adultos requer uma metodologia pedagógica própria, com princípios enraizados num conceito de educação para

uma sociedade igual para todos. A Educação Popular se propõe a isso por ser um

[...] projeto coletivo de educação onde homens e mulheres intervêm democraticamente nos rumos que terá e nas formas de dar-lhe concretude. [...] Os projetos educacionais ocorrem em diferentes espaços e tempos e não só respeitam a condição dos sujeitos como as fazem elemento fundamental para que sejam concebidas novas propostas. Portanto, a Educação Popular se faz em diálogo com homens e mulheres que, em suas vivências, conhecem e criam, contribuindo com sua cultura e visões de mundo. (CUNHA, 2013, p. 133).

Estas reflexões serviram de embasamento e me acompanharam durante a prática pedagógica do estágio. Deste modo, o planejamento para esta turma procurou conhecer quem são os estudantes, trazer o que eles sabem e considerar que são sujeitos do seu próprio pensamento. Acreditando nisso, e também na escola como promotora de direitos humanos, é sua responsabilidade visar à formação humana, e para isso é fundamental que o planejamento vise à emancipação dos sujeitos.

1.2 Os sujeitos da turma e a temática desenvolvida

O estágio de docência que durou o período de três meses, foi realizado numa escola municipal de Porto Alegre de maneira compartilhada. Esta é uma escola própria para EJA, com uma proposta de ofertar uma educação que condiz com a realidade de seus educandos, buscando atender ao público variado que abrange.

A turma é uma junção das totalidades dois e três, sendo na sua maioria composta por estudantes da totalidade três. São 24 matriculados e 18 frequentes. Destes frequentes, a maioria são mulheres (11) e idosos (16).

Numa turma de EJA, os assuntos do cotidiano estão sempre presentes durante as aulas. Nessa turma não foi diferente. Durante o período do estágio, eu e minha colega, nos dedicamos a desenvolver com os estudantes o conceito de infâncias, territorialidade e gênero. Conceitos que nos permeiam enquanto sujeitos que estão em processo de construção de uma identidade e também enquanto participantes de um contexto social. A partir desses três

conceitos, procuramos estudar com eles como os modos de viver a infância e também o entendimento do que é ser homem e mulher são implicados a partir do território em que se vive.

Neste trabalho, será aprofundado o estudo sobre gênero que foi realizado na turma. Logo no período de observação, falas de alguns estudantes me inquietaram e me impulsionaram a pensar em intervenções didático-pedagógicas. Destaco duas falas importantes como: “Assim com esse brinco na orelha, não vai arrumar namorada” (alunas senhoras dando conselhos a um estudante jovem); também “Eu prefiro ir pra caixinha mais cedo do que virar um casco só! Imagina a minha mulher querer e eu não poder fazer nada por ela!” (estudante falando sobre cuidados médicos e impotência sexual). Estes comentários expressam ideias do senso comum acerca do que é ser feminino e masculino no território em que vivemos. Buscou-se, assim, cumprir com outra e permanente função da EJA, que é a qualificadora, conforme Parecer 11/2000, que consiste na “tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (2000, p.11). Sendo assim, considerando que os adultos estão sempre aptos a aprender, se faz necessária a problematização dessas ideias assumindo-a como um ato social.

2 O ensino de história na EJA e a memória de mulheres brasileiras

Desde criança tive como referências familiares, mulheres. Grandes mulheres negras que, com o seu exemplo de luta e superação, me mostraram os valores que constituem e determinam o meu modo de ser mulher. Com certeza esta forma, como eu vivenciei a minha infância e como me constituí enquanto mulher se deu no espaço territorial, social, econômico e familiar no qual estou inserida.

Fazer a discussão sobre gênero e trazer a história, a lembrança de grandes mulheres, me movem enquanto mulher e futura educadora. Esta temática especialmente me inquieta no momento em que reflito sobre a sociedade em que estou inserida, sendo que os meus estudantes também

fazem parte desta. As relações de gênero que constituem a sociedade atual se refletem na vida dos estudantes, esses também compartilham das ideias produzidas por essas relações. Louro (2008) nos explicita o seguinte:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinuam-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulada por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos. Mas como esquecer, especialmente na contemporaneidade, a sedução e o impacto da mídia, das novelas e da publicidade, das revistas e da internet, dos sites de relacionamento e dos blogs? Como esquecer o cinema e a televisão, os shopping centers ou a música popular? (LOURO, 2008, p. 18).

Sendo estas questões tão simbólicas e presentes no cotidiano, se faz necessário levá-las para dentro da sala de aula. A questão não é apenas trazê-las e, sim, como fazê-las e sob quais perspectivas. Do meu ponto de vista, acredito que a intervenção deva ocorrer de maneira a contribuir para o combate do machismo e, ao mesmo tempo, para a melhoria da autoestima e libertação da mulher.

2.1 A mulher e sua representação

Partindo dessas questões, o planejamento abarcou atividades que propuseram a discussão acerca do espaço que a mulher ocupa na sociedade atual, também de que forma ela é representada neste espaço.

Segundo artigo de BIANCHINI (2012), publicado no site *JusBrasil*, dados do mapa da violência apontam o Brasil como sendo o 7º país que mais mata mulheres no mundo. Isso expressa o quão forte é a violência contra a mulher no nosso país. As mulheres compõem as piores estatísticas sociais e sabemos que nem todas conquistaram seu espaço social, político e econômico.

Isso se dá devido às mulheres estarem inseridas em uma sociedade dominada pelo homem (ROCHA, 2009). Sendo assim, a discriminação contra a mulher ainda é um desafio a ser superado em pleno século XXI. Esta violência não está tão distante, ela pode estar presente na vida de nossas familiares,

amigas e alunas. Considerando isto, a escola pode ser uma possibilidade de transformação dessa realidade a partir da possibilidade de constituição da identidade e da autonomia das mulheres. Conforme Evelyn Reed, autora norte-americana, pioneira na investigação do sexismo, escreveu, “o elo fundamental que impulsiona o movimento de liberação é, para as mulheres, a reconquista de sua autonomia.” (REED, 2008, p. 164). Pra alcançar esta autonomia é necessário que ela possa se enxergar como mulher de direitos, e continuar batalhando por eles. Não que a escola sozinha tenha essa capacidade de transformar a realidade brasileira de violência, até porque este é um problema mais profundo, mas ela pode apresentar para o sujeito outras possibilidades e caminhos para o combate deste problema.

Tentando trazer do meu passado escolar sobre o que estudei de mulher e me deparei com o esquecimento. Não lembro. Por que será que não lembro? Na maioria dos livros didáticos não encontramos histórias que tragam o protagonismo das mulheres. Quando trazem, não se esforçam para que o estudo da mesma faça sentido para seus alunos. Novamente, isso tem a ver com o conceito de educação geral que se tem. E as nossas mulheres brasileiras? O que conhecemos sobre elas? O que conhecemos da história da mulher? Ou quase não existe ou foi contada sob a perspectiva de homens. A vida de grandes personalidades históricas femininas brasileiras foi interpretada e representada por homens. Escondendo os fatos reais, só se reforçou o desejo de um padrão ideal de mulher.

Precisamos de novos estudos. Precisamos, enquanto educadoras levar para a sala de aula as reais histórias dessas mulheres. Sendo assim, “precisamos de memória, de saber como realmente viveram nossas ancestrais e como vivem as mulheres em outros lugares, para que possamos compreender nossa evolução e nos inserirmos, verdadeiramente, no contexto universal.” (ROCHA, 2009, p. 27). Assim, conhecendo a nossa real história desconstruiremos mitos, mitos que nos fazem acreditar que somos inferiores e incapazes, ou que temos de fazer isso ou aquilo. Vejo a sala de aula com esta grande e importante responsabilidade.

Pensando num ensino de história como uma prática social, elaboramos uma atividade que trouxesse a história de algumas mulheres da história brasileira, principalmente as brasileiras Maria da Penha e Tarsila do Amaral. Esta escolha se deu na busca de facilitar a aproximação com as histórias das estudantes e, assim, possibilitá-las a fazer uma crítica à sua realidade. Há falta de materiais que nos contem as histórias das mulheres brasileiras, mas, como professoras, pesquisamos e levamos para nossas alunas representações das histórias dessas mulheres que relevassem em seus textos as contribuições positivas para a libertação da mulher em nossa sociedade.

As mulheres, geralmente, são representadas a partir de um padrão de mulher ideal. Ou seja, uma mulher branca, casada, com filhos, que lida com as tarefas domésticas, etc. O nosso objetivo era trazer mulheres que desconstruíssem alguns desses modelos, trazer mulheres pertencentes às variadas etnias, inseridas em diferentes épocas da nossa história brasileira, mulheres envolvidas em diferentes funções, mas que romperam barreiras, que criticavam a sua realidade e que lutaram de diversas formas pela libertação da mulher.

Preparar esta atividade não foi fácil. Da mesma maneira que meus alunos, vim de uma escola que não me possibilitou a construção do conhecimento da minha própria história em quando sujeito social. Assim, tive que ir a busca do que estava propondo. Tive que estudar, pesquisar e persistir, pois há poucos registros relevantes das histórias das mulheres pertencentes à camada considerada “inferior” da sociedade, ou suja, mulheres “do povo”.

Esta não é uma tarefa apenas do professor de história. A temática sobre gênero e sua história atravessam todas as disciplinas e exige muita pesquisa e estudo. Como escreveu Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (2014, p. 31.)

Considerando que o educador não é o detentor do saber e que como sujeito está em constante aquisição e reformulação de seus conceitos, o seu ensinar exige pesquisa. Isso “Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando [...]” (FREIRE, 2014, p. 31), pois só um trabalho consistente, que demanda tempo, é capaz de proporcionar o aprofundamento necessário e a elaboração de reflexões críticas que contribuam para a superação da “visão ingênua” do mundo.

3 A importância do protagonismo de mulheres negras para as mulheres da EJA

A turma em que realizei esta prática é composta, na sua maioria, por mulheres. Destas, a maioria são mulheres negras. Nas escolas, estes dados passam despercebidos. Essas mulheres vivem no seu dia a dia a opressão do machismo e do racismo. Deparo-me com alguns questionamentos: O que elas sabem sobre a sua história enquanto pertencentes a um povo? Será que elas se sentem representadas na escola? Será que elas se fazem essas perguntas?

Sinceramente, eu nunca havia me feito estas questões quando estava na escola. Acredito que não me questionava também por não ser incentivada a pensar sobre isso. O mito da democracia racial, que nos ilude dizendo que não existe discriminação racista no nosso país, só faz com que o racismo seja naturalizado e, assim, dificulta a legitimidade de sua discussão. Essa ideia é reproduzida na escola e ensino da história do povo negro ainda apresenta resistências. Então, devemos lutar para garantir que este ensino nas escolas.

3.1 A representação de mulheres negras

Propomos a atividade de estudar a história de algumas mulheres brasileiras e negras, mas no intuito de possibilitar reflexões sobre o racismo, que se expressa como uma ideologia construída socialmente:

O racismo é uma ideologia que se realiza nas relações entre pessoas e grupos, no desenho e desenvolvimento das políticas públicas, nas estruturas de governo e nas formas de organização dos Estados. Ou seja, trata-se de um fenômeno de abrangência ampla e complexa que penetra e participa da cultura, da política e da ética. Para isso requisita uma série de instrumentos capazes de mover os processos em favor de seus interesses e necessidades de continuidade, mantendo e perpetuando privilégios e hegemonias. (GELÉDES, disponível em: <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/publicacoes-recentes/racismo-institucional>>. Acesso em 16 dez de 2014.)

Durante a realização da pesquisa, tive dificuldades em encontrar as mulheres negras reconhecidas na história, havia somente mulheres em sites relacionados a movimentos sociais.

Com a pesquisa encontrei a Dandara, líder e guerreira do Quilombo de Palmares, e também Teresa de Benguela, que “foi rainha do Quilombo Quariterê durante duas décadas no século XVIII. [...] Liderou um grupo de negros e índios instalados próximos a Cuiabá.” (SHUMAHHER et al, 2000, p. 508). Resgatar e divulgar a participação dessas mulheres na formação e no desenvolvimento do Brasil é dar visibilidade à atuação de mulheres negras e ressaltar as suas memórias que estão escondidas.



Figura 1: Teresa de Benguela e Dandara de Palmares

Fonte: Internet, disponível em

<<http://africabrasilidentidades.blogspot.com.br/2014/06/tereza-de-benguela-e-as-candaces.html>>

O que nos contam nas escolas sobre mulheres negras é que sua história inicia no período da escravidão, quando foram “trazidas” do continente africano

para o Brasil. Aqui, na condição de escravas, serviam as famílias dentro de casa com tarefas domésticas, trabalhavam nas plantações, serviam como amas de leite para filhos das senhoras, tinham relações extraconjugais com seus senhores e ponto final. História essa, que difunde estigmas, preconceitos e discriminação até os dias de hoje.

Certamente a história dessas mulheres vai além, e me preocupa essa maneira como ela é contada. A atividade proposta para a turma tinha o objetivo de contradizer estas ideias estereotipadas.

Como se autodeclarar negra enquanto a sociedade ainda discrimina as mulheres e homens negros? Fazer a discussão trazendo positivamente a memória de mulheres negras e trazendo o seu protagonismo na história brasileira, se faz extremamente importante. Por causa da negação da diversidade étnica no país, prática observada nas escolas, as mulheres negras não possuem heroínas e referências positivas na sua própria etnia.

Mulheres negras necessitam de mulheres negras como referências. Isso é um elemento importante para a construção de sua identidade étnica e de gênero. Tivemos como proposta apresentar algumas grandes mulheres negras, mas também instigar a curiosidade de buscarem suas novas referências, seja nos livros, seja em suas próprias famílias.

3.2 Discutir o racismo na escola: ainda um grande desafio

O trabalho docente não é fácil. Tratar desta temática, se faz um desafio necessário. Vários argumentos surgem como resistência de alguns professores em discutirem o racismo. Isso se dá na falta de importância que se dá aos conceitos de raça e racismo.

Ao longo da história, nos mais diversos contextos etnocêntricos, o termo raça foi utilizado com finalidades descritivas e sentidos associados a “tipo”, “variedade”, “linhagem” e “ancestralidade”. Entretanto, o termo ganhou seu sentido atual, de uma divisão geral da humanidade amparada em características físicas e hereditárias, na moldura do eurocentrismo e no final do século XVIII. (DEMÉTRIO, 2009, p. 23)

Alguns estudos científicos comprovaram que na espécie humana não existem raças, mas a ideia de raça foi o que fundamentou a ideologia do racismo, pois poderiam haver “raças” mais evoluídas que outras. Já a etnia, que é o conceito mais adequado, criado por Vancher de Lapouge, se refere “às características não abarcadas pela raça, definindo etnia como um agrupamento humano baseado em laços culturais compartilhados, de modo a diferenciar esse conceito do de raça (que estava associado a características físicas)” (SILVA, 2006, p. 124). Então pergunto, é necessário discutir o racismo dentro da sala de aula? Sim, é extremamente necessário, pois sendo uma realidade, faz com que o conceito de raça seja algo extremamente concreto para a vida de milhões de pessoas no decorrer do tempo.

O que tenho vivenciado durante este pequeno período de formação em Pedagogia é que a maioria dos meus colegas de profissão não acha legítima esta discussão. Achem que racismo não existe, é “coisa” do passado, pensamento este baseado no mito da democracia racial, conceito esse que utiliza “O uso aparentemente paradoxal da democracia racial para obscurecer a realidade do racismo tem sido referido pelo estudioso Florestan Fernandes como o ‘preconceito de não ter preconceitos’” (PORTO, 2014). Questiono-me se os professores já analisaram a qual etnia pertence os seus alunos, se os mesmos vivenciam algum tipo de discriminação racial no seu dia a dia. Acredito ser um dever do educador (a) proporcionar momentos de reflexão aos seus educandos sobre si próprios.

Uma das políticas de reparações voltadas para a educação dos negros é a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Tarefa que a maioria dos professores não está ou não se sente apta a cumprir. Conforme as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, “Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.” (BRASÍLIA, 2005). Até porque na teoria, somos cheios de princípios e

referenciais “perfeitos”, mas na prática não nos damos conta de levar em conta os mesmos.

4 Jogo, memória e educação de jovens e adultos

Como a turma em que realizei o estágio é uma turma basicamente de idosos, vários dos estudantes possuem dificuldades em relação à memória cognitiva. Já houve casos, em que alguns alunos esqueceram o caminho de casa, e também durante as nossas aulas apresentavam esquecimento de conceitos básicos de lateralidade (direita e esquerda). Esse é um problema que atinge os idosos nesta fase da vida, então pensamos em realizar atividades que os fizessem exercitar esta memória, conforme afirmam alguns estudos.

A atividade que teoricamente está sendo refletida neste artigo foi a partir do “jogo de memória com personalidades femininas”. O objetivo desta atividade era exercitar a memória, mas também a memória de mulheres esquecidas, além disso, indagar, questionar e provocar a curiosidade dos alunos quanto a querer saber quem são aquelas mulheres. Seguem as peças do jogo de memória que foi aplicado na turma:



Figura 2: Jogo da Memória

Fonte: Jogo construído manualmente pelas estagiárias.

Para a realização deste jogo, os alunos foram organizados em trios. Na distribuição do jogo uma das alunas comentou “Jogo da memória? Ah não, olha

o que essas meninas tão aprontando para nós!”. É evidente a resistência em relação ao jogo por algumas pessoas. Há a concepção errada de que o lúdico não produz conhecimento e só escrever e ler que faz aprender. Mas o lúdico é muito importante na EJA, pois apresenta uma nova metodologia de ensino de forma dinâmica e também pode tornar o ambiente escolar mais prazeroso para estes alunos.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (apud SANTOS, 1997, p. 12, In: OLIVEIRA et al, p. 2)

Além deste aspecto, o jogo de memória propõe o trabalho em grupo, compreendendo o jogo “[...] uma prática cultural que pressupõe a interação social [...]” (MEINERZ, 2013, p. 102). Neste jogo os componentes tem que esperar a vez do outro, prestar a atenção nas cartas que o outro componente levantar e respeitar as regras tradicionais ou estabelecerem novas regras. Foi uma atividade que foi desenvolvida positivamente, pois foi observado que alguns grupos criaram novas regras, jogaram repetidas vezes após o final de cada jogo, e também surgiram vários comentários descontraídos durante a sua realização.

O jogo da memória foi uma boa ferramenta pedagógica, pois pode trabalhar a história a partir da imagem. Sendo assim, “independente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência história” (apud BURKE, 2004, p. 20, In: BARROSO et al, 2010) e a maneira como o educador media a imagem nas suas atividades implica na qualidade do conteúdo. Na sala de aula, a imagem não deve ser tratada apenas como meras ilustrações, mas sim ser debatida, comentada sobre as suas características e suas implicações naquele tempo.



Figura 3: Alunos jogando o jogo da memória. Fontes: arquivo pessoal.

Durante a realização do jogo, algumas alunas perguntaram “Quem é esta aqui?”, “Quem é esta mulher com cabelão?”“, “Olha aqui, a Dona S.!”. Era realmente esta a proposta do jogo, indagar, questionar e impressionar os alunos. Dentre as imagens de personalidades “famosas” também haviam imagens de algumas alunas da turma. O objetivo disso era fazer com que elas se indagassem: o quanto de mim existe naquelas mulheres? O quê na história daquela mulher que estamos estudando tem a ver com a minha história? O quê da minha história de vida me faz ser importante, como aquelas mulheres? Afinal o objetivo de trazer a memória de mulheres brasileiras era de possibilitar o auto reconhecimento e a autoestima das mulheres da turma. Não sabemos até que ponto conseguimos atingir subjetivamente os objetivos propostos pela atividade, mas foi observado que a atividade proporcionou momento lúdico para a maioria dos estudantes ao ouvirmos suas risadas e comentários, também a integração dos alunos que normalmente realizam atividades sozinhos e, por fim, impulsionou questionamentos sobre as mulheres ali apresentadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto jogar um jogo quanto estudar a história de mulheres brasileiras ofereceu resistência para alguns alunos da turma. A tarefa não foi e nem será fácil, pois a forma como a sociedade se organiza se alimenta e alimenta ideais discriminadoras. Mesmo assim, é dever da escola, que se compromete com o desenvolvimento dos seus alunos, discutir estas questões.

Compreendendo que o ser humano é um ser inacabado e está em constante aprendizado, não é porque são jovens e adultos que “nunca mudarão a sua cabeça”. Acredito que cada um obteve uma reflexão diferente após as discussões nas aulas, também considerando que “as representações cotidianas interferem nesse processo, pois nelas estão impressas algumas noções compartilhadas pelo grupo social a que se pertence.” (MEINERZ, 2010, p. 204). Temos que ir para a sala de aula da EJA acreditando que o aprendizado é um processo e o que fazemos são investimentos e apostas. Principalmente temos que trazer o novo, o diferente.

Os sentimentos que me levaram a me debruçar sobre esta temática, são os sentimentos que me perpassam diariamente. Enquanto mulher e negra, e viver a opressão machista e racista diariamente me impulsiona sempre estudar e refletir com mais significado estas questões. Por sofrer este processo, buscarei sempre enquanto educadora proporcionar o mesmo aos meus educandos.

Como o machismo e o racismo são ideologias, acredito que podem ser combatidos também com ideologias. Este é o grande desafio da educação, ressignificar as suas práticas e ter um olhar cada vez mais sensível aos seus estudantes. É necessária a mudança no modo como se pensa a educação para que novas ideologias conquistem novos espaços e mentes.

REFERÊNCIAS

BIANCHINI, Alice. **Portal JusBrasil** - Brasil está em 7º lugar entre os países que possuem o maior número de mulheres mortas. Disponível em: <<http://professoraalice.jusbrasil.com.br/artigos/121814287/brasil-esta-em-7-lugar-entre-os-paises-que-possuem-o-maior-numero-de-mulheres-mortas>>. Acesso em: 10 dez de 2014.

CUNHA, Aline Lemos da. **Educação Popular**. In: FERRARO JUNIOR, L.A. (org.): Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores - Volume 3 Brasília: MMA\ DEA, 2013. P. 131-139.

DEMÉTRIO, Magnoli. **Uma Gota de Sangue**: história do pensamento racial. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire – 48ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GELÉDES- Instituto da Mulher Negra. **Racismo Institucional**: uma abordagem conceitual. Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/publicacoes/publicacoes-recentes/racismo-institucional>>. Acesso em 16 dez de 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e Sexualidade**: pedagogias contemporâneas. DOSSIÊ: EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE. Pro-Posições vol.19 no.2 Campinas May/Aug. 2008.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Ensino de História**: a relação pedagógica presente em nossas práticas. In: BARROSO, Véra Lúcia et al. Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Evangraf: ANPUH/ RS, 2010.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogar com a História na Sala de Aula**. In: GIACOMONI, Marcello; PEREIRA, Nilton (orgs.). Jogos e ensino de história – Porto Alegre: Evangraf, 2013.
 MINISTÉRIO da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

OLIVEIRA, Eliene et al. **O Lúdico na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss04_08.pdf>. Acesso em: 02 de dez. 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTO, Gabriela. **Democracia Racial**. Disponível em <<http://www.infoescola.com/sociologia/democracia-racial/>>. Acesso em: 15 dez de 2014.

REED, Evelyn. **Sexo contra Sexo ou Classe contra Classe**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

ROCHA, Patrícia. **Mulheres sob Todas as Luzes**: a emancipação feminina e os últimos dias do patriarcado. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2009.

SILVA, K. SILVA, M. **Dicionário de Conceitos Históricos**. Editora Contexto: São Paulo, 2006.

SHUMAHAR, Schuma; BRAZIL, Érico (orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

AÇÃO DEMOCRÁTICA, ASPECTOS SÓCIO AFETIVOS E A VONTADE DE APRENDER DOS ALUNOS IDOSOS EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO DA EJA²²

Claudia Otanha Orlandi²³

RESUMO: Este relato de experiência pretende destacar alguns dos principais acontecimentos, falas, reflexões, aprendizagens e vivências acerca da experiência de estágio realizado em uma turma de alfabetização de jovens e adultos, tendo como principais sujeitos, alunos com mais de 65 anos. Estas reflexões surgiram a partir de observações de como os idosos apresentam vontade de aprender, entusiasmo, comprometimento, destacando aspectos sócio-afetivos e a alegria cultural na busca do sonho de ler e escrever, concomitantemente com a Pedagogia da Felicidade, proposta por algumas professoras da rede municipal de Porto Alegre, para tanto, tomarei como base as afirmações de Paulo Freire nas quais defende como princípio fundamental o reconhecimento de que o aluno chega à escola com uma bagagem de conhecimentos, formais ou não, construídos no decorrer de sua trajetória de vida. Conhecimento este que não é melhor ou pior do que de seu professor, sendo possível, assim, ambos construírem conhecimentos através da convivência escolar baseada em relações afetivas e democráticas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Idosos. Afetividade. Ação Democrática e Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

As ideias pedagógicas de Paulo Freire, assim como a concepção de alfabetização por ele criada, foram e são fontes de inspiração para programas de Educação de Jovens e Adultos. Deram um novo rumo ao fazer pedagógico, provocando mudanças, não apenas no professor da EJA, mas em todos os Professores de um modo geral. No que concerne a alfabetização de adultos, na perspectiva freiriana, passam-se a ser considerados os saberes e a cultura que o sujeito traz para escola, não mais considerando-o como uma tábula rasa, mas reconhecendo-o como possuidor de uma vasta bagagem cultural e de conhecimentos, considerando-se a partir de então, o contexto de realidade desse sujeito. Como afirma Soares

Paulo Freire cria uma concepção de alfabetização que transforma fundamentalmente o material com que se alfabetiza, o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza, enfim: o método com que se alfabetiza. (SOARES, 2003, p.120).

22 Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

23 Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: claudiaotanha@hotmail.com

Como afirma Freire, “O aluno, alfabetizado ou não, chega a Escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do Professor. Os dois aprenderão juntos numa relação, afetiva e democrática” (FREIRE, 2005,p.82).Nesse sentido, Brandão (1981) destaca também que um dos pressupostos das ideias pedagógicas de Freire é:

A ideia de que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. A Educação que deve ser um ato coletivo, solidário - um ato de amor, para pensar sem susto-, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto - educação é um ato à distância). (BRANDÃO, p.21,22).

É a partir deste olhar que vou refletir aspectos da minha experiência pedagógica realizada com um grupo de alfabetização de jovens e adultos, mais especificamente idosos, entre estes aspectos, os sócio-afetivos e a vontade de aprender que estes alunos apresentaram na turma em que realizei o estágio. Essas reflexões surgiram a partir da percepção de que os alunos idosos apresentaram mais disposição, comprometimento e entusiasmo frente às propostas apresentadas pelos professores, sendo estes, dois estagiários e duas professoras que também compartilham a docência.

2 Aspectos sócio-afetivos

Os aspectos sócio-afetivos estão relacionados à afetividade, solidariedade, cooperação, respeito e motivação. Estes estão ligados às emoções, aos sentimentos, e visam que o sujeitos e desenvolva como pessoa, “contribuindo também com o aspecto cognitivo, intelectual e reflexivo do ser humano, e para tanto estes processos tendem a disparar rumo à formação integral do indivíduo.” (RODRIGUES,2003,p.41).

Sabe-se que o desenvolvimento sócio afetivo está relacionado aos sentimentos e às emoções, e podem expressar a subjetividade de cada sujeito. Neste sentido também é primordial a escuta e olhar atento do professor para oferecer propostas e atividades que venham ao encontro tanto dos interesses dos educandos quanto dos objetivos do educador, de modo que procurem estreitar ainda mais os laços humanos, a fim de implicar a prática pedagógica aos aspectos emocionais e sociais, sobretudo na aprendizagem afetiva. E que

procurem estreitar ainda mais estes elementos a fim de implicar no desenvolvimento emocional, afetivo e social, sobretudo, na aprendizagem.

Desse modo, é importante oferecer aos educandos atividades que valorizem ainda mais a afetividade, usada como uma ferramenta de aprendizagem, ou seja, proporcionar algo que também resgate o lúdico nas salas da Educação de Jovens e Adultos. O envolvimento com atividades deste tipo potencializa os aspectos sócio-afetivos e todos os elementos que os compõem, como: afeto, cooperação, respeito e diálogo.

Nesse sentido, Vygotsky (1998) afirma que o ser humano se constrói nas suas relações e trocas com o outro, e que é a qualidade dessas experiências interpessoais e de relacionamento que determinam o seu desenvolvimento, inclusive afetivo, construindo aprendizagens para si e para o outro.

As questões acima discutidas talvez sirvam de referência para que o professor não só trabalhe com os aspectos sócio-afetivos, como também tente, a partir deles, ampliar estes processos, buscando em sua prática incentivar o aluno, dando-lhe liberdade individual, valorizando sua bagagem cultural na busca do desenvolvimento global do educando.

Destaco que as propostas pedagógicas apresentadas por nós estagiários buscaram vincular o lúdico a fim de fortalecer os aspectos sócio implicados na aprendizagem. Isto porque foi percebido que as atividades realizadas em sala nos dias de observação não comportavam a ludicidade, elemento que entendemos ser de suma importância para qualquer faixa etária.

3 Reuniões pedagógicas: do lúdico à pedagogia da felicidade

As reuniões pedagógicas foram momentos de reflexões contínuas, potencializando o aprendizado sobre os estudos da Educação de Jovens e Adultos que vivenciei neste ambiente escolar. Com isto posto, apresento a partir de agora alguns relatos vivenciados no estágio obrigatório, pois acredito ser importante destacar algumas questões surgidas nesta experiência pedagógica.

Em uma das reuniões pedagógicas, algumas professoras socializaram práticas usadas em sala de aula com alunos da EJA. Trouxeram como exemplo: baralhos com letras, baralhos com imagens, jogos da memória, entre outros. Também surgiram exemplos de autores e escritores, como Paulo Tadeu que é escritor, publicitário e formado em Jornalismo.

A proposta destas práticas é que sejam trabalhadas com os alunos uma perspectiva humorística, e que sirvam, inclusive, de ideias para temas geradores. Estas podem ser geradoras de histórias divertidas, e o trabalho com a ludicidade dá um tom mais alegre e divertido às aulas, instigando a curiosidade, criatividade, memória e o trabalho em grupo. Tudo, segundo as professoras, numa ação democrática, emancipatória, que possibilite promover ação, inovação e reflexão, tanto para os educandos como para educador.

Em outro momento, outro grupo de professoras das totalidades 1 e 2 trouxeram o termo “**Pedagogia da Felicidade**”. Este termo surgiu devido a discussão no grande grupo de que existem alguns alunos que estão a muitos anos na escola, há seis ou até 24 anos, e ainda não conseguiram avançar em razão das dificuldades como: perda de memória, dificuldades por necessidades especiais e outros fatores cognitivos. Mas, apesar destas dificuldades, os alunos demonstram gostar de estar neste ambiente escolar, sentem-se felizes e acolhidos, têm amigos, e percebem este espaço também como uma extensão de suas casas.

Contudo, nos relatos das professoras que citaram o termo a Pedagogia da Felicidade, existiram muitos momentos de questionamentos sobre o seu fazer docente. Isso também apareceu no discurso de outras colegas, porém, segundo elas, hoje tentam compreender que, apesar de alguns alunos apresentarem poucos avanços ou não conseguirem trocar de totalidade, os mesmos relatam que para eles também é importante os laços afetivos que conseguiram construir com todos os segmentos da instituição e a felicidade que sentem em estar na escola. Por esses motivos as professoras explicam o termo a “**Pedagogia da Felicidade**”.

Por fim, ao refletir um pouco sobre as falas das professoras na reunião, somadas a esta experiência vivenciada na prática, penso que esta “conformidade”, que aparentemente surgiu no relato delas, por si só não é o suficiente, pois é importante seguir questionando, e muito, nosso fazer docente, fazendo ampliações das aprendizagens dos educandos com pesquisas, referenciais teóricos e estudos. Estes, acredito, serão subsídios para que eu possa melhorar gradativamente o meu trabalho, propondo uma série de ações pedagógicas que contribuam para os alunos irem além em suas conquistas iniciais, potencializando suas aprendizagens em concomitância com a **“Pedagogia da Felicidade”**.

4 Contextualizando a prática

Apresento, agora, algumas questões surgidas nesta prática docente a fim de tentar responder a seguir. São alguns destes questionamentos: Qual é o diálogo que se estabelece na relação aluno/Professor? Como é possível trocar conhecimentos a partir das vivências de cada um?

Quando iniciamos o estágio obrigatório - digo *iniciamos* porque realizei a prática pedagógica em uma docência compartilhada com o colega Ibanes Luis Vivian²⁴ - em uma turma de T1 (alfabetização), que também conta com duas professoras compartilhando a docência, os alunos já vinham realizando há alguns anos práticas coletivas de leitura. Estas práticas são tentativas constantes de compreender o texto, por meio do diálogo, da discussão e da reflexão sobre o que está sendo lido. Esta dinâmica foi introduzida pela professora regente da turma que está na escola há mais de 20 anos. A leitura coletiva é realizada uma vez por semana, não que nos outros dias não haja leituras, é que desta forma, nesta organização do tempo pedagógico é uma vez por semana. Em outros momentos é oferecido aos educandos textos, poesias, letras de músicas, mas também sempre com a proposta de leitura coletiva.

²⁴ Acadêmico graduando no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: ibanesluis@hotmail.com.br

Como o planejamento estava em andamento, fomos orientados, eu e o colega Ibanes, a ajudar no seguimento das propostas oferecidas pela escola e pelas professoras da turma, podendo também acrescentar algumas propostas nossas, sempre com a supervisão e orientação das professoras titulares. Na ocasião do início do nosso estágio, os alunos estavam lendo um livro há mais de um ano. Livro da autora Maria Valéria Rezende, chamado “Ouro dentro da cabeça”. Este conta a saga de um homem que luta desde menino para aprender a ler e escrever. Na busca incansável por este sonho, o protagonista desta história viaja o Brasil inteiro, correndo sérios perigos para encontrar um tesouro nem de prata nem de ouro, mas de coisa mais preciosa, a arte de saber ler e escrever. (REZENDE, 2012, p.86).

Na conversa inicial com as professoras, para sabermos como era a turma, o que já sabiam, enfim, qual o perfil dos alunos, as mesmas relataram que o rendimento dos educandos era lento e envolvia um processo demorado devido a heterogeneidade da turma. Esta era formada por alguns alunos com necessidades educativas especiais, um aluno bem jovem (16 anos de idade), sendo que a maioria dos alunos eram idosos. As professoras da turma relataram que quando iniciaram a leitura do livro de Maria Valéria Rezende, “Ouro dentro da cabeça”, no primeiro semestre de 2013, os alunos se identificaram com a obra. Disseram que a história, que traz como protagonista um lutador incansável, simples e humilde, conta a vida dos alunos. Isso confirma-se nos relatos dos mesmos. Eles disseram que Marílio, nome do personagem, se parece muito com eles e suas histórias de vida. Trago o exemplo também da fala de um dos alunos quando questionei porque gostava deste livro: “O Marílio se parece comigo mesmo! Estou lutando até hoje para aprender a ler e escrever, e não vou desistir!”, referindo-se ao protagonista da história.

Percebi com estes relatos o quanto é importante a escolha de bons textos, livros e materiais que venham ao encontro da realidade do aluno, pois assim, produzindo sentido, despertando o interesse dos mesmos, as aprendizagens se tornam mais significativas e tendem a atingir o objetivo proposto. Como nos confirmam os trabalhos idealizados por Freire, que trouxeram uma diferença significativa em relação aos projetos de alfabetização

realizados até então, pois associavam o aprendizado da língua à realidade do sujeito. Esta perspectiva pedagógica, além de não infantilizar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, torna-a muito mais significativa.

Em uma passagem da história deste livro, o personagem se encontra com uma moradora de rua, divide com a mesma o seu jantar: um pacote de biscoito e uma lata de goiabada. A partir desta parte os alunos fizeram um longo debate comparando a situação descrita no livro com o que veem nas ruas por onde circulam em Porto Alegre, que há muitos moradores de rua e por quais motivos se encontram nesta situação. Debateram que alguns aceitam ir dormir em albergues e outros não, e que mesmo desprovidos do básico, como moradia e alimentação adequada, são solidários uns com os outros.

Ao levantar estas questões, percebi que foi evocado, nos educandos, argumentações e emoções que favoreceram a construção de relações da história com o vivenciado no dia a dia. Esses momentos fizeram-me pensar na função qualificadora, razão de ser da própria educação, a qual é referida no Parecer CNE11/2000 da EJA que segue: “Respeitar e potencializar os conhecimentos construídos pelos sujeitos ao longo da vida”.

Na medida em que fui avançando na prática pedagógica, fruto de um movimento constante de ação e reflexão, é notório que, no coletivo, a vontade de aprender e o envolvimento dos alunos frente às propostas apresentadas estiveram presentes neste contexto. Bem como estiveram presentes a interação e a dialogicidade entre professor e aluno. Estes fatores são fundamentais para uma prática qualificada, que nos façam pensar que a educação não se dá de forma individual e solitária, pois a aprendizagem ocorre para ambos, professor-aluno e aluno-professor. É necessário perceber que a ação democrática, onde todos devem se posicionar criticamente, deve estar presente dentro dos muros da escola, e que as releituras e aprendizagens servirão para a vida, somados ao afeto, ao amor e ao olhar sensível de como ocorrem estas aprendizagens.

5 Alegria cultural



Foto 1: A turma da Totalidade 1

Neste relato de experiência, apresento ainda mais um momento de aprendizagem e reflexão, realizadas por professores e alunos, a partir de um trecho final de uma crônica de Juremir Machado da Silva, contido em seu livro aprender a (vi) ver, chamada “Tato de ver”:

Espero que não se veja nesta quase fábula tirada de fatos reais uma parábola moralista. Mas apenas uma história de luta de amor e de orgulho de ser o que se é, e de sonhar o que se quer ser. (SILVA, 2006, p.27)

Esta crônica foi lida em conjunto com os alunos, e o autor veio para uma visita à escola dentro do projeto “Adote um Autor”. Com este parágrafo final, três alunos, iniciaram uma discussão sobre a leitura, inferindo e remetendo a leitura há algumas lembranças e fatos vividos em suas vidas. Como exemplo, foi citado por um aluno que a senhora do texto também lhe lembrava os ensinamentos de sua mãe. Esses ensinamentos fazem com que até hoje, ele, que mora sozinho, pois não se casou, mas tem um filho, cuide de sua casa com esmero e capricho e também costure suas roupas melhor que costureira. Este ainda exemplificou com o feitio da bainha de suas calças chamada de bainha “pé de galinha”.

Este fato nos deixou de “boca aberta”, pois não sabíamos que esta costura era chamada assim, apesar de já termos mandado fazer em costureira. Naquele momento, o aluno repetiu os movimentos, desenhando o formato da

costura no ar, demonstrando como ficava, em forma de ziguezague. Uma das professoras, juntamente comigo, confirmou o exemplo trazido pelo aluno e, de maneira descontraída e alegre, todos riram.

Ao encontro deste relato da experiência vivida, nesta sala de aula da EJA, trago as ideias de Paulo Freire que estão em seu livro *a Pedagogia da Autonomia*: “Ensinar exige alegria e esperança”. O autor salienta que seu envolvimento com a prática educativa

[...] jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixou de estar. (FREIRE, 1996, p.72).

Freire diz também que:

[...] há uma relação entre a alegria e a esperança necessária à atividade educativa. “A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”. (FREIRE, 1996, p.72).

Outra contribuição importante para essa reflexão encontro no livro organizado pela professora Ivani Souza Ávila, “Escola e sala de aula, mitos e ritos”. Nesse são problematizadas questões de nosso cotidiano escolar. Ávila (2008, p.08), explicita que compreende a Instituição escolar não como única possibilidade formativa dos sujeitos envolvidos, mas como espaço de excelência e de destaque nesse fazer. A autora afirma que:

[...] só aprenderemos a ser humanos numa trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Perceber a escola dessa forma é instituir novas formas de relações. Talvez numa busca do que Snyders (1993) vai denominar Alegria Cultural, como possibilidade de cultivo dos mais belos resultados da cultura. (ÁVILA, 2008, p. 08).

Mesmo que voltada para a Educação Infantil, considero pertinentes as ideias acerca da alegria cultural em toda a prática educativa. Nos estudos de Rodrigues (2004, p.38), a mesma menciona a alegria cultural defendida por Snyders (1993):

[...] ao destacar a alegria cultural, afirma que a escola deveria ser um local de alegria para alunos e também de professores, destaca também que, ao privilegiar em suas reflexões a alegria dos alunos na

escola, estaria contribuindo para pensar a alegria dos professores.(RODRIGUES,2004, p.38).



Foto 2: A turma da Totalidade 1 confraternizando

O material empírico, apresentado acima, proveniente das escutas e vivências neste estágio de docência e aqui apresentado em pequenos fragmentos nos relatos dos alunos, somados as ideias da autora Ivani Souza Ávila, tenta ser uma busca minuciosa de aspectos da realidade vivida em sala. Confirmando o que Ávila apresenta em seu livro “Escola e sala de aula, mitos e ritos”, referente à alegria cultural, juntamente com as ideias de Paulo Freire, expressas em seu livro a “Pedagogia da Autonomia”, fazem-me pensar que os aspectos sócio-afetivos devem estar presentes em toda a prática educativa, entrelaçada com a esperança e a alegria de aprender, de ensinar, de refletir. Estes pressupostos poderiam ser um composto fundamental das relações interpessoais para nortear a vida na escola, pois é a qualidade destas relações que determina o desenvolvimento de todos seus agentes, produzindo aprendizagens e transformações.

6 VONTADEDE APRENDER

Paralelo a estes movimentos de escutas, vivências e reflexões e aprendizagens mútuas, foi verificado que os alunos com mais idade, na faixa entre 65 e 83 anos, apresentaram uma grande (pré) disposição em aprender. Isto foi observado devido em seus envolvimento e comprometimento frente às propostas e temáticas apresentadas, especificamente nas que lembravam ou

faziam relação com alguns momentos vividos. As suas vastas bagagens de vida eram assim trazidas para dentro da sala de aula. Apesar de estarem em processo de alfabetização, e apresentarem problemas com falta memória, característico nesta faixa etária, isso não representou ser um fator negativo para que pudessem ser construídos, mesmo que em um processo mais lento, avanços significativos em suas aprendizagens, portanto, também em suas vidas.

Concomitantemente com esta vontade de aprender, também foi demonstrado pelos alunos desta totalidade em que realizamos o estágio, autonomia e liberdade, pois estes expressavam suas ideias à vontade, e mesmo contrapuseram-se à pensamentos que não estavam de acordo com as suas convicções. Isso sempre com diálogo aberto e respeito mútuo, o que fez desta sala de aula um lugar de movimentos constantes, de interações, diálogos, troca se transformações. Desse modo, observo que as questões colocadas se aproximam da ação democrática na concepção de Paulo Freire:

Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialistamente do homem para o homem, sem ele. (FREIRE, 2001, p. 70).



Foto 3: Alunos realizando atividade

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este relato reflexivo de alguns aspectos do estágio realizado concluo que os alunos da EJA, especificamente idosos com mais de 65 anos, constroem suas aprendizagens a partir de diálogos coletivos, respeito, olhar sensível cooperação, em momentos de questionamentos e reflexões, que proporcionou a transformação do saber individual em saber coletivo.

Sendo assim colocado, o Professor serve como articulador de propostas que visam contemplar diversos campos de aprendizagens necessários ao espaço escolar. Entendo que, qualquer que seja o caminho metodológico percorrido, é necessário colocar em prática princípios de autonomia, cooperação, afeto e muito amor, comprovado na sala de aula desta turma de Educação de Jovens e Adultos. Desejo que essa prática continue e se estabeleça também em outros espaços escolares, construindo-se ações democráticas, impulsionando a vontade de aprender dos educandos, fazendo do “fazer pedagógico” muito mais que um “fazer”, mas sim um “prazer”.

Desse modo, as reflexões propostas procuram ressaltar os aspectos sócio-afetivos, o relacionamento entre professor-aluno, a aprendizagem mútua, o diálogo, respeito para a superação das dificuldades do aprender a ler e a escrever. Numa ação afetiva e coletiva do estágio compartilhado, busquei refletir e recriar práticas na busca incansável de uma educação cada vez mais qualificada.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Ivany Souza. (Org.) **Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE 11/2000**. Jamil Cury (relator).

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. Coleção Primeiros Passos.

FREIRE, Paulo (2001). **Educação e atualidade Brasileira**. São Paulo, Cortez. Disponível em <http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/11/paulo-freire-e-a-gestao-democratica>, acessado em 22 de novembro de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2009.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

REZENDE, Maria Valéria. **Ouro dentro da cabeça**. Autentica, 2012.

RODRIGUES, Maria. **Manual teórico e prático de Educação Física infantil**. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2003.

SILVA, Juremir Machado da. **Aprender a (vi) ver**. Record. Porto Alegre, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS²⁵

Daniele Adriana Braz²⁶

RESUMO: O presente artigo trata das reflexões acerca do estágio de docência na Educação de Jovens e Adultos, atividade curricular obrigatória do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A disciplina de estágio merece destaque principalmente no que se refere à aproximação efetiva do ambiente escolar para os futuros docentes e a experiência que proporciona. O objetivo central deste artigo é refletir sobre a experiência e o desafio do planejamento pedagógico para uma turma predominantemente de idosos. Reflito sobre a Docência Compartilhada e uma das atividades realizada com a turma: a confecção de uma Colcha de Retalhos com fragmentos de poesias de Fernando Pessoa.

PALAVRAS CHAVE: Estágio Curricular. Educação de Jovens e Adultos. Idosas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca abordar e refletir sobre aspectos que foram relevantes durante o estágio obrigatório realizado em uma escola municipal de Educação de Jovens e Adultos localizada no bairro Santana na cidade de Porto Alegre/RS, no período entre 18 de agosto a 28 de novembro de 2014. Por ser uma escola localizada na região central da cidade, recebe alunos de vários bairros e cidades vizinhas: Viamão, Cachoeirinha, Alvorada e Canoas. É uma escola heterogênea na sua formação. É o único Centro de Educação presencial para jovens e adultos, que oferta turmas de EJA nos três turnos. É frequentado por alunos das mais variadas idades, a partir de quinze anos. Pelos turnos da manhã e da tarde, há maior número de jovens dos 15 (quinze) aos 19 (dezenove) anos e idosos a partir de 60 (sessenta) anos. No turno da noite, adultos entre 21 (vinte e um) e 50 (cinquenta) anos compõem a maior parcela. É uma escola inclusiva, com expressivo número de estudantes com deficiência.

Oferece a Educação Fundamental modalidade EJA: alfabetização e ensino fundamental, articulados aos princípios da educação ao longo da vida. Conforme o PPP da escola:

25 Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

26 Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: danielebraz25@gmail.com

O currículo da escola, para efetivar essa articulação conta com espaços que possibilitem uma formação capaz de romper com as dicotomias educação/cultura e educação/trabalho, permitindo assim um campo de oportunidades que atenda às demandas da comunidade e garanta o direito à educação em uma sociedade multicultural, sem esquecer da importância do mundo do trabalho, oferecendo, portanto, a possibilidade de experimentação e de formação profissional. (PPP, 2014, p.4)

A proposta curricular, denominada Educação Permanente ao Longo da Vida, contempla os princípios e a estrutura da EJA, bem como as Totalidades de Conhecimento, as quais são fundamentadas na construção de conceitos, na educação inclusiva e na avaliação emancipatória. Através desta proposta, oferece a toda comunidade, isto é, alunos, ex-alunos, pessoas do entorno e da cidade, cursos variados que proporcionam, inclusive, geração de renda. O currículo também está organizado na perspectiva das Totalidades de Conhecimento da Educação de Jovens e Adultos cujo trabalho educativo é ofertado de forma que as partes que compõem a escola estejam permanentemente conectadas entre si, isto é, um currículo interdisciplinar.

Esta visão de conhecimento, enquanto Totalidade, remete-nos a estruturar o ensino de forma que o conhecimento seja construído e aprofundado em níveis crescentes e articulados entre si. Para assegurar a unidade do conhecimento, cada Totalidade encontra-se transversalizada na seguinte, construindo, com isto, a visão totalizante e globalizante do movimento de ação-reflexão-ação, isto é, a práxis educativa. (PPP, 2014, p.20)

O currículo escolar divide-se em Totalidades Iniciais e Finais, perfazendo, assim, o Ensino Fundamental modalidade EJA: T1, T2, T3, T4, T5, T6.

O estágio foi realizado em Docência Compartilhada em uma turma de Totalidade 2 (T2), composta por 13 (treze) alunos, mas 10 (dez) frequentavam com regularidade. Eram 9 (nove) mulheres entre 18 (dezoito) e 74 (setenta e quatro) anos e 1 (um) homem de 34 (trinta e quatro) anos com deficiência mental. Os alunos frequentam aulas especializadas para o letramento e pensamento matemático. Percebem a importância destas aulas para a aprendizagem da leitura e escrita e o domínio das quatro operações matemáticas. Todos os alunos se empenham nas atividades propostas pelas professoras, pois é bem perceptível o desejo de aprender.

A Docência Compartilhada é uma possibilidade de trabalho que o estágio em EJA oferece. Optei por trabalhar em Docência Compartilhada por acreditar que nos possibilita maior aproximação com os educandos, proporcionando o atendimento mais individualizado e ampliando as possibilidades de troca docente, por isso, a docência foi realizada juntamente com uma colega do curso de Pedagogia.

Refletindo sobre o Estágio

Quando iniciamos o estágio, eu e a colega Fernanda²⁷ fomos informadas que a escola havia se organizado para trabalhar com o livro *Quarenta dias*, da escritora Maria Valéria Rezende, e que nosso planejamento deveria ter este foco. A partir do livro pensamos em um eixo temático em que pudéssemos relacionar a história da personagem com o dia a dia dos alunos. O eixo temático de nosso planejamento didático pedagógico recebeu o título: “Cotidiano”. O livro que estudaríamos traz a história de Alice, uma professora aposentada, que mantinha uma vida pacata em João Pessoa até ser “obrigada” pela filha a deixar tudo para trás e se mudar para Porto Alegre. A filha pretendia ter um filho e precisava da ajuda da mãe, para poder continuar com as aulas na faculdade. Contudo, uma reviravolta familiar, deixa Alice abandonada à própria sorte, numa cidade que lhe é estranha e impossibilitada de voltar ao antigo lar. Ao saber que Cícero Araújo, filho de uma conhecida da Paraíba, desapareceu em Porto Alegre, ela se lança numa busca frenética pela cidade (e assim a segue o texto...). A personagem escrevia tudo o que acontecia com ela em um caderno com capa da boneca Barbie, que veio com suas bagagens. No texto são apresentadas suas conversas com a boneca da capa, como se fosse uma pessoa real. Partindo do tema proposto e de outras indicações recebidas pela professora titular da turma, também trabalhamos com poesias de Fernando Pessoa, uma vez que fazia parte de um projeto coletivo da Instituição.

²⁷ Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: nanda_brunc@hotmail.com

Na primeira aula percebemos nas falas das alunas que elas abordavam muitos fatos da vida de cada uma. Gostavam bastante de contar histórias. Então, a partir desse olhar, mudamos nosso eixo temático de “Cotidiano” para “Memórias”. Buscamos desenvolver nosso planejamento trazendo, a cada semana, questões que envolvessem as memórias de cada educando, relacionando com fatos da história do livro *Quarenta Dias* e com as poesias de Fernando Pessoa, pois, para nós, o aluno deve ser protagonista na produção e construção do saber. É fundamental criarmos relações com o conteúdo e a experiência de cada um, a fim de não distanciar os saberes curriculares da experiência social dos educandos, uma vez que este distanciamento pode resultar em desinteresse pela escola. Percebemos, também, o interesse das alunas da turma (uma maioria de mulheres idosas) por trabalhos manuais como costura e pintura e, a partir dessa ideia relacionando-a aos projetos da escola, desenvolvemos uma atividade de construção de uma **colcha de retalhos**.

O trabalho manual e o artesanato, em geral, foram, ao longo dos tempos, sinônimos de segregação e subserviência; porém, simultaneamente e de modo muito discreto, essa criação, praticamente invisível, também pode ser sinônimo de narrativas de histórias de vida. Em pequenos grupos, as mulheres pensam, conversam e produzem um “efeito terapêutico”. (EGGERT, 2009. p.18)

Esta particularidade que se refere a uma expressiva maioria de mulheres idosas na turma, nos fez recorrer aos documentos que tratam do Direito à Educação para esta fase da vida. Segundo o Estatuto do Idoso, (Lei 10741, 2003), no Capítulo V, nos artigos 20 e 21, estabelece-se que:

Art. 20. O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados. (Lei 10741, 2003)

A partir do Estatuto do Idoso, pensamos nosso planejamento sempre refletindo sobre os ritmos particulares que essa fase da vida requer, tendo em vista os fatores sociais que construíram a história de cada indivíduo. Acredito

como fundamental na prática docente perceber os alunos, de onde eles vêm, suas peculiaridades sociais, cognitivas e afetivas. O professor deve se tornar um investigador na sala de aula, ou seja, perceber o processo de conhecimento de cada um dos seus alunos. O professor como profissional reflexivo é, ao mesmo tempo, pesquisador (FREIRE, 2011) e produtor de conhecimento. Brandão (2005) abordando os princípios da Educação Popular, lembra que o saber dos educandos é matéria prima para o ensino. Trata-se de aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele, reconhecendo a importância do saber popular. As palavras geradoras são escolhidas a partir do que está presente no dia-a-dia dos educandos, de modo que as mesmas possam ser impulsionadoras de reflexões e novos conhecimentos. Por exemplo, em uma conversa podem surgir as palavras: amor, trabalho, família – em nossa experiência, tais palavras foram congregadas na temática “Memórias”, por exemplo. As palavras e temas geradores vão depender do contexto em que o aluno está inserido.

A educação para os idosos, a alfabetização, a formação profissional, a inclusão digital entre outras, precisa atender às necessidades específicas dessa população. É preciso que as atividades propostas tenham significado para os educandos idosos e lhes deem a oportunidade de falar, de expressar seus sentimentos e de relatar suas experiências, fazendo-os reconhecerem-se como sujeitos da história. A formação para a terceira idade deve reforçar a capacidade dos idosos, seu conhecimento e sua sabedoria.

Apesar da inclusão do idoso na EJA, percebe-se que caracterizá-lo como adulto submerge todas as suas peculiaridades, além das diferenças conceituais e necessidades educacionais. Deve-se pensar e analisar quais os motivos que levam o idoso à EJA, para que se institua uma metodologia e materiais adequados, além de um profissional preparado para trabalhar com este público. (OLIVEIRA, 2012, p.6)

Muitos idosos tiveram acesso à escola quando eram jovens, mas a frequentaram por pouco tempo, como ouvimos diversas vezes no nosso estágio. Tal realidade foi oriunda de diversas situações: dificuldades de acesso à escola, a necessidade de ajudar no trabalho rural e doméstico. A princípio, a procura pela escola esteve relacionada à realização de uma vontade antiga de

aprender os conteúdos escolares. Saber ler, escrever e calcular são condições frequentemente associadas a uma vida melhor nas falas dos educandos. A busca por independência é outra razão. Não precisar de ajuda para ler documentos, identificar um ônibus entre outras atividades em que a leitura é necessária é tornar-se mais autônomo. Ouvimos dos estudantes, frases como: “Agora consigo ler o nome do ônibus que vai para minha casa”. Muitas mulheres da turma voltaram à escola depois da morte do cônjuge ou depois de verem os filhos crescidos e formados.

A educação ocupa papel fundamental na formação crítica do idoso, para que tenha condições de manter-se ativo e consciente da sua própria velhice. Por meio da ação pedagógica que se oportuniza uma maior inserção social, além da formação da pessoa idosa, enquanto ator social, mobilizado em rede, terá possibilidade de articulação, passará a exigir mais respeito, dignidade e um compromisso sócio-político a propósito dos seus direitos. Além de propor e ser agente da ação que transforma, a educação é um direito elementar de todo ser humano, independente da idade, numa percepção educacional ao longo da vida, preconizada pela UNESCO. O idoso tem direito à educação, não somente como instrumentalização ou compensação, mas enquanto espaço de questionamento, decisões, capacitação e acima de tudo, diálogo. (OLIVEIRA, 2012, p.5)

A Colcha de Retalhos

Uma das atividades que desenvolvemos foi a confecção de uma colcha de retalhos com fragmentos de poesias de Fernando Pessoa. A ideia surgiu a partir da fala de uma das alunas que nos contou que estava fazendo uma colcha de retalhos, que era costureira e segundo ela, de “mão cheia”. Outra aluna também relatou que era costureira. Fomos para casa pensando como poderíamos trazer esse saber destas estudantes para as aulas. Pensando nas poesias de Fernando Pessoa e nas habilidades das alunas, chegamos à Colcha de Retalhos. Conversamos com nossa orientadora de estágio sobre a ideia e ela nos disse que havia um filme com esse título. Na semana seguinte levamos para a turma o filme *Colcha de Retalhos* da diretora Jocelyn Moorhou, que aborda a história de uma jovem chamada Finn que, após ser pedida em casamento, vai para casa de sua avó e lá pretende finalizar sua tese de doutorado. Nesse local, ela conhece um grupo de mulheres que participa de um clube e que se reúne para trabalhar em colchas de retalhos. No momento

em que a jovem está lá, esse grupo de mulheres está trabalhando em uma colcha que elas denominaram “Onde mora o amor?” e que será um presente de casamento para Finn. Enquanto elas trabalham, Finn se envolve nas histórias individuais de cada uma das mulheres que lá estão, ouvindo relatos de paixões passageiras, de casamentos frustrados, de traições e de vários outros relacionamentos nem sempre aprovados pela sociedade. O grupo que foi retratado no filme mostra mulheres que se reúnem, a fim de realizar um trabalho artesanal de costura, mostrando que elas assumem uma unidade, em prol de um trabalho coletivo. Contudo, no decorrer do filme, as diferenças individuais de cada uma surgem, como que formando, para além da produção concreta, uma “colcha de retalhos”, ressaltando os valores, as crenças, as ideias de cada uma dessas mulheres.

Achamos que a história do filme tinha estreita relação com a nossa turma: um grupo de mulheres que estavam sempre relatando e debatendo assuntos cotidianos, lembrando de momentos de suas vidas. Após assistirmos ao filme perguntamos o que elas achavam de fazer uma colcha de retalhos que denominamos “Retalhos de Fernando Pessoa”. A turma gostou bastante da ideia e então perguntamos qual a sugestão delas para emendar os retalhos e, na mesma hora, as duas alunas que eram costureiras se ofereceram para auxiliar. Mesmo que nossa colcha não tivesse o mesmo objetivo da colcha do filme, já que na nossa seriam escritos fragmentos de poemas de Fernando Pessoa, sua produção também trouxe à tona as memórias dos envolvidos, ressaltando os valores, as crenças, as ideias de cada uma e suas preferências.



Imagem 3: Escolha dos poemas de Fernando Pessoa

Penso que atividades como esta tornam a escola um lugar mais agradável e atraente para os educandos. A produção manual resulta da articulação de saberes acumulados por gerações e é uma atividade de grandes possibilidades pedagógicas e culturais. Para iniciarmos a confecção da colcha pedimos para a turma levar retalhos de tecidos, onde escreveríamos os fragmentos das poesias de Fernando Pessoa. A cada semana nós líamos algumas poesias e os educandos separavam os fragmentos que mais lhes chamavam a atenção. No momento em que separavam os fragmentos, percebíamos que tinha muito de cada um ali, naquele pedacinho de texto. Alguns separavam fragmentos que falavam de amor, outros de saudade. Uma das alunas, na poesia *Hoje de Manhã Saí Muito Cedo*, destacou a frase: “Vou onde o vento me levar”, e disse que ela estava se sentindo assim nesse momento de sua vida. Outra aluna no poema *Minha Alma Partiu-se*, separou o trecho “A minha alma partiu-se como um vaso vazio”, relatando que já se sentiu assim, como se tivesse perdido sua alma quando perdeu um amor. Começamos a confecção na semana seguinte e sempre levávamos um CD com músicas que as alunas mencionavam nas aulas para que escutassem. A cada música tocada alguém lembrava de um fato que aconteceu na época em que aquela música tocava nas rádios. Lembravam de amores antigos e dos bailes que frequentavam. Segundo EGGERT (2009, p. 24), “a costura não é apenas de um pano, mas de textos, pensamentos e conversas”.



Imagem 1 e 2: Confecção coletiva da Colcha de Retalhos

Através da confecção da colcha de retalhos abordamos diversos conhecimentos matemáticos, leitura, interpretação, criação, reflexão, resgatamos as histórias de vida e produzimos novos conhecimentos.

Valorizamos autoria e a capacidade de criação dos educandos. Propiciamos momentos de criação e transformação, elevando a autoestima através da troca de experiências. Para Paulo Freire (2011) todo mundo aprende e ensina, considerando que as pessoas aprendem umas com as outras, mediadas pelo mundo.

Como já relatei anteriormente, havia a opção de realizar o estágio em Docência Compartilhada. Eu e minha colega, amiga e parceira que a faculdade me proporcionou, depois de muita conversa e combinações, optamos por dividir esta experiência pensando nas trocas de opiniões, no olhar mais atento para cada um dos alunos, para planejar, para exercitar a aceitação à opinião do outro. Assim, concordamos com as considerações de Elaine Montemezzo (2014) de que

[...] docência compartilhada, nos faz refletir sobre a complexidade desta prática, que exige ouvir o outro, planejar e refletir conjuntamente, buscando, apesar das diferenças, objetivos comuns. Trata-se de um constante aprendizado de ser/fazer docente, em que um aprende com o outro, construindo uma forma própria de atuar em sala de aula. (MONTEMEZZO, 2014, p. 22)

A experiência foi muito positiva, acredito que tanto para nós, futuras professoras, quanto para nossos alunos. Ao final do estágio pedimos para a turma uma pequena avaliação das aulas e perguntamos sobre o fato de estarmos compartilhando a docência. Todos gostaram muito de ter duas professoras em sala de aula. Disseram que era bom, pois “sempre tem uma professora para ajudar”, “quando uma não podia tinha a outra para dar atenção”. Além desse ponto, considero que foi positivo, também, a prática compartilhada nos momentos de explicação de algum tema, pois quando uma tinha mais dificuldade a outra “tomava a frente” para continuar a explicação. Em nenhum momento “dividimos” o que uma ia falar ou fazer. Sempre preparávamos as aulas juntas, elaborávamos atividades diferenciadas e, em sala de aula, também trabalhávamos de maneira conjunta, uma sempre complementando o que a outra dizia. Refletíamos coletivamente sobre a nossa prática pedagógica, pensávamos juntas em cada aluno e nos seus interesses, a fim de propor as atividades. Consideramos que

[...] é importante que os docentes que se propõem a compartilhar a docência acreditem na proposta, realizando-a com seriedade e de fato compartilhando todos os momentos e não somente o espaço da sala de aula. É necessário respeito e sintonia entre estes professores, pois se não, não ocorre o compartilhamento. (MONTEMEZZO, 2014, p. 14)

CONSIDERAÇÕES

Ao escrever este artigo, refletindo sobre esta experiência de prática docente, percebo que foi uma experiência enriquecedora para a minha formação como futura educadora, pois possibilitou o contato direto com a escola e os educandos. Durante o estágio pude vivenciar um pouco da realidade das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, além de pôr em prática os fundamentos estudados ao longo do curso, tanto no período de observação, quanto na construção dos planejamentos e nas aulas propriamente ditas. Este é o momento da *práxis* no curso de Pedagogia e é uma etapa necessária na construção de conhecimento válido e eficaz à transformação social. Como trata Paulo Freire (2011) “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade”.

O estágio é fundamental para o nosso processo formativo. É neste contexto que podemos compreender também nosso papel de educadores. A experiência da Docência Compartilhada foi oportunidade de grandes aprendizados, trocas, diálogo e compartilhamento das angústias e medos de estar pela primeira vez em uma sala de aula. Foi por meio desta prática que conseguimos dar concretude ao nosso planejamento culminando na produção da colcha de retalhos e na articulação das memórias e preferências dos estudantes com os conteúdos escolares.



Imagem 4: Educandos e estagiárias em saída de campo

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: Uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Unesp, 2005. 151 p.
BRASIL. **Lei nº 10741**.

Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.html> Acesso em: 02 dez. 2014.

CENTRO MUNICIPAL DE TRABALHADORES PAULO FREIRE. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, 2014.

EGGERT, Edla. **Narrar Processos**: Tramas da Violência Doméstica e Possibilidades para a Educação. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2005.

MONTEMEZZO, Elaine Luiza Foss. **DOCÊNCIA COMPARTILHADA NAS TOTALIDADES INICIAIS DA EJA**: um olhar sob a perspectiva da Educação Popular. Porto Alegre 2º semestre 2014 No prelo

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **UEPG POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E A PESQUISA SOBRE O IDOSO NO BRASIL**: DIFERENTES ABORDAGENS DA TEMÁTICA NAS TESES E DISSERTAÇÕES (DE 2000 A 2009). Disponível <<http://www.redadultosmaiores.com.ar/>> Acesso em: 02 dez. 2014.

QUEM SOMOS COMO POVO BRASILEIRO, COMO PRODUÇÃO HISTÓRICA?²⁸

Débora Cardoso Mello²⁹

RESUMO: Este artigo relata algumas das reflexões produzidas durante o estágio obrigatório da 7ª etapa do curso de Pedagogia da UFRGS, com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e realizado em docência compartilhada. Durante o estágio, buscou-se abordar não só o que um ou outro sujeito deste projeto de docência desejava, mas algo que pudesse se ampliar e abrir possibilidades para as diversas necessidades que se faziam urgentes para o estágio. As ideias gerais do trabalho desenvolvido e o tema proposto como fio condutor abordou tópicos culturais, sociais e de cidadania com o título: “Quem somos como povo brasileiro, como produção histórica.” Este tema trouxe em si a busca da compreensão de como nós sujeitos estamos inseridos neste mundo, na história, qual nossa importância e papel dentro da sociedade, assim como ampliar as discussões e reflexões dos alunos para além do que está fora da escola, do bairro, da cidade, do estado e do país. Um trabalho que proporcionou o reconhecimento de si, do outro e do mundo.

PALAVRAS – CHAVE: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Produção Histórica. Cultura.

CONHECENDO O TERRITÓRIO

Ao chegar na 7ª etapa do curso de Pedagogia da UFRGS nos deparamos com o estágio obrigatório. E com ele a decisão de que caminho seguir: continuar com o caminho que já se está trilhando até o momento ou buscar um novo desafio, uma nova experiência? Optei pelo segundo caminho e me propus um desafio, trabalhar com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como esta seria a minha primeira experiência nesta modalidade de ensino decidi por uma docência compartilhada para me sentir um pouco mais segura, e então convidei minha colega Martha Gomes para esta parceria, e em conjunto escolhemos uma escola perto de sua casa, uma escola que a Martha já conhecia e se identificava.

Então adentrei neste novo mundo, reconhecendo o terreno, buscando me inserir nesta escola e na turma onde foi realizado o estágio. E aos poucos fui conseguindo fazer parte deste grupo e surpreendendo a mim mesma com o tornar-me professora da EJA.

²⁸ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Cíntia Inês Boll.

²⁹ Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: deboram.vivian@yahoo.com.br

A Escola onde realizamos nosso estágio obrigatório está inserida em uma comunidade na periferia de Porto Alegre – Bairro Mário Quintana, considerada uma área de risco pelo tráfico e violência na região.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola e conversas informais com a direção e coordenação, obtivemos a informação de que muitos moradores são oriundos de reassentamentos comunitários e migrantes, o que os torna transitórios dentro da comunidade – os moradores em sua maioria fixaram residência no bairro por necessidade e buscam realizar um desejo comum que é mudar-se do local. Essa condição faz com que as pessoas se percebam em suas necessidades individuais, sem a preocupação de uma organização coletiva em busca de uma vida melhor na comunidade.

Aproximando o nosso olhar para a turma 31 da totalidade 3³⁰ – a qual realizamos nosso estágio observamos a relação entre alunos e professor e entre os próprios alunos. A professora titular dedica-se com empenho na construção de um planejamento integrado e que faça sentido para seus alunos – planejamento que é pensado a partir dos interesses dos alunos, suas falas e opiniões - buscando trabalhar assuntos da atualidade em sala de aula. Temas geradores³¹ eram um de seus focos assim como sua preocupação em problematizar assuntos de importância social como sustentabilidade, o sujeito e o mundo.

A relação dos alunos com a professora era de reciprocidade, a professora interagia o tempo inteiro com eles, circulava pela sala, tirava dúvidas, escutava os alunos trazendo suas falas para o conteúdo que estava sendo trabalhado, valorizando assim os conhecimentos e conexões que dos alunos. Os alunos por sua vez eram muito participativos buscavam sempre esclarecer suas dúvidas, traziam contribuições para a sala de aula, existia uma harmonia entre toda a turma.

³⁰ As Totalidades de conhecimentos que organizam o currículo da EJA representam a busca da unidade, cada totalidade está inserida na seguinte, construindo com isso a visão totalizante e global do ensino.

³¹ Paulo Freire propõe uma investigação ao *Universo* do aluno, em sua realidade. Esse tema será tratado com maior profundidade mais a frente em um capítulo deste artigo.

Os alunos eram todos moradores da comunidade sendo em sua maioria mulheres, a idade varia entre 16 anos a 56 anos. Trabalhavam também, em profissões variadas como porteiro, doméstica, zelador, auxiliar de segurança. Viviam com suas famílias que são constituídas de várias formas diferentes, apenas com o pai ou mãe irmãos ou marido e filhos ou apenas com os filhos. Um dos alunos morava no abrigo ao lado da escola.

Ao observar todas estas diferentes características, foi possível perceber o quanto é necessário levar em conta a bagagem cultural e conhecimentos prévios de cada participante deste grupo, e ter o olhar atento para todas estas realidades na hora do planejamento foi crucial.

Ao falar do respeito a bagagem cultural e conhecimentos prévios dos alunos, Maria Bernadette Rodrigues destaca a importância de compreendermos as diferentes características culturais tanto de alunos como professores.

É fato que os alunos de diferentes meios socioculturais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização. Também é fato que a compreensão dos processos e práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais das próprias professoras, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória, à sua identidade profissional e social. (RODRIGUES, 2004, p.24)

Em relação à aprendizagem dos alunos a maioria demonstrou dificuldades na escrita e na área da matemática (onde exigem uma maior intervenção da professora). Os alunos registravam grande parte de suas aprendizagens em seus cadernos, por incentivo da professora, para que possam tê-lo como instrumento de aprendizagem e consulta.

Apesar das dificuldades na área da matemática os alunos gostavam muito de resolver questões da área, pedindo sempre que a professora lhes desse contas para fazer. Geralmente quando acabavam uma atividade antes dos colegas pediam para a professora lhes dar conteúdos e questões matemáticas. Alguns dos alunos acreditavam que o conteúdo de matemática é muito mais importante que os demais (área das humanas) revelando isso em algumas falas como: “se eu soubesse que era pra ver filme eu teria ficado em

casa!”-” Ir na biblioteca é perda de tempo.”- “Prefiro ficar aqui fazendo as contas do livro.”

Durante nossas observações percebemos que os alunos demonstravam grande dificuldade em produzir textos coletivos e que isso não acontecia enquanto escreviam textos individuais, onde eles conseguiam revelar ideias coletivas e expor as suas ideias de uma forma melhor. Observamos também que as ações da professora titular buscavam incentivar os alunos, que a sala de aula possuía diferentes visões de mundo e que isso tornava o trabalho docente rico e desafiador, enquanto buscávamos alcançar a harmonia entre todos os envolvidos nas nossas aulas.

De acordo com Paulo Freire é preciso dialogar com as diferentes visões do mundo que se em cada sujeito de forma diferente, que se constrói a partir das experiências de cada um.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta das várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2011, p.87)

Assim buscamos propor um planejamento diferenciado que permitiu que todos os alunos se envolvessem, despertando seus interesses. Consideramos que um planejamento diferenciado possa auxiliar na permanência desses alunos na EJA.

E agora, o que fazer com tudo isso?

E então tínhamos todos estes dados, informações e percepções, e o que fazer com isso? Qual a proposta que poderíamos trazer para essa turma tão singular? Que planejamento poderíamos propor que suprisse todas as necessidades dos alunos, da professora titular, às nossas e da professora orientadora do estágio?

Foi com todos estes questionamentos que eu e a Martha sentamos para discutir e elaborar um planejamento para o estágio. E foi assim que surgiu a vontade de propor algo que abordasse não só o que um ou outro sujeito deste projeto desejava, mas algo que pudesse se ampliar e abrir possibilidades para todas as necessidades que se faziam urgentes para o estágio.

As ideias gerais do trabalho que foram desenvolvidas e temas propostos como fio condutor foi: “Quem somos como povo brasileiro, como produção histórica.” Este tema trouxe em si a busca da compreensão de como nós sujeitos estamos inseridos neste mundo, na história, qual nossa importância e papel dentro da sociedade.

Essa preocupação em firmar o sujeito como produtor de história, capaz de agir em seu meio e modificá-lo, sempre esteve presente no planejamento da professora titular. O que foi de suma importância para a escolha do tema, com vistas que se amplifique para além do proposto, que seja a base para temas geradores. A proposta teve como objetivo iniciar os estudos dos povos do Brasil e como estes construíram a história e ainda a constroem, e a partir disto chegarmos à história de nossa cidade e do bairro onde os alunos habitavam, como forma de trabalhar a importância de cada sujeito no mundo e na construção da história de nossa sociedade.

De acordo com Paulo Freire é preciso dialogar com as diferentes visões do mundo que se constitui em cada sujeito de forma diferente, que se constrói a partir das experiências de cada um.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta das várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2011, p.87)

Ao trazermos propostas de trabalhos com ênfase na questão: “Quem somos, como povo brasileiro, como produção histórica.” Buscamos ampliar as discussões e reflexões dos alunos para além do que está fora da escola, do bairro, da cidade, do estado e do país. Os alunos puderam refletir sobre o que está perto (o sujeito, a comunidade, a escola, etc.) e como o agir e o ser de

cada um refletem na sociedade e em suas construções, sejam elas culturais, sociais ou políticas.

Paulo Freire propõe uma investigação ao *universo temático* – universo do próprio sujeito, constituído de suas indagações, o pensar do próprio povo – proporcionando assim a apreensão dos “temas geradores”.

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 2011, p.87)

Este foi nosso suporte para a realização do planejamento e sua execução. Buscamos promover um trabalho pedagógico que tivesse significado para os alunos, para nós professoras e que fosse compatível com o trabalho que já vinha sendo realizado pela professora titular da turma.

A caminhada inicia...

A preocupação em pensar um planejamento que pudesse interessar os discentes, fazendo com que se sentissem e se percebessem como sujeitos capazes de construir conhecimento foi nosso principal objetivo.

E a cada planejamento que construíamos, cada proposta pensada, atividades, textos e debates propostos, procuramos não desviar desse pilar, acreditamos que ficou claro para os alunos que todas as atividades realizadas em sala de aula foi construída em conjunto com eles, que tudo tinha um toque de cada um.

De acordo com Roseli Inês Hickmann é necessário um trabalho educativo humanizado, um olhar com afeto àqueles sujeitos que estão no processo de aprendizagem.

[...] através da realização de um trabalho educativo comprometido e articulado com os enigmas, vicissitudes, paradoxos e sofrimentos humanos que compõem o caleidoscópio do cotidiano. Um trabalho que vise observar a vida; ler as pessoas em seus olhares, jeitos de vestir, de caminhar, de alimentar-se, de brincar, sorrir, amar, chorar; ter uma escuta sensível dos estudantes, enfim, que tenham por proposição temáticas e atividades em ciências sociais articuladas à subjetividade e ao mundo vivido e desejado pelos educandos e educadores, ultrapassando os limites e as fronteiras das concepções de espaço e tempo. (HICKMANN, 2002, p.18)

O trabalho com o outro, essa relação aluno/professor vai além do ensinar a ler e escrever, são mundos que se encontram e se relacionam, é uma troca de saberes constante. Ao perceber isso o trabalho docente tornou-se rico, desafiador e alegre, pois percebemos a riqueza de cada momento, cada aula, cada aluno.

Ao longo do estágio construímos alguns materiais com os alunos, uns dos mais marcantes foram os cartazes coletivos, onde os alunos colocavam suas opiniões, ideias e sugestões, eu e a Martha ouvíamos atentamente as falas dos alunos e debatíamos com a turma sobre todos os temas que surgiam. Abaixo segue a Foto 1 que demonstra as imagens do cartaz produzido pela turma 31 na semana que ocorreu as eleições presidenciais.



Foto 1: Eleições 2014: O Político e sua imagem!

Fonte: Cartazes produzidos pela turma 31 da EJA

Este cartaz foi construído ao longo do período das eleições, também foram produzidos textos individuais e podemos observar isso na Foto 2 que está abaixo, onde foi possível notar a opinião de cada e um, e seus conceitos de política.

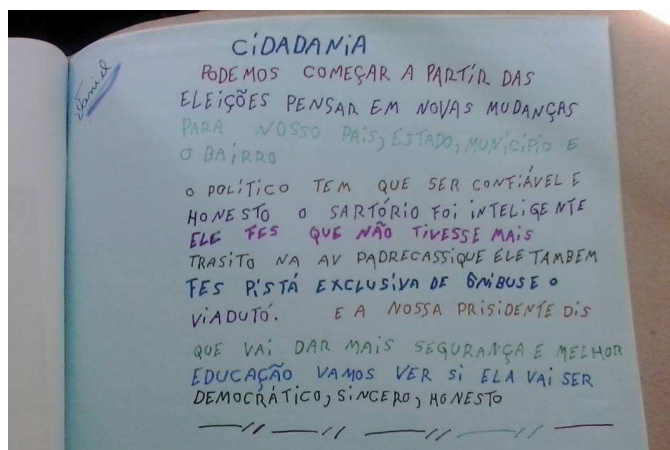


Foto 2: Eleições e Cidadania

Fonte: Produção textual individual de um aluno

As propostas em sala de aula sempre tiveram como foco o sujeito como produtor de história, uma maneira de refletir sobre nossas ações e como elas afetam o restante da sociedade. Trouxemos para os alunos variados textos que abordavam temas como: poluição, desmatamento, o mundo do trabalho, política, culturas, povos colonizadores do Brasil, com o objetivo de ilustrar que todas essas ações e a história do nosso país e do mundo são feitas por nós sujeitos inseridos nesta realidade, tais propostas vão ao encontro daquilo que Paulo Freire aborda ao refletir sobre o “ser homem”.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 2011, p. 52)

Os alunos sempre participativos nos proporcionaram muitos momentos de reflexão, e a grande riqueza foi poder trazer para os conteúdos trabalhados em sala de aula seus interesses e temas que tinham significado em suas vidas, temas do cotidiano dos alunos que usávamos para trabalhar os conteúdos exigidos foi uma das marcas de nosso estágio.

Durante uma aula em que trabalhávamos o sistema monetário, pudemos perceber a dificuldade dos alunos em compartilhar em aula o seu

conhecimento prático. Ao mesmo tempo, enquanto tentávamos explicar as histórias matemáticas, eles mantinham uma sequência de conversas cruzadas entre eles e com nós professoras. E foi nesse momento, após ouvir as vivências contadas por uma das alunas que a Martha teve a ideia de utilizar a mesma história para explicar um problema matemático.

Esse movimento da professora Martha fez com que os alunos prendessem a atenção na explicação e conseguissem refletir usando de seus conhecimentos prévios. E foi a partir daí e da sugestão dada pela nossa professora orientadora, de que trouxesse as histórias de vida de cada discente para o foco dos trabalhos pedagógicos, que me debrucei na construção de histórias matemáticas com os alunos tendo suas vivências cotidianas como tema.

Como aponta Rodrigues, um trabalho reflexivo e consciencioso é indispensável para um fazer docente mais humano.

[...] um trabalho docentes *reflexivo, consciencioso, organizado, intencional, competente e prazeroso* é indispensável para a mudança, no sentido de garantir uma permanência maior dos alunos em sala, oferecendo-lhes um fazer pedagógico mais humano e alegre. (RODRIGUES, 2004, p.44)

E foi com esse fazer pedagógico mais humano e alegre que nós levamos para a sala de aula as histórias matemáticas nas quais os alunos puderam encontrar-se e reconhecer-se dentro de suas histórias. Após essa passagem percebemos que os alunos sentiram-se acolhidos ao lerem suas próprias histórias naquele documento, notando assim que suas professoras estavam ali com o olhar e os ouvidos sempre atentos para eles, que o nosso trabalho ia além de conteúdos escolares e também envolvia um olhar sensível para com eles, um acolhimento e valorização de suas histórias de vida.

E com esse material, com essas histórias foi possível trabalhar conteúdos transversais, não apenas o raciocínio matemático, mas também classificação de itens, meio ambiente, geografia, ciências, noções de espaço e tempo em conjunto com atividades cotidianas dos alunos.

Como ressalta Jurjo Torres Santomé

A interdisciplinaridade tem sua razão de ser na busca de uma grande teoria, uma nova etapa do desenvolvimento das ciências caracterizado por uma reunificação do saber em um modelo que possa ser aplicado a todos os âmbitos atuais do conhecimento. Para outros, o caminho rumo a maiores parcelas de interdisciplinaridade é provocado pela dificuldade, que se torna mais evidente a cada dia, de delimitar as questões que são objetos deste ou daquele campo de especialização do saber. (SANTOMÉ, 1998, p.45)

Esta proposta de inserir informações do cotidiano dos alunos nas atividades foi muito importante para mim como professora em formação, me trouxe a certeza que trazer para as atividades pedagógicas a bagagem cultural dos alunos torna a aprendizagem muito mais prazerosa para eles e significativa. Que conversas em sala de aula não é “perda de tempo”, mas sim uma oportunidade de construir uma relação com os alunos ao mesmo tempo em que podemos trabalhar os conteúdos exigidos pelo currículo escolar. Fez-me entender que como docente acima de tudo preciso ter um olhar sensível para meus alunos e que eles percebam isso e sintam-se valorizados em suas subjetividades. E um dos pontos que considero mais importante nesta proposta é que os alunos puderam perceber que o conteúdo escolar não está desvinculado de seu cotidiano, que podemos usar os conhecimentos didáticos na escola e vice e versa.

Toda essa percepção foi possível por eu e a Martha termos proporcionado aos alunos um ambiente acolhedor, onde os alunos e nós pudéssemos se sentir a vontade para expressar nossas opiniões e ideias. A partir destas vivências surgiu em nós a vontade de construir um livro com os alunos, no qual eles seriam os próprios autores, onde constariam suas reflexões, ideias, desejos e opiniões sobre o que é ser um sujeito dentro de nossa sociedade, ser um cidadão.

A construção do Livro

No decorrer de nossas aulas percebemos que os alunos apresentavam dificuldades em expressar suas opiniões verbalmente, o que também dificultava a produção de textos coletivos, porém percebemos que ao solicitar textos individuais os alunos expressavam-se melhor. Foi a partir destas

observações que decidimos juntar todas as produções escritas por eles em um livro.

Um livro que representava a visão dos alunos sobre nosso fio condutor do planejamento “Quem somos, como povo brasileiro, como produção histórica.” Este tema trouxe em si a busca da compreensão de como nós sujeitos estamos inseridos neste mundo, na história, qual nossa importância e papel dentro da sociedade. O mais importante nesta construção foi explorar suas opiniões, instigávamos os alunos na busca de sua afirmação como sujeito produtores de cultura, que como cidadãos produzem a história de sua cidade, bairro e escola. Como destaca Cláudia Lemos Vóvio, este é um modelo alternativo, que se conduz além das ações de simplesmente solidarizar-se com as histórias de vida dos sujeitos, mas sim valorizá-las e reconhecê-las como conhecimento empírico.

Até pouco tempo, reconhecer essas pessoas como sujeitos de aprendizagem, produtores de cultura, como nos propõe os princípios freirianos, foi traduzido por meio da atitude de solidarizar-se com as histórias de vida dos sujeitos e por iniciativas de investigação e análise de variáveis sociodemográficas próprias dos contextos onde estes programas se instalam. Um modelo alternativo, que se conduz para além destas ações, é aquele que reconhece e se constrói a partir das práticas culturais próprias dos grupos que deles participam, que focalizam tipos particulares e situados de conhecimentos, de identidades e modelos de ação.(VÓVIO, 2012, p.14).

A construção do livro pelos alunos também proporcionou á eles uma elevação na autoestima, percebíamos que a cada escrita eles sentiam-se protagonistas desta história, sentiam-se importantes como sujeitos ativos dentro da sociedade. Como foi citado no inicio deste artigo, a maior parte da população do bairro sentia-se desvinculado da construção de um bairro melhor, e acredito que com nossas aulas, textos propostos e debates, os alunos puderam perceber que sim eles constroem a história inclusive e especialmente do próprio bairro. E tudo isso aconteceu através da escrita, ao escrever os alunos puderam dar significado não só á suas opiniões, mas á própria escrita em si. Isso vai ao encontro do que Vóvio (2012) aponta sobre a compreensão e significados atribuídos pelos sujeitos: “A abordagem socioideológica do letramento traz profundas consequências para o modo como são atribuídos sentidos à escolarização e à alfabetização e seus efeitos sociais, bem como

para a compreensão de seus significados para aqueles que são pouco escolarizados ou não alfabetizados.” (p.15).

A autoria do livro trouxe aos alunos a oportunidade de escritas críticas, documentando seus descontentamentos com nossa política, com a própria sociedade e até mesmo consigo mesmos. Puderam perceber com nossas conversas que eles mesmos muitas vezes se abstêm da responsabilidade de ter ações para um mundo melhor. E acredito que isso foi possível por eles estarem no processo de apropriação da escrita e leitura. Através deste processo foi possível tornarem-se mais conscientes de seus papéis, como aponta Vóvio.

Aprender a ler e a escrever implica compreender e se apropriar dos modos como os textos são produzidos e circulam nas mais diversas atividades humanas e pode colaborar para que as pessoas possam transitar com familiaridade entre diversas práticas e em diferentes instituições, conscientes de seus papéis, possibilidades e modalidades de ação. (VÓVIO, 2012, p.15)

A cada nova produção percebíamos o quanto os alunos vinham evoluindo, as vezes pediam para terminarem a produção em casa, pois conseguiriam pensar com mais calma e colocar no papel suas ideias. No dia seguinte chegavam com seus textos orgulhosos e mostravam para mim e para a Martha e também lhes agradava mostrar as produções para a professora titular, eles realmente estavam orgulhosos de suas escritas.

E então chegou o momento de propor que construíssem uma capa para seus livros, que desenhassem, colassem, escrevessem algo que tivesse significado para eles. Abaixo podemos ver a Foto 3 que apresenta uma coleção de fotos do livro em construção.



Foto 3: Construindo o livro

Fonte: Produzido pela autora

A confecção da capa foi outro momento muito bonito. Nas capas os alunos expressaram emoções e sonhos, um aluno escreveu mensagens contra o racismo, uma das alunas escreveu uma declaração de agradecimento á mim e á Martha. Alguns alunos também pediram para levar a capa pra casa para trabalhar mais minuciosamente sobre ela. A produção de todo o livro foi um processo muito emocionante, alguns alunos produziram mais escritas, outros por se ausentarem demais não puderam produzir todos os textos, mas cada um da sua maneira, com sua subjetividade construiu seu próprio livro.

Nos livros criados pelos alunos é possível encontrar temas políticos, regionais, culturais, sociais e de cidadania, ilustrando como todos estes aspectos nos constituem como povo brasileiro e produção histórica. Foi através de atividades pedagógicas que construímos com a turma esta relação de confiança que resultou na expressão de seus pensamentos, contribuindo para a ampliação de sua confiança na leitura e escrita e consequentemente a autoafirmação deles como sujeitos de aprendizagem e produtores de cultura.

Realizamos este trabalho acreditando que não são somente os métodos que levam o aluno a se desenvolver na leitura e escrita, mas também o modo como se dá essa relação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. E que cada um destes sujeitos contribui para o crescimento um do outro ao trazer suas diferentes visões e experiências.

Ao abordar a pluralidade existente dentro da sala de aula cito Regina Hara que nos destaca a importância de compreender e trabalhar com as diferentes visões do mundo.

A grande heterogeneidade que existe nas classes de alfabetização de adultos deixa de ser problema quando conseguimos trabalhar com propostas individuais, porque o que se coletiviza são estratégias e conhecimentos de todos e não passos e ritmos dados de fora do grupo. (HARA, 1992, p.51)

Acredito que nosso trabalho foi fundamentalmente feito de afeto, conseguimos perceber o tempo de cada aluno e respeitá-los dentro de seu tempo, ouvir atentamente suas falas, ter um olhar sensível para suas ações e reações, buscando sempre propor atividades, exercícios e vivências que tivessem significado para a turma. E tivemos certeza disso ao ouvir suas falas

durante todo o estágio, como: “estamos gostando muito das aulas”. – “estamos aprendendo muito com vocês”. – “do jeito que vocês explicam eu consigo entender”. – “vamos sentir sua falta...”.

Não posso deixar de mencionar aqui também um momento delicado e difícil que vivemos durante o estágio, no período em que atuamos na escola houve uma crescente onda de violência no bairro, várias mortes e intervenções da polícia devido a “guerra do tráfico” que se instalou no bairro. Isso acabou dificultando muito nosso trabalho, pois havia dias sem aulas, dias de período reduzido, muitos alunos ausentes devido a insegurança da população e da escola por todos os episódios de violência que estavam sendo presenciados. Porém conseguimos prosseguir com o apoio dos alunos e da escola e conseguimos concluir nosso estágio, trazendo em muitos momentos esta discussão para a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esse trabalho na EJA meu maior desejo foi acrescentar alguma coisa boa na vida daquelas pessoas, que enfrentam tantas dificuldades para estarem na escola, para permanecerem firmes em seus objetivos. E a cada passo que fomos dando, desde o planejamento e com ele o objetivo de proporcionar aos alunos momentos de reflexão e reconhecimento de si dentro de nossa história, até as conversas informais em sala de aula, as trocas tão ricas que fizemos, as aprendizagens, as risadas e trabalhos árduos, tudo isso para mim trouxe algo positivo, mas não só para os alunos para mim também.

Sentir que tanto para os alunos como para mim como professora esse processo foi de muitas aprendizagens e crescimento, que a reciprocidade fez toda a diferença no trabalho pedagógico, e que sim é preciso ter um olhar sensível e um fazer docente com afeto. Apesar de me sentir realizada com o trabalho que desenvolvemos também ficaram os momentos de tensão que vivemos durante o estágio, por passarmos por um período muito difícil no bairro devido a crescente violência, quando houve até mesmo dias em que não pudemos ir à escola por recear pela vida dos próprios estudantes – a direção

da escola suspendeu as aulas em alguns dias devido ao chamado “toque de recolher” - e em meio a essa tensão toda buscávamos debater o assunto com os alunos, pensar no que nós como cidadãos poderíamos fazer para mudar essa situação. E até mesmo esse momento triste pode ser usado para a reflexão em sala de aula.

Houve momentos de muita alegria e aprendizagem, outros de tristeza e medo, e essa infelizmente é nossa realidade atualmente em muitas escolas da periferia, onde muitos alunos se envolvem com o tráfico e a violência. Porém ainda existe a vontade dos alunos e professores de estarem na escola, e quando isso acontece voltamos a ter esperança. E foi assim que procuramos realizar nosso estágio na EJA, com essa esperança de que podemos construir um mundo melhor juntos, nos reconhecendo como responsáveis pela escola onde estudamos, o bairro onde moramos, nossa cidade e país, responsáveis pelo nosso mundo e história.

REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Ação cultural para liberdade**. 6ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983 p. 42.

HICKMANN, Roseli Inês. Ciências sociais no contexto escolar: para além do espaço e tempo. IN. ____ (Org.) **Estudos sociais**: outros saberes. Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 10-19.

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

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. **Inclusão, humana, docência e alegria como finalidades da prática pedagógica**, IN ÁVILA, IVANY SOUZA (ORG) Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso. PORTO ALEGRE: Editora da Universidade/ UFRGS. 2004.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. página 45.

VÓVIO, Claudia. Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol.1, n.1 .nov. 2012. [HTTP://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA](http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA).

ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR ANTÔNIO GIÚDICE: um lugar de lembranças e aprendizagens incríveis³²

Fernanda Brum Collares³³

RESUMO: Este trabalho apresenta o relato de alguns aspectos de uma experiência de docência, desenvolvida no estágio do sétimo semestre do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2014, em uma escola da rede municipal de ensino, localizada em Porto Alegre/RS. O estágio foi realizado em uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) que compreende as totalidades 1 e 2 (equivalente ao 1º e 3º ano do ensino fundamental). Será abordado neste artigo aprendizagens que tive como futura docente, através do planejamento coletivo das aulas proposto pela escola, da condução das aulas, do envolvimento dos alunos com as atividades propostas, focando no desenvolvimento do processo de autonomia da turma e a relação das professoras com os alunos de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Planejamento coletivo. Inclusão.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES

**“Talvez não cheguei aonde planejei ir. Mas cheguei, sem querer, aonde meu coração queria chegar, sem que eu soubesse”.
(Rubem Alves).**

É com estas palavras de Rubem Alves que me deparei na internet no início do estágio, nunca imaginei que logo no estágio de docência eu iria optar por realizá-lo na educação de jovens e adultos, eu que sempre trabalhei na educação infantil. Estava eu fazendo a escolha correta? Não seria muito arriscado logo no estágio final eu optar pelo novo? Como eu faria para que uma turma mais experiente do que eu em relação à idade, prestasse atenção no que eu tenho para falar? Como alfabetizar sem infantilizar?

Enfim, foi com esses questionamentos que fui para a semana de observação. Já nos primeiros dias percebi que não era um “bicho de sete cabeças” e à medida que as aulas aconteciam eu ia aprendendo e perdendo os medos. E só aumentava a vontade de começar a lecionar naquela turma.

³² Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

³³ Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: nanda_brunc@hotmail.com.

Acredito que por ter realizado a docência compartilhada, no sentido literal da palavra, pois eu e a Gabriela³⁴ desde o começo trocávamos ideias e conversávamos sobre as nossas inseguranças e expectativas em relação a essa experiência nova para nós duas, a cada conversa que tínhamos começávamos a nos sentir mais seguras em relação à turma. E então, logo começamos a planejar, planejar, planejar. Eram muitas ideias, muitas expectativas!

2. Contextualizando a escola e a turma

O estágio obrigatório foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Antônio Giúdice³⁵, localizada na rua Dr. Caio Brandão de Mello, bairro Humaitá. A prática foi feita em uma turma composta por alunos de totalidade um e totalidade dois, cujas aulas ocorriam de segundas a quintas-feiras, das 19h00min às 22h00min. E nas sextas-feiras aconteciam as reuniões pedagógicas com todos os docentes.

A escola funciona nos três turnos, pela manhã e tarde atendendo do primeiro ao nono ano e à noite atende a EJA nos anos iniciais e finais do EF. É uma escola muito organizada, limpa, possui biblioteca, informática, pátios cobertos e descobertos bem espaçosos, refeitório onde é oferecido janta antes das aulas para os alunos.

O sistema avaliativo na educação de jovens e adultos dessa escola ocorre todas as semanas na reunião pedagógica de sexta-feira. Os professores têm um espaço para falar dos avanços que ocorreram durante a semana e apontam alunos que tem de ser observados por determinados motivos. A coordenadora está sempre atenta e disposta a conversar com os professores e alunos. Os planejamentos da semana ocorrem nas reuniões pedagógicas no qual todos os professores planejam juntos o que ocorrerá e de que forma ocorrerão as atividades durante a semana seguinte.

³⁴ Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: gaby_spies@hotmail.com.

³⁵ A escola autorizou a sua identificação nesse artigo.

A turma em que foi realizada a prática é composta de alunos de T1 e T2, eles estão em processo de alfabetização e a média de presenças em sala de aula fica em torno de 6 a 10 alunos, com menor frequência nos dias de jogos do Grêmio realizados na Arena que é localizada no bairro Humaitá, onde está a escola. Em dia de jogos, muitos alunos trabalham vendendo bebidas e lanches, por isso faltam à aula. A turma possui dois alunos de inclusão. Estes necessitaram atenção e intervenções diferenciadas. E nestes momentos era percebida a importância da docência compartilhada, enquanto uma professora assume a fala a outra conseguia sentar ao lado destes alunos e intervir para que estes conseguissem da maneira deles realizar o que estava sendo proposto.

A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma "a dois", assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e com cada aluno, individualmente. Nesse contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir outro. (TRAVERSINI, p. 158, 2012).

Por isso, é de fundamental importância quando praticada a docência compartilhada conhecer esta outra pessoa com quem tu irás trabalhar em conjunto durante um grande período. Eu e a Gabriela ao longo da faculdade já estávamos acostumadas a trabalhar juntas, há sintonia em nossos princípios pedagógicos como docentes e, acima de tudo, nos respeitamos, sabemos ouvir a opinião e sugestão da outra. Isso fez com que a nossa prática percorresse de maneira tranquila e harmônica. Partilhamos saberes e realizamos a comunhão de práticas docentes.



Figura 1: alunos das totalidades 1 e 2.

Fonte: arquivo pessoal.

Quando o estágio foi iniciado a maioria dos alunos ainda não conseguia ler nem escrever, com exceção de duas alunas que demonstravam ter mais conhecimento da escrita. No decorrer das intervenções e práticas pedagógicas na sala de aula, os alunos demonstraram grandes avanços no processo de leitura e escrita. Realizamos três avanços de totalidades, o que fez com que Gabriela e eu nos sentíssemos muito realizadas.

3. O processo de planejamento da escola

Escolhi relatar neste artigo um dos pontos que mais me chamou atenção durante o estágio de docência compartilhada, que foi a maneira como eram planejadas as semanas na escola. Penso que é preciso planejar, porque além de organizar e dar sentido ao trabalho dos professores, o planejamento aponta uma direção para a prática docente, criando situações de aprendizagens em que os alunos são os protagonistas da ação pedagógica. Gandin e Cruz (2010) acreditam que o planejamento é como um processo educativo, com vistas a transformar a realidade numa direção escolhida e dar clareza e precisão à própria ação. Para estes autores, planejar é definir o objetivo que se quer alcançar. O planejamento se sustenta, então, em três objetivos: elaborar, executar e avaliar.

O planejamento da escola acontecia toda sexta-feira. Os professores do turno da noite, juntamente com a coordenadora pedagógica, se reuniam para planejar a próxima semana. Todos planejavam juntos o que iriam trabalhar. Era escolhido um tema e era conversado como cada professor poderia trabalhar com as turmas essa mesma temática. Houve uma semana que separamos as turmas da EJA por idade e sexo para discutir sobre cidadania. Em uma das aulas que os alunos foram divididos por sexo, ficamos em uma turma com alunas de T1, T2, T3 e T4. Tivemos a parceria do professor Hamilton³⁶ que, quando iniciamos o estágio, era o professor titular da turma.

³⁶ O professor autorizou sua identificação no artigo.

O conteúdo que nós três escolhemos para trabalhar sobre a temática cidadania foi “constituições brasileiras”. Focamos nos direitos dos cidadãos, discutindo se a mulher tinha o mesmo direito do homem, como elas percebiam estes processos de conquista de direitos no meio em que viviam. O professor Hamilton introduziu o assunto e eu e a Gabriela propomos que elas formassem grupos. Distribuímos um livro para cada grupo em que continha capítulos sobre os direitos dos cidadãos. Entregamos papel pardo para que escolhessem um dos direitos que tinha no livro e escrevessem no cartaz o que elas pensavam daquilo. Como havia quatro totalidades na sala, percebemos a maneira em que a T1 e T2 se relaciona com as outras totalidades, pois eles possuem muita vergonha por ainda não conseguirem escrever. Então as próprias estudantes organizaram os grupos de maneira que tivesse sempre um que saberia escrever e o restante ditava o que tinha que ser escrito no cartaz.

O que ficou desta aula foi o modo como foi conduzida a docência compartilhada. Acredito que por serem três professores em sala de aula, tivemos de nos organizar de maneira que os três participassem. Como o professor Hamilton dominava mais o conteúdo sobre as constituições brasileiras, deixamos que ele introduzisse o assunto e ficamos com a parte mais prática da aula. Acredito que a intenção da escola é que ocorram essas interdisciplinaridades, pois é uma integração de conteúdos entre as disciplinas do currículo escolar. E faz com que os professores circulem em todas as turmas da EJA, além da integração dos estudantes.

Outro momento muito interessante durante a prática foi quando, em uma reunião de professores, surgiu o assunto da dificuldade de lidar com os alunos que utilizam o celular em sala de aula. Então a coordenadora propôs que fosse feita uma assembleia em que os problemas que estavam acontecendo na escola fossem debatidos por todos os alunos, professores e funcionários da escola. À noite em que ocorreu a assembleia foi um momento de muita aprendizagem, consegui entender o quanto é importante para os alunos defenderem seus interesses dentro do ambiente que eles frequentam. Mostrou-me maneiras de lidar com assuntos que geram conflitos na escola.



Figura 2: assembleia no pátio da escola.

Fonte: arquivo pessoal.

A assembleia ocorreu no pátio da escola da seguinte maneira: os alunos lançavam as questões e explanavam seus interesses. Foi feita uma ata para o registro das ideias debatidas. Algumas questões abordadas na noite: bola no intervalo, cigarro, uso de celular na escola, conteúdos ensinados, portão aberto na hora do intervalo e o uso do refeitório. A coordenadora explicou que algumas questões não teriam como mudar. Por exemplo, o portão aberto na hora do intervalo, pois na escola há menores de idade e não teria como controlar as saídas pelo portão. Os demais assuntos foram debatidos e resolvidos em forma de votação, sendo que cada aluno deveria defender seu ponto de vista. No final todos que estavam presentes votavam e vencia a maioria. Algumas conquistas através da votação foram: o uso da bola e da sala de informática no momento do intervalo.

Foi muito interessante observar os alunos que estavam com vergonha inicialmente de ir a frente defender seus interesses, se não fosse ninguém defender sua proposta, a coordenadora encerrava o assunto sem nenhuma mudança, então eles começaram a se encorajar e, aos poucos, foram indo a frente expor seu posicionamento. O momento mais intenso da assembleia foi quando uma menina da totalidade final foi até a frente e pediu mais matéria no quadro. Naquele momento, o professor de geografia defendeu o currículo da escola. Que é um currículo pensando para aqueles alunos, partindo da realidade e dos interesses dos mesmos, fugindo do modelo tradicional, onde o professor só está focado nos conteúdos escolares.

Fiquei pensando que talvez os alunos não se deem conta do que eles querem, ou seja, que o modelo de escola, do qual eles já foram excluídos uma vez, seja aplicado na EJA. Este modelo no qual o professor passava muita matéria no quadro e o aluno só copiava e aceitava tudo que era imposto. Uma das alunas da turma nos pedia para que corrigíssemos o caderno dela colocando certo e errado. Foi então que eu expliquei que nunca colocaria errado no caderno, se fosse preciso iríamos refazer juntas as atividades para identificar o erro.

Parece que os alunos não conseguem perceber o quanto eles aprendem fora da sala de aula. Naquele momento estava acontecendo muitas aprendizagens e eles não percebiam isso. A mesma aula que estava tendo no pátio da escola com o nome de assembleia, poderia ter sido passada no quadro, e eles iriam copiar diversas palavras que talvez não fizessem sentido. Ali eles estavam vivenciando como funciona uma assembleia e como são debatidos os assuntos, entendendo o que é um processo democrático, com os seus próprios interesses sendo debatidos. A escola defende a ideia do currículo próprio para educação de jovens e adultos, onde as didáticas sempre serão pensadas a partir do que aqueles alunos vivenciam. No momento da assembleia, os professores estavam dando o espaço para que eles expressassem o que pensam sobre estes assuntos, dando a oportunidade para que eles encontrassem soluções para que o ambiente da escola fosse um espaço agradável para alunos e professores. A escola Antônio Giúdice é um exemplo de escolas que são asas para seus alunos.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES. 2004).

4. Ser professor

Eu acredito que o professor, além de ensinar, tem de ter a sensibilidade de fazer com que o aluno se sinta pertencente àquele ambiente escolar. A M³⁷ é uma das alunas de inclusão da escola a frequenta há muito tempo e é muito querida por todos. Acredito que é muito importante a afetividade do professor com o aluno no processo de ensino e aprendizagem. O afeto é um meio para o professor fazer com que o aluno queira ir para a sala de aula, ainda mais quando estes alunos possuem alguma deficiência e são rejeitados na maioria das vezes pelo ambiente que frequentam. Concordo com Cunha quando diz que:

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechando as possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz. (CUNHA, 2008, p.51).

Com esta citação acima, entendo que o aluno antes de tudo tem que se sentir bem, se sentir acolhido no ambiente que está inserido. E estes alunos de inclusão precisam um pouco mais deste olhar sensível do professor, o que para Goffredo (1999, p.68) “requer por parte dos professores, maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica”.

O ensino de alunos ditos com necessidades educativas especiais, e também o daqueles considerados normais é um direito assegurado em nossa Lei Maior, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, o termo inclusão já traz uma ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído. A inclusão está associada sempre à exclusão. Portanto, para falar sobre inclusão escolar é necessário repensar o sentido que se atribui à educação, temos que rever nossas concepções e ressignificar o processo de construção de todo o indivíduo. A inclusão, como prática educativa, “repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a

³⁷ Mantive apenas a letra inicial do nome como forma de preservar a identidade dos estudantes.

valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação" (Sassaki, 1999, p. 42).

Com alunos de séries iniciais também é preciso ter este acolhimento, pois eles têm que se sentir seguros para que a aprendizagem aconteça. Como a maioria dos alunos das totalidades iniciais não sabem ler e escrever, é muito comum eles desistirem de ir para escola, dependendo de como o professor os trata. Foi pensando neste acolhimento que eu e a Gabriela preparamos uma festa de aniversário para a nossa aluna *M*. Nesta aula levamos bolo e fizemos o negrinho para a festa em sala de aula. Íamos pedindo para que eles falassem o que era para por na panela e, no mesmo momento em que a *M* inseria os ingredientes, eles escreviam os nomes em uma folha de ofício. Após misturar os ingredientes, eu fui para o fogão da sala dos professores para terminar de fazer a massa e, enquanto isso, a Gabriela escreveu o modo de preparo do negrinho com os alunos.



Figura 3: aluna *M* fazendo o doce.
Fonte: arquivo pessoal.

Outro exemplo de aluno de inclusão em nossa turma é o aluno *H*, que no início do nosso estágio demonstrou muita resistência em nos respeitar como professoras. Era um aluno agressivo e com muita vergonha de se expressar. Por ter dificuldade em sua fala, era difícil conseguir entender o que ele queria dizer. Quando pedíamos que ele falasse mais devagar, mostrava-se irritado e desistia de falar o que queria. Ficou expressamente marcado para nós o que estes alunos sentem quando fomos visitar a feira do livro de Porto Alegre.

Algumas pessoas olhavam com preconceito para estes alunos de inclusão e se afastavam como se fossem roubar. Foi nesta noite que eu e a Gabriela começamos a perceber o quanto estes alunos sofrem perante a sociedade. *H* é negro, pobre, jovem e não consegue se expressar claramente com a sua fala. Para ele, é muito difícil ser aceito em determinados grupos. Às vezes não temos noção do que estes alunos passam em seu dia a dia e, depois disso, consegui entender o porquê de ele ser tão tímido e tão explosivo. Ele “desconta” estes preconceitos que sofre na rua, dentro da escola, por saber que, naquele lugar, todos querem o bem dele e não se afastarão. Em uma aula, ele comentou que fala tudo o que acontece na vida dele para a coordenadora da escola, isso mostra o quanto ele confia nela e na escola.

O aluno *H* tinha dificuldade de ficar em sala de aula. Ele costumava entrar, ficar um pouco e sair. Ele sempre nos chamou de chatas, dando risada. Sabíamos desde o início que isso era uma forma de demonstrar afeto por nós e chamar a atenção. Porém, o estágio foi sendo encaminhado para o fim e ele mudou completamente de atitude conosco, demonstrava mais respeito, ficava mais em sala de aula e, nos últimos dias, me chamou de Fernanda pela primeira vez, ao invés de chata. A coordenadora contou que ele chorando foi mostrar o cartão que tinha feito, dizendo que não iria mais para a aula já que nós estávamos indo embora. Isso mostra que fizemos um pouco de diferença para ele neste período que assumimos a turma. Criamos laços com estes alunos que ficarão marcados para sempre. No último dia, ganhamos sorrisos e abraços do *H* que, para quem o conhece, sabe que isso acontece para poucos.



Figura 4: passeio a Feira do Livro. Fonte: arquivo pessoal.

O processo da autonomia em sala de aula

Nossa turma, desde o início, demonstrou estar acomodada com as situações que ocorriam. Para eles tudo que a gente fizesse estava bom. Quando perguntávamos a opinião da turma, eles respondiam: “tu que sabe professora, pra mim está ótimo”. No entanto, em todas as atividades propostas que eram diferentes do que eles estavam acostumados a fazer, demonstravam estar incomodados. Fomos trabalhando ao longo do estágio para que eles conseguissem ter autonomia na realização das atividades da escola e perdessem a vergonha quando tinham de ficar com alunos de outras totalidades. A conquista da autonomia naquela turma foi processual. Compreendo que a escola deve ser um espaço fundamental para que isto aconteça e essa escola tem esta grande característica, de deixar que os alunos participem das decisões e de todos os movimentos que ocorrem lá dentro. Para Freire (1987), a autonomia dos alunos precisa ser respeitada. Se respeitarmos esta autonomia, estamos prontos a reconhecer, nos outros, seus limites e possibilidades. No âmbito da escola, principalmente na educação de jovens e adultos, precisamos reconhecer a diversidade como ponto de partida para pensar em práticas pedagógicas condizentes. E mesmo que a expectativa destes alunos fosse o método tradicional de ensino, ao longo do processo educativo eles conseguem entender que há um currículo próprio para a EJA que fará muito mais sentido para sua aprendizagem. A autonomia leva à desacomodação, e com Freire podemos compreender que essa é uma saída da “sombra”:

[...] os oprimidos que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. (FREIRE, p. 18, 1987).

Realizamos uma prática em que os alunos teriam que escrever um texto coletivo sobre cooperativas, que era a temática que estávamos estudando naquela semana. Conversamos antes de começar a atividade sobre o que poderíamos por no cartaz. Os alunos demonstraram muita insegurança em ir até a frente e escrever aquilo que pensavam, dizendo que não sabiam escrever. Tivemos que fazer um combinado com a turma que a partir daquele

dia estava proibido falar “não sei” e “não consigo”. Depois de estimularmos a turma, eles se encorajaram e foram até a frente escrever.



Figura 5: aluna F escrevendo no cartaz.

Fonte: arquivo pessoal.

Depois que eles foram até a frente pela primeira vez, queriam escrever novamente, sentindo-se confiantes. Após este dia, em outro momento, reescrevemos o texto. Expliquei que não estava errado o que eles escreveram no cartaz, porém existe a norma culta da escrita e então reescreveríamos conforme esta norma. Eles, fazendo a releitura das frases que tinham escrito, foram percebendo onde estava o erro e corrigindo abaixo do texto.

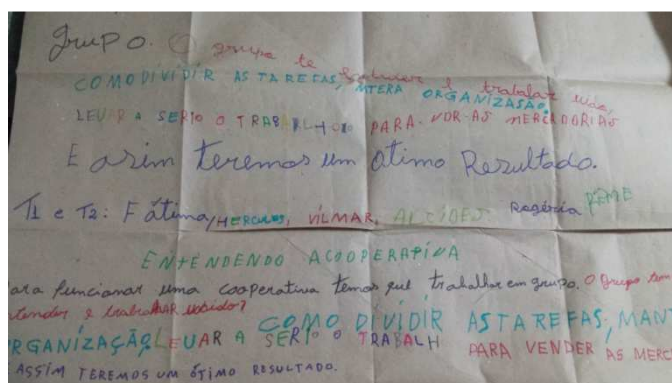


Figura 6: Cartaz feito pela turma.

Fonte: arquivo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estágio foi de grande importância para mim, como futura docente e também enquanto pessoa, pois só tinha experiências na rede particular de ensino. Ali eu percebi que, mesmo aqueles alunos tendo uma vida mais difícil, eles sempre nos presenteavam com sorrisos e gargalhadas dentro da sala de aula. Com certeza, o dia do professor irá ficar marcado para sempre como a maior demonstração de afeto e reconhecimento dos alunos para com os professores da escola. Todos os professores foram chamados para uma sala e foi feita uma homenagem linda pelos alunos. Por mais que esses não tenham uma boa condição financeira, eles se reuniram em segredo para realizar uma festa para nós. Ali, pediram para os professores se sentarem, pois, eles iriam nos servir naquela noite.

Ganhamos bombons, bilhetes e até arranjos de flores feito por eles. Naquela noite percebi o quão gratificante é fazer um pouquinho de diferença na vida deles. Com toda a certeza, os alunos têm este carinho pelos professores porque nesta escola realmente eles são muito valorizados e escutados pelo grupo de docentes. Percebi durante este estágio o quanto os professores se empenham para planejar as aulas para aqueles alunos. O olhar para os alunos é um olhar diferenciado do que estou acostumada a ouvir e ver em outras escolas. Os alunos sentem-se muito bem naquele ambiente e, naquela noite, retribuíram este olhar diferenciado para nós professores, fazendo com que nós nos sentíssemos especiais.



Figura 7: professoras da EJA.

Fonte: arquivo pessoal.

Sentia-me muito bem na nossa turma. A vontade de querer aprender dos nossos alunos fazia com que eu e a Gabriela planejássemos as aulas e as atividades com a mesma empolgação deles. Foi um período de muita aprendizagem para todos nós e cada um destes alunos ficará marcado para sempre em minha memória. Encerro aqui este artigo com a frase que uma das alunas nos disse no último dia de aula: “gurias se hoje eu consigo preencher um formulário e pegar o ônibus certo é por causa das aulas de vocês”. Nesta fala da aluna podemos confirmar o que a autora Vóvio acredita sobre aprender a ler e a escrever:

Aprender a ler e a escrever implica compreender e se apropriar dos modos como os textos são produzidos e circulam nas mais diversas atividades humanas e pode colaborar para que as pessoas possam transitar com familiaridade entre diversas práticas e em diferentes instituições, conscientes de seus papéis, possibilidades e modalidades de ação. (VÓVIO, 2012, p. 14)

Na primeira aula na faculdade, antes de iniciar o estágio, a nossa orientadora entregou para cada um de nós um papel com o texto “janela sobre o rosto invisível” do autor Eduardo Galeano (2004, p. 316). Este pequeno trecho fez todo o sentido para mim durante o tempo do estágio:

Tudo tem,
Todos temos, rostos e marcas,
O cão e a serpente e a gaivota
E você e eu,
Quem vive e quem viveu
E todos os que caminham,
Se arrastam ou voam;
Todos temos rostos e marcas,
Os maias acreditam nisso,
E acreditam que as marcas,
Invisíveis,
São mais rostos do que o rosto
Visível,
Pela marca conhecem você...

Com certeza, cada aluno com seu jeito, sua característica, deixaram suas marcas nessa minha trajetória e eu também marquei de alguma forma aqueles alunos. Percebi o quanto eles estavam orgulhosos deste tempo que passamos juntos e emocionados em nossa despedida. Valeu a pena ter

arriscado sair da minha zona de conforto, que era a educação infantil, e ter mergulhado neste mundo maravilhoso que é a educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB, Lei nº 9394, 1996.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1987. Disponível em: http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf. Acesso em: 01 dez. 2014.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes: janela sobre o rosto invisível**. 4 ed. L&PM, 2004. 316p.

GANDIN, Danilo e CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. 10- Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOFFREDO, V. L. FlôrSénéchal. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: **Ministério da Educação. Educação especial: tendências atuais**. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SEED, 1999.

SASSAKI, R. K. (1999). **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 3ª ed.

TRAVERSINI, Clarice Salete et al. **Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo**. *Educ. rev.*, Jun 2012, vol.28, no.2, p.285-308.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas**. Florianópolis, 2012, p. 11 – 21.

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: relato de memórias significativas³⁸

Fernanda Freitas Carvalho da Silva³⁹

RESUMO: O presente artigo visa tratar sobre momentos significativos vivenciados durante o Estágio em Educação de Jovens e Adultos, realizado numa turma predominantemente de idosas, sendo esse requisito obrigatório da grade curricular do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tendo como objetivo central relatar memórias significativas do estágio, o artigo dar-se-á em torno de uma atividade que envolveu a escrita das alunas das suas lembranças pessoais em um caderno, o qual recebeu o nome de Caderno de Memórias.

PALAVRAS-CHAVE: Idosas. Memórias. Lembranças. Escrita.

INTRODUÇÃO

No dia 18 de agosto de 2014 iniciou-se o estágio obrigatório na Educação de Jovens e Adultos, sendo esse requisito obrigatório da grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, o qual teve término no dia 28 de novembro de 2014. Havia a opção de realizar o estágio compartilhado com alguma colega de curso, opção essa que fez com que eu e Daniele⁴⁰ debatêssemos o assunto desde o semestre anterior, já que a opção de docência compartilhada do sétimo semestre é muito comentada entre os alunos dos semestres anteriores.

Após discutirmos sobre essa opção e vermos que poderíamos ter a oportunidade de vivenciarmos, juntas, pela primeira vez, a docência compartilhada, eu e Daniele optamos por realizarmos o nosso estágio desta forma. Essa decisão foi tomada tendo em vista os medos que cada uma tinha por enfrentar pela primeira vez uma turma de adultos e por um período mais longo, já que nos semestres anteriores realizamos apenas práticas pedagógicas de duas semanas, sendo que uma é para observação e a outra é para a prática da docência. Durante as nossas conversas, além dos medos, percebíamos que a docência compartilhada seria uma ótima oportunidade de

38 Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Aline Cunha.

39 Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: fernanda_carvalho17@yahoo.com.br.

40 Colega graduanda com quem realizei a docência compartilhada.

realizarmos trocas de conhecimentos e olhares sobre os estudantes, com um olhar diferenciado sobre a nossa docência. Para Elaine Montemezzo:

[...] na docência compartilhada é possível ter mais um espaço de aprendizagens e conhecimentos, além daquele que é proporcionado no convívio com os estudantes: o olhar do outro que partilha a docência comigo. (MONTEMEZZO, 2014, p. 22)

Além disso, teríamos a oportunidade de, a partir dessa troca de olhares, refletir criticamente sobre a nossa docência. Segundo Paulo Freire (2011, p. 30) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Da mesma forma, acreditávamos que os nossos futuros estudantes do estágio também seriam beneficiados, pois, em dupla, poderíamos dar uma atenção melhor para cada um.

Tendo certeza da docência compartilhada, realizamos o nosso estágio numa escola municipal, localizada na região central da cidade de Porto Alegre. Por sua localização, a escola recebe alunos de diversos bairros de Porto Alegre, assim como de cidades próximas, tais como Viamão, Alvorada, Cachoeirinha e Canoas. A escola funciona nos três turnos, recebendo alunos com idades distintas, a partir dos quinze anos de idade, por atender apenas a modalidade EJA. Apesar de ser uma escola com idades mistas, durante os turnos matutino e vespertino, as salas de aula são ocupadas na grande maioria por jovens e idosos. No noturno os alunos adultos, com idades entre vinte e um anos e cinquenta anos aproximadamente, são em maior número. Além da diversidade de idades, a escola também é inclusiva, havendo um número significativo de alunos com deficiências.

Nosso estágio foi realizado numa turma de Totalidade 2 (T2), onde havia apenas uma professora como titular da turma. Quando fomos conversar com ela sobre a possibilidade de realizarmos estágio na sua turma, a professora mencionou que não recebia estagiários há anos, o que nos deixou um pouco temerosas naquele momento. Na nossa turma continha na lista de chamada treze alunos matriculados, porém apenas dez frequentavam as aulas regularmente. Entre esses, nove eram mulheres entre dezoito e setenta e quatro anos. Havia um homem de trinta e quatro anos. Apenas três, entre as nove mulheres da turma, tinham idades entre dezoito e quarenta e sete anos.

Dessa forma, pode-se considerar que, por conta da maior parte das alunas terem mais de sessenta anos, trata-se de uma turma de idosas ou como é carinhosamente conhecida na escola: “a turma das senhorinhas”.

A prática pedagógica e sua contextualização

Durante o período de observação que antecede o estágio, a professora titular da turma falou que a escola havia decidido trabalhar com o livro “Quarenta Dias” da escritora Maria Valéria Rezende. Em suas palavras ficou claro que deveríamos abordar esse livro como foco do nosso planejamento, não deixando abertura para outra sugestão de obra. Além do livro, deveríamos também “trabalhar” algumas das obras de Fernando Pessoa, pois a escola o havia escolhido como tema de outro projeto lá realizado. Novamente consentimos, mas estava aflita tentando saber como congregara história de um livro, que tratava sobre uma experiência de mudança de cidade e dilemas familiares de uma personagem, com a obra de Fernando Pessoa. Além desse sentimento de aflição, refleti sobre todas essas escolhas que não partiam dos interesses expressos pelos estudantes, mas sim uma decisão da escola, ou quem sabe apenas dos professores? Não consegui visualizar o aluno os estudantes nesse contexto que nos foi apresentado como parte integrante e fundamental do currículo, onde a aprendizagem deveria ser pensada e realizada para ele.

Iniciamos o estágio tendo como eixo do nosso planejamento didático pedagógico o “Cotidiano”, já que o livro que deveríamos utilizar tratava sobre a narrativa de uma mulher chamada Alice, aposentada, que se mudou de João Pessoa para Porto Alegre, a pedido da filha que pretendia engravidar e queria a ajuda da mãe. Esta personagem deixou tudo para trás em João Pessoa: vendeu seus móveis, algumas roupas, largou toda a sua vida para atender a este pedido da filha. Neste caso, para que a sua filha pudesse continuar com a sua vida acadêmica, necessitaria do apoio da mãe para o cuidado do filho. Na sua vinda para Porto Alegre, Alice trouxe na mala um pequeno caderno com uma Barbie estampada na capa. No livro está relatado que a personagem fez desta boneca (de sua imagem), sua melhor companheira nos momentos de desabafo vividos na cidade, já que o caderno se tornou um diário.

Na primeira leitura que fizemos de uma parte do livro, assim como durante as conversas que tivemos com a turma durante a primeira aula, percebemos que a maioria gostava de compartilhar as suas lembranças com os demais. Nas passagens do livro onde a autora narrava a vontade da filha em “mandar na mãe”, muitas alunas contavam sobre as suas relações com as suas próprias mães e até mesmo com os seus filhos. Durante essas conversas, uma das alunas disse para a turma que a sua filha tentou “mandar nela”, dizendo até como ela deveria arrumar o seu cabelo, achando que ela não tinha mais idade para tomar decisões. O incômodo que isso lhe causou era evidente através do tom da sua voz, trazendo outra questão muito presente na vida dessas alunas: os preconceitos com a velhice; pois ainda prevalece a concepção de que

Envelhecer significa enrugar, apresentar perdas na memória, agravamento de doenças, perdas ósseas, além de ser uma fase marcada pela saída dos filhos de casa, a chegada da aposentadoria e do tempo livre. Isso tudo gera uma imagem negativa do envelhecimento, na medida em que a sociedade associa o corpo como uma máquina, valorizando sua capacidade produtiva e valorizando um padrão de beleza que é o da figura jovem. (TAVARES, 2013, p.15)

O Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003) considera que idosos são as pessoas com idade igual ou maior que sessenta anos. Ao contrário do que pode supor esta visão preconceituosa, as estudantes da turma não se viam como velhas e incapazes de pensar e agir por conta própria ou de estabelecerem as suas próprias aspirações, cabendo apenas o que lhes é imposto ou aludido.

Por estarmos atentas e dispensarmos um olhar especial para cada um dos estudantes, constatamos que o nosso eixo temático do planejamento deveria ser modificado imediatamente. Decidimos então, tendo as manifestações das estudantes como parte principal e fundamental do nosso planejamento, adotar o eixo “Memórias”, substituindo o anterior sobre o “Cotidiano”. Percebi que, a partir dessa troca, a leitura do livro “Quarenta Dias” ganhou outro sentido, pois muitas vezes foi possível abordarmos as lembranças trazidas pela personagem Alice para o desencadeamento das memórias dos estudantes da turma.

Partindo de um simples caderno

Tendo agora o livro “Quarenta Dias” como um aliado e não mais como uma imposição da professora, decidimos aproveitar a ideia central da obra para uma atividade com a turma: a escrita de um caderno de memórias, semelhante ao “caderno da Barbie” utilizado pela personagem Alice. Inicialmente os estudantes foram lembrados sobre o caderno utilizado por Alice e questionados sobre o significado que aquele caderno tinha para ela. Ressaltamos o quão importante aquele objeto era, assim como frisamos o valor que as memórias, que todos eles carregavam consigo, tinham. De acordo com Lopes e Burgardt (2013) é preciso vivenciar e valorizar as experiências vividas pelos idosos, então propusemos aos estudantes que criássemos o nosso próprio caderno.

Comunicamos à professora titular da turma a nossa ideia de atividade, a qual concordou. Quando dissemos que precisaríamos de cadernos para a execução da atividade, a professora nos informou que secretaria da escola disponibilizava cadernos. Recebemos um número de cadernos condizente com o número de estudantes, porém, havia um importante detalhe: bem semelhante ao caderno da personagem do livro, os cadernos que foram disponibilizados tinham um tema infantil nas suas capas, além de trazerem estampadas distinções de gênero para meninos e meninas, com significativas demarcações.



Figura 1: capa original dos cadernos.

Fonte: Arquivo pessoal.

Tivemos uma infeliz surpresa, inicialmente, com a ilustração dos cadernos. Contudo, as capas infantis e com distinções de gênero, serviram de

inspiração para uma atividade de customização. Alguns estudantes levaram materiais e objetos, com os quais se identificavam, para utilizarem na customização dos cadernos, conforme havíamos solicitado nas aulas anteriores. Mesmo levando os seus próprios materiais, os estudantes também tiveram à sua disposição papéis coloridos, E.V.A., fuxicos, retalhos e flores de tecido, adesivos, figuras diversas, botões e revistas para deixarem a criatividade fluir livremente. Orientamos, apenas, que cada um deveria dar à capa do caderno um toque pessoal. Inicialmente achávamos que a atividade não iria se estender por muito tempo, pois havia resistência de alguns alunos, os quais diziam que não sabiam o que fazer ou como fazer, mas a partir do momento que viram a empolgação e envolvimento dos demais, isso ficou para trás. Algo que me chamou muito a atenção foi o clima de descontração entre os estudantes enquanto customizavam os seus cadernos. Conversas diversas foram surgindo e, com elas, algumas memórias vieram à tona. Os retalhos de tecidos e os fuxicos fizeram algumas mulheres lembrarem-se de quando aprenderam a fazer fuxico ou quando viam suas mães fazerem.

Além das histórias que foram surgindo ao longo da atividade, o sentimento de ajuda e troca entre colegas foi algo presente em toda a customização. As estudantes ajudavam umas às outras e davam dicas e opiniões sobre o que ficaria ou não bonito, além da troca de materiais. Como também havia letras de E.V.A. disponíveis para quem quisesse usar, uma delas resolveu utilizá-las para formar o seu nome na capa do caderno. Minutos depois, todos os alunos da sala decidiram copiar a idéia e escrever o seu. As trocas e a ajuda entre eles se fez presente mais uma vez. Se um estudante estava procurando a letra do seu nome, entre as diversas letras que estavam disponíveis e encontrava algumas das letras presentes no nome de alguma colega, logo gritava: “Achei o L do teu nome”. Os cadernos, que antes não agradavam pelas suas capas, após a customização, foram motivo de orgulho para os seus novos criadores, rendendo sorrisos e elogios entre eles.



Imagem 2: Alguns dos cadernos customizados.

Fonte: Arquivo pessoal

Após o momento de customização das capas, a professora titular revelou que, quando ficou sabendo da atividade, a qual envolvia recortes e colagens diversas, pensou que seria algo muito infantil para os estudantes e sem uma intenção que fosse além de simplesmente encapar os cadernos. Porém, após ver o envolvimento deles e a forma como a atividade foi proposta, mudou de opinião. Não tinha nenhuma dúvida quanto a não infantilização dessa atividade, pois durante muitas das conversas com as estudantes, várias confessaram as suas afinidades com o artesanato, sendo que algumas participavam das oficinas oferecidas pela própria escola. Sabendo que “o trabalho com grupo de idosos muitas vezes apresenta a falta de intencionalidade já vista com os jovens, em que a proposta de trabalho nem sempre parte da realidade daqueles alunos, além de haver uma infantilização das práticas” (TAVARES, 2013, p. 26), compreendemos a preocupação da professora.

Além disso, a intencionalidade da atividade não se limitava apenas a “esconder” a capa, que era infantil, mas sim envolver os estudantes no processo de criação dos seus cadernos de memórias. De acordo com Tavares (2013):

Na velhice assim como nas outras etapas da vida, deve-se incentivar a realização de atividades que forneçam estímulos e possam incentivar funções cognitivas e sociais destes sujeitos. [...] Assim proporcionar práticas que possibilitem as diferentes áreas do

conhecimento se torna um tanto quanto desafiadora diante da resistência de alguns, mas cabe o educador promover meios de integração desse sujeito com algo da proposta que chame a sua atenção. (TAVARES, 2013, p. 33).

Outra intenção da atividade proposta era fazer com que o sentimento de pertencimento e de autoria dos cadernos de memória fosse despertado desde o início. Logo após personalizarem os seus cadernos, entregamos para cada um deles uma foto sua, que havia sido retirada num momento anterior, com a permissão de cada um. Enquanto eu entregava as fotos para cada um dos estudantes, ouvia comentários positivos sobre as mesmas, assim como risadas e falas como: “Tu ficou bonita da foto”.

Em determinado momento, quando fui entregar a foto para uma delas, a mesma não gostou de se ver e disse: “Idoso não deveria tirar foto” - manifestando um olhar sobre a sua própria condição ou um olhar que ela tem, a partir de conceitos construídos e ratificados socialmente. Em outros comentários durante as aulas, foi possível observar que, para ela, a velhice trouxe consigo problemas de saúde, ocasionados por anos de trabalho desde a juventude. Em outras falas, durante uma de suas lembranças do passado, comentou que desde cedo precisou trabalhar, pois engravidou muito jovem e teve que criar o seu filho sozinha. Questões importantes para discussões durante as aulas.

Escritos no caderno de memórias

Para a primeira escrita no caderno de memórias, sugerimos que elaborassem um pequeno texto contando um pouco sobre as suas vidas, tendo em vista o fato de terem lido a biografia de Fernando Pessoa. A proposta era que cada um escrevesse uma autobiografia, atentando para que não se tornasse uma apresentação. Os estudantes entenderam a proposta e detalhes significativos das suas vidas apareceram nas autobiografias, como a grande saudade provocada pela morte de um cachorro, o qual fez a sua dona se emocionar ao me contar o quanto ele era seu amigo.

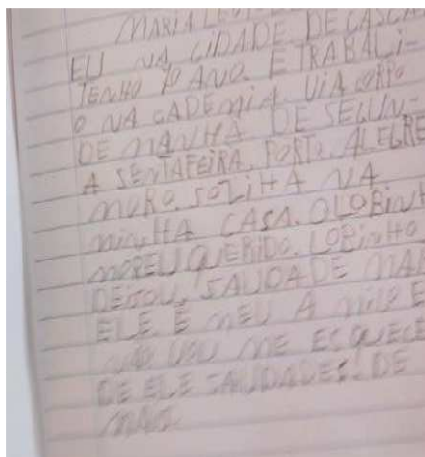


Imagem 4: trechos da autobiografia de uma aluna.

Fonte: arquivo pessoal

Partindo do conhecimento construído ao longo dos anos e das suas experiências (LOPES; BURGARDT, 2013), as memórias foram novamente visitadas quando escreveram sobre as suas vindas para a cidade de Porto Alegre⁴¹ destacando: por que havia mudado para essa cidade? Quais são as suas lembranças da sua cidade natal? Como era Porto Alegre na época em que chegaram aqui? Antes de escrever, algumas mulheres compartilharam com as demais colegas algumas lembranças, algo frequente antes das escritas. As histórias eram, em alguma medida, chocantes: uma delas contou que veio para Porto Alegre fugida do seu pai, dentro do motor de um barco.

Antes de todas as escritas, eu e a minha dupla de docência compartilhada falávamos para os estudantes que eles não deveriam se preocupar em escrever “certo”, num primeiro momento, termo esse que costumavam falar seguidamente nas aulas. Além de promover um acesso às memórias guardadas e estimular o processo criativo na escrita, o caderno de memórias também tinha a intenção de ser um momento em que pudessem escrever as suas hipóteses alfabéticas, superando o medo da escrita incorreta, o qual inibia o processo de criatividade e expressão na formação de palavras.

Os adultos em fase de letramento [...], por inúmeras razões, não tiveram oportunidade de aprender a ler e a escrever quando eram crianças e, em certos momentos, sentem-se inferiorizados, com baixa autoestima e excluídos da sociedade. Esse sentimento de

⁴¹ Apenas dois alunos eram naturais das cidades onde moravam, sendo Porto Alegre e Viamão.

inferioridade provoca um retraimento que ocasiona um medo de escrever, de se colocar e de expressar o que se pensa em palavras no papel. (SANTOS; SILVEIRA, 2012, p. 3)

Apesar dos inúmeros pedidos para realizar a correção das escritas desses cadernos, por parte dos estudantes, combinamos que os textos deveriam ser acessados em outro momento, para que assim pudessem realizar nova leitura dos mesmos, causando estranhamento e assim talvez, questionar as suas hipóteses alfabéticas. Freire (2011, p.49) considera que “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar”. Pelas diversas atividades proporcionadas pela escola, não foi possível realizarmos esse segundo momento do caderno de memórias. Conforme Teixeira (1996, p. 188), “nem sempre uma aula é o que dela se espera... Nem sempre é possível cumprir tudo o que estava programado...”. Contudo, acredito que os estudantes perceberam que aquele caderno era o espaço onde poderiam escrever livremente, deixando de lado o medo de escrever “errado” e a preocupação excessiva em “escrever certo”. De forma alguma subestimo a importância da escrita formal e adequada aos padrões gramaticais, porém defendo será necessidade de que os estudantes sejam instigados a pensar, arriscar, criar hipóteses, compreender e dar sentido ao que escrevem, considerando que:

Dominar o código escrito não é o resultado mecânico de treinamentos de habilidades e coordenações. Entender a escrita como um sistema de representações que se construiu socialmente na história do homem e saber que seu domínio é um processo cognitivo, nos obriga a pensar esse objeto quando nos dispomos a atuar como alfabetizadores. A pensá-lo não apenas como usuários, mas compreendendo sua estrutura e o alcance de sua função social. (HARA, 1992, p.8)

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando esse artigo, mas não as reflexões sobre a minha prática docente, recorro novamente às contribuições de Freire (2011, p. 49), sabendo que “[...] toda prática demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina.” Não haveria estágio sem a existência

dos dez estudantes da T2 e o mais importante, o estágio não teria sido tão rico em aprendizagens sem as memórias e lembranças trazidas por eles.

A experiência, composta por desafios, angústias e aprendizagem, possibilitou que as teorias e ensinamentos vividos no curso de graduação pudessem ser postos em prática. O estágio fez com que eu me sentisse docente pela primeira vez, envolvendo todas as questões que norteiam a carreira docente: reuniões, planejamentos, leituras, pesquisas, mas o mais significativo de tudo foi ser vista pelos estudantes, como professora, sem o autoritarismo e a detenção do saber que alguns insistem em agregar.

Além disso, foi possível perceber que tendo um olhar diferenciado para com a turma, prestando atenção nos seus gestos, falas e atitudes, é possível construir um planejamento que vai ao encontro dos seus interesses e suas realidades. Lembrando que não restringimos o nosso planejamento apenas às realidades momentâneas dos estudantes, mas tomamo-las como ponto de partida para que pudessem conquistar seus sonhos e projetos de vida. Conseguimos vivenciar, através da valorização das suas memórias e com o apoio do caderno de memórias, o quanto de conhecimento de mundo eles carregam consigo.

Não menos importante, foi poder tido a oportunidade de realizar o estágio obrigatório na Educação de Jovens e Adultos ao lado de Daniele. Juntas, conseguimos transformar em prática pedagógica, nossos pensamentos em relação ao modo como enxergamos a EJA, concebendo os estudantes como sujeitos que trazem consigo uma grande bagagem de conhecimento de vida, dialogando com eles.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10741**. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.html> Acesso em: 02 dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

<http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/Alfabetizacao_de_adultos__Regina_Hara.pdf
> Acesso em: 03 dez. 2014.

MONTEMEZZO, Elaine Luiza Foss. **Docência Compartilhada nas Totalidades Iniciais da EJA**: um olhar sob a perspectiva da Educação Popular. Porto Alegre 2º semestre 2014.

OLIVEIRA, Rita de Cássia, OLIVEIRA, Flávia da Silva and SCORTEGAGNA, Paola Andressa. **Pedagogia Social**: possibilidade de empoderamento para o idoso. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, Mar., 2010, São Paulo. Disp.:http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100022&lng=en&nrm=ABN. Acesso em: 02 dez. 2014.

SANTOS, Divina de Fátima dos, SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. **Relações Intergeracionais: compartilhando palavras escritas**. In *Proceedings of the 4th. Congresso Internacional de Pedagogia Social IV Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2012, São Paulo (SP, Brazil) Disponível<<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/18.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2014.

TAVARES, Anne. **Adultos Maduros e Idosos na Escola: depoimentos de educadores**. PORTO ALEGRE 1º semestre 2013.

TEIXEIRA, I. C. **Os professores como Sujeitos Sócio-culturais**. In: DAYRELL, J. T. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

CONSTITUINDO-ME COMO PROFESSORA: Lembranças do estágio do curso de Pedagogia⁴²

Gabriela Spies da Rosa⁴³

RESUMO: Este trabalho apresenta o relato de experiência do estágio final da graduação do curso de Pedagogia, o qual foi exercido de forma compartilhada em uma escola municipal de ensino fundamental, localizada em Porto Alegre/RS. Busco, neste relato, problematizar algumas ações que vivemos durante o estágio, o exercício da docência compartilhada (DC) que possibilitou trocas e reflexões das propostas planejadas e executadas, mas além disso, nos proporcionou vivências que vão além dos conteúdos, pois tivemos a possibilidade de compreender juntas que elementos como os espaços da escola e da sala de aula, poderiam auxiliar na integração dos alunos da turma, são esses movimentos possíveis na escola que me instigaram durante o estágio e que também trago neste relato.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Docência Compartilhada. Práticas escolares.

UMA BREVE INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo socializar algumas experiências vividas por mim 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, a Escola Vereador Antônio Giúdice⁴⁴. O trabalho foi realizado em docência compartilhada, no segundo semestre de 2014, com uma turma composta pelas totalidades 1 e 2 do ensino fundamental, de forma interdisciplinar, promovendo a integração entre o cotidiano dos alunos e professores abrangendo diversas áreas do conhecimento.

O que abordarei neste texto são nossas práticas pedagógicas, as vivências e reflexões do período em que estivemos na escola. Este período envolve as duas primeiras semanas de observação e as outras treze semanas de prática, quando passamos a assumir as duas totalidades, durante o segundo semestre de 2014, sob o olhar atencioso dos professores da escola e da nossa orientadora de estágio.

⁴² Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

⁴³ Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: gaby_spies@hotmail.com

⁴⁴ A escola autorizou sua identificação nesse artigo.

A docência compartilhada e os primeiros passos do estágio

Poder trabalhar de forma compartilhada foi uma escolha importante a se fazer. Quando eu e a Fernanda⁴⁵ optamos por realizar o estágio dessa forma, sabíamos que muitos dos nossos princípios eram parecidos. Acho importante ressaltar aqui o fato de termos afinidades, de termos passado praticamente a graduação inteira compartilhando trabalhos em conjunto, pois não saber como funciona o trabalho do outro pode gerar conflitos, tornando a Docência Compartilhada pouco significativa. Me identifico com o que Almeida e Silva (2013, p. 108) trazem sobre a complexidade de se trabalhar em conjunto:

Compartilhar uma sala de aula não é tarefa fácil. [...] O projeto de Docência Compartilhada possibilita a entrada de dois professores [...] mas não garante o Nós. Este só se constitui na interação/intervenção/interlocução diária, a partir do olhar diferenciado, do planejamento discutido e da retomada do mesmo, do respeito ao saber de cada área, sem que nenhuma delas se sobreponha, mas que se complementem, emprestem, para juntas qualificarem as aprendizagens e as intervenções junto aos alunos.

A docência compartilhada é uma maneira de viabilizar aprendizagens, pois duas professoras em sala de aula podem atender melhor os alunos e refletir sobre as possibilidades de cada um, ainda mais se tratando de uma turma em processo de alfabetização. E nós imaginávamos que juntas daria certo – e sim, ao final do estágio confirmamos, foi uma escolha muito positiva.

Nosso percurso de estágio iniciou antes mesmo da prática em si, a procura por um local que nos aceitasse e tivesse uma turma disponível não foi fácil. Foi quando nos sugeriram a escola Vereador Antônio Giúdice, tínhamos boas indicações sobre ela. No dia em que fomos conhecer a escola, conhecemos também o professor titular que, depois de uma conversa, pediu para que voltássemos no início das aulas. Saímos de lá com o sentimento de que aquela era uma escola muito acolhedora, pois todos foram muito receptivos conosco e esse foi o sentimento que permaneceu durante todo o período que passamos lá: acolhimento.

⁴⁵ Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: nanda_brum@hotmail.com

No início do segundo semestre de 2014 iniciamos as aulas na Faculdade de Educação/UFRGS, onde recebemos as orientações do que precisaríamos para iniciar o estágio. Naquela primeira aula tive a sensação de que minha formação na pedagogia, até aquele momento, tinha valido a pena, e que a escolha por realizar o estágio na educação de jovens e adultos não poderia ter sido outra, era ali que deveríamos estar.

O primeiro contato com a escola e com os alunos

Durante o estágio ficamos quinze semanas na escola: as duas primeiras de observação, antes de iniciar a prática, e outras treze em que assumiríamos a regência da turma. Trago aqui um pouco do primeiro dia, o qual foi ímpar, pois era o início do tão esperado estágio final, aquele que até o sexto semestre parecia tão distante. Naquele dia saí de casa bastante ansiosa, pensando em como seria a turma, como seria ser professor, como seriam tantas coisas, pois era tudo novo para mim, tanto o estar na escola, no papel de docente, quanto o estar em uma turma de jovens e adultos. Tinha muitas dúvidas, mas a certeza de que era ali que tinha que estar.



Figura 1: Pátio coberto da escola. Agosto/2014

Fonte: Foto de arquivo pessoal

Quando coloquei os pés na escola Antônio Giúdice, comecei a lembrar da minha trajetória escolar, da minha escolha pela pedagogia, do meu percurso até agora na UFRGS como acadêmica. É interessante pensar em como

mudamos um pouco depois de cada desafio, como as marcas que cada lugar deixou foram me constituindo e essas mudanças são tão sutis que só percebo quando entro em um lugar novo e começo a refletir sobre.

A turma em que realizamos o estágio compreende as totalidades 1 e 2 da EJA, equivalente ao primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, e funciona no turno da noite, das 19h às 22h. Nossos alunos são moradores de locais próximos a escola, quase todos são adultos trabalhadores, e apresentam diferentes especificidades. Estão em processos diferenciados de aprendizagem, com ritmos e tempos próprios, mas estão ali por um aspecto que os aproxima:

[...] não corresponderem às expectativas sociais decorrentes da escolarização e dos diversos usos da modalidade escrita da língua, o que afeta suas vidas, a possibilidade de usufruir de certas produções culturais e de obter recursos para interagir nos mais variados âmbitos sociais. (VÓVIO, 2012, p. 12)

Cláudia Vóvio (2012) discute que essas pessoas pouco escolarizadas, são reconhecidas na sociedade de modo diferente, discriminadas e estigmatizadas em inúmeras instituições e circunstâncias. Pensei sobre isso a partir do que vi e ouvi em sala de aula, pois durante a semana de observação dois alunos relataram coisas que me fizeram refletir essa discriminação. Perguntamos o que gostariam que levássemos para as nossas aulas, também, sobre quais assuntos seriam importantes para eles. Duas respostas que me marcaram foram:

ALUNO A⁴⁶: Eu quero aprender a falar que nem vocês.

ALUNO B⁴⁷: Eu quero aprender a preencher uma ficha e responder perguntas, quando fui fazer o curso pra ser orientadora na arena⁴⁸, me disseram que ia ter que fazer uma prova, fiquei muito nervosa, mas a prova era falando e como tinha decorado as coisas e os lugares, consegui. Quando disse pra uma vizinha que ia trabalhar lá, ela perguntou se era de faxineira, porque eu não sabia ler e escrever direito.

⁴⁶ Optei por não expor os nomes dos alunos, então quando for me referir à fala de alguém utilizarei letras para representá-los

⁴⁷ O aluno B, além de contar o que gostaria de aprender, nos fez um desabafo sobre o que passou por não ser escolarizado.

⁴⁸ Arena do Grêmio- esse local tem sido de grande importância na vida de alguns alunos, o trabalho em dias de jogo e algumas melhoras, ainda que não muitas, nos locais próximos ao estádio têm influenciado a vida dessas pessoas.

Essas respostas foram de extrema importância para refletirmos e iniciarmos o planejamento para uma turma de EJA. Pensando nessas falas, busco respaldo em um texto da Professora Denise Comerlato, onde diz que:

Eles, principalmente, aprenderam a sobreviver num mundo regido pelo valor da escrita, em que a escolarização vale a possibilidade de obter empregos e ascender socialmente: permite preencher fichas, ler documentos, usar a escrita como forma de perpetuar a memória, obter informações, comunicar-se à distância. (2001, p. 22)

Neste contexto, não há só o valor da escrita, mas também da oralidade como um meio de comunicação e interação no meio em que vivem, muito baseada na norma correta da escrita, daí o aluno querer falar como as professoras.

Reflexões da prática: Possíveis movimentos com os alunos

Passada as duas semanas de observação, onde conhecemos um pouco dos alunos e daquele ambiente, nos preparamos para o início da prática e começamos a pensar o planejamento. Foi quando na primeira reunião pedagógica⁴⁹, onde estavam todos os professores, que nos deparamos com nosso primeiro desafio: na escola Antônio Giúdice os professores realizam os planejamentos em conjunto, pensados para os alunos que frequentam aquele espaço. Eu e a Fernanda nos olhamos e reforçamos, naquele momento apenas pelo olhar, a alegria de estar em um ambiente que se importa com os alunos que estão ali e pensam propostas que valorizam os saberes dos educandos.

[...] saber o que ensinar e o porquê, levando em conta os saberes que estes educandos já têm, fazendo-os reconhecer estes múltiplos saberes, sua validade para vida e seus limites. Este seria o ponto de partida para qualquer prática educativa em EJA: educadores e educandos se reconhecerem enquanto sujeitos portadores e produtores de cultura, de saberes. (COMERLATO, 2001, p. 23)

Foi esse o nosso ponto de partida, e foi assim que percorremos o estágio, pensando em propostas que valorizassem os saberes dos discentes,

⁴⁹ A reunião pedagógica ocorre às sextas-feiras, com a presença da equipe de professores da EJA.

que eles tivessem voz e fosse um processo no qual todos pudessem participar, pois tinham/têm um potencial que, às vezes, não reconhecem. Isso se dá, pelo fato dos alunos pensarem em uma escola tradicional, na qual o professor transmite o conhecimento e o aluno aprende. Paulo Freire, que teve seu trabalho voltado principalmente para a EJA, mostra que é fundamental respeitar os alunos e reconhecê-los como sujeitos e é esse um dos objetivos que percebi por parte dos professores e que também permeou nossa prática.

Modificando os espaços

Apresentarei, a seguir, algumas das propostas realizadas com a turma e também algumas propostas em que a escola toda estava envolvida. Enfim, fiz um recorte do que considerei mais relevante para tentar mostrar as aprendizagens que tivemos juntos, durante os três meses, em especial nos movimentos pelos espaços da sala de aula e da escola.

A primeira delas, que considero umas das mais importantes do estágio, foi a mudança dos espaços da sala de aula. No início, todos estavam muito calados, acho que o frio do inverno e as duas pessoas novas (as estagiárias) que chegavam naquele lugar os deixaram mais tímidos, mas não por muito tempo. Nós fomos fazendo uma conversa sobre como poderíamos variar os modos de distribuir as classes e eles nos diziam:

ALUNO C⁵⁰: Mas pra que mudar, tá bom assim!

ALUNO D: Não precisa, professoras.

PROFESSORAS: A gente podia tentar sentar mais perto um do outro.

⁵⁰ Mantenho apenas uma letra do nome para preservar a identidade dos alunos. O aluno C foi um dos alunos que mais surpreendeu, era muito quieto e conforme o tempo passou foi um dos alunos mais críticos em suas opiniões e participava ativamente nas aulas.



Figura 2: Modificando os espaços. Outubro/2014

Fonte: Foto de arquivo pessoal

Fomos conversando e conseguimos modificar a sala de diferentes formas: em duplas, em roda, um de frente para o outro. Em outros dias sentavam separados, mas não mais afastados, estavam próximos uns dos outros. E, por se enxergarem, eles se auxiliavam e isso fazia com que reforçassem a ideia de que: Sim, eu sei muita coisa! Claro que não foi de um dia para o outro que isso aconteceu, mas a confiança que esse aluno jovem ou adulto passa a ter é de extrema importância para as aprendizagens deles: em um pequeno movimento com as classes, nós, como professoras, tivemos um enorme retorno.

Criar ambientes para ampliar as oportunidades de participação social envolve também pensar em sua composição e organização, possibilitando aos sujeitos efetivamente interagirem [...] (VÓVIO, 2012, p. 18)

O que a autora acima discute nessa citação vai de encontro com o que eu e minha colega de estágio pensamos para elaborar os planejamentos, buscando sempre uma maneira que os estudantes pudessem interagir com os colegas. Outra proposta que realizamos com a turma foi quando propusemos que eles levantassem do lugar que estavam sentados e fossem até o quadro para resolver alguma questão, também que, de alguma forma, tentassem explicar como haviam pensado sua solução. Este movimento levou algum tempo para que fosse se tornando natural.



Figura 3 e 4: Saindo do lugar. Outubro e Novembro, respectivamente/2014

Fonte: Foto de arquivo pessoal

Esses momentos em que iam ao quadro também foram muito significativos para as aprendizagens dos alunos. Sair da sua zona de conforto pode ser incômodo no início, mas logo eles compreenderam que esses movimentos eram importantes.

PROFESSORAS: O que tu achas de vir aqui no quadro?

ALUNO E: RISOS

PROFESSORAS: Ahh, Aluno E, tu és inteligente, e tu sabe a resposta, mostra pra turma.

Trago a fala desse aluno para pensar uma situação em especial. Este estudante tem algumas limitações cognitivas e apresenta dificuldade na fala, e fazer com que ficasse em sala de aula foi complicado no início. Conversamos muito com ele. Quando ia ao quadro, sentia confiança nele mesmo e se orgulhava disso. Assim foi mudando algumas atitudes, percebendo que era capaz.

Sempre buscamos outras formas de interagir e aprender, a observação do mapa e a organização dos números foram duas propostas que cumpriram esse propósito. Os alunos conversavam entre si e pensavam juntos, aprenderam tantas coisas e não precisaram do quadro, do caderno, ou de

caneta para isso, apenas da observação, conversa e raciocínio. Sem perceberem, leram muitas coisas para além das palavras.



Figura 5 e 6: Aprendendo de outras formas. Outubro e Novembro, respectivamente/2014
Fonte: Foto de arquivo pessoal

O trabalho em grupo foi outra possibilidade que encontramos de aproximar os alunos. Estávamos conversando sobre cooperativa e o texto coletivo apareceu como uma forma de trabalhar em conjunto. Após conversarmos bastante sobre o formato desse trabalho, escrevemos o texto e, durante a atividade, buscamos não fazer intervenções, cada aluno dava sua ideia e a turma tentava expor no painel.

ALUNO C: Mas trabalho em cooperativa não dá certo, nem todo mundo ajuda.

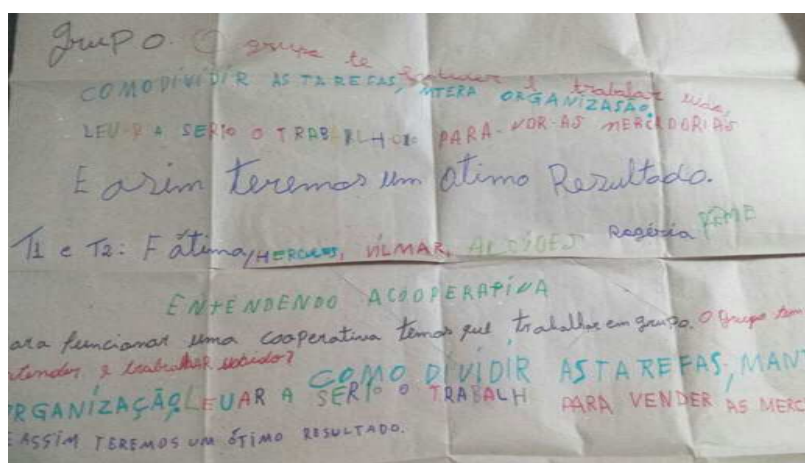


Figura 7: Texto coletivo. Setembro/2014

Fonte: Foto de arquivo pessoal



Nunca havia experienciado esse tipo de trabalho, mas no final fiquei muito feliz. Tentamos deixar claro para eles o significado de se trabalhar em grupo, como o texto tinha ficado bonito e coeso por terem de fato conversado e pensado aquilo juntos. E o que no início para eles significava “alguns olham e os outros fazem”, talvez por terem um pouco de vergonha, se tornou algo que os motivou a se ajudarem nos textos que faziam sozinhos. Ao final, não tinham mais receio em conversar e pedir alguma informação, tanto para nós professoras, quanto para os colegas.

Como último movimento dos alunos, trago aqueles momentos em que eles tinham que sair da sala de aula e se unir aos outros alunos da escola. Incomodava ter que sair do ambiente em que eles estavam acostumados, experimentar novos espaços para as aulas não era uma escolha muito feliz, mas como venho falando, tudo é um processo e pode ser que demore para que eles compreendam a importância disso.

Um desses momentos foi o dia em que tivemos uma assembleia na escola. Essa serviria para discutir assuntos do interesse dos alunos e professores. Antes de ir para o pátio, onde ocorreria a assembleia, conversamos na sala o que eles entendiam sobre isso e como alguns deles participam nesses espaços onde moram. Compreendiam bem o que era, mas quando questionamos sobre o que eles gostariam de debater, a resposta foi:

ALUNO A: Nenhuma!

ALUNO C: Tá bom do jeito que tá.

ALUNO D: Lá na outra escola que eu estudava, era tudo muito ruim, aqui não tem o que reclamar, é tudo muito bom. Nessa escola os professores tratam bem todos os alunos, me sinto a vontade aqui.

Figura 8: Assembleia. Outubro/2014 Fonte: Foto de arquivo pessoal

Quando fomos para o pátio, nos sentamos e observamos as questões que foram levantadas por alunos das outras totalidades e por professores, todos com argumentos claros. Foi interessante ver os discentes levantando suas questões na assembleia que durou a noite inteira, e vimos que esses alunos compreenderam a aula que os professores quiseram propor.

Essas foram algumas das mudanças de espaços dentro da escola que fizeram os alunos se aproximarem e se sentirem cada vez mais sujeitos pensantes naquele ambiente, eram protagonistas em cada momento.

ALGUMAS POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Após desenvolvermos o trabalho na escola, percebo como o estágio foi um momento ímpar, criamos um laço com aquele lugar e com aquelas pessoas, foram momentos especiais de troca. Durante a graduação temos um bom suporte teórico, mas estar na escola pela primeira vez como professor me deixava com muitas dúvidas, se eu saberia e conseguiria fazer aquilo tudo na vida real. O saber do professor demanda conhecimento teórico, mas inclui, além disso, habilidades e recursos que transcendem a ele. É preciso saber e saber fazer nas situações reais (SCHWARTZ, 2010). Nesse sentido a Docência Compartilhada foi muito importante pois, juntas, o saber fazer nas situações reais era mais significativo.

Acredito que os movimentos que fizemos com os alunos e permearam nossas práticas na escola foram importantíssimos. Se discute muito os espaços na educação infantil e séries iniciais, mas na Educação de Jovens e Adultos, mudanças também são necessárias. Fazer com que os alunos que frequentavam nossas aulas, que em sua maioria trabalha o dia inteiro, se movimentassem, não foi tão simples. No início observamos um pouco de resistência, mas com o tempo os alunos perceberam que aquilo era importante. Tivemos o retorno dos alunos quando notamos que eles se enxergavam uns aos outros e começaram a se ajudar, reconhecendo os muitos saberes que cada um tem e que o trabalho em conjunto produz muito mais conhecimentos do que trabalhar individualmente.

Esses movimentos foram acompanhados de aulas pensadas para o público que frequenta aquele espaço, jovens e adultos trabalhadores. Paulo Freire (1996) traz no livro *Pedagogia da Autonomia* que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. O autor escreve sobre como é importante aproveitar a experiência dos alunos no decorrer das aulas, vivenciar uma aula que considera os conhecimentos prévios, seus interesses e a sua realidade. Partir do que eles já conhecem, além de motivador, faz com que os sujeitos que frequentam a escola possam debater sobre o que está ocorrendo no local onde vivem e ampliar a leitura crítica do mundo. No período que estivemos lá, estimulamos os alunos a se expressarem, mostramos que eles eram capazes e conseguiam realizar todas as atividades. Mas para além disso, eles nos acolheram e me fizeram perceber que eu também podia, que eu também era capaz de realizar minhas tarefas: mostraram as minhas qualidades como pessoa e como professora.

Ao final deste trabalho percebo o quanto foi importante os momentos que vivi naquele espaço. As lembranças que ficam daquele lugar são as melhores possíveis, pois foi ali que tive meu primeiro momento como professora. Para finalizar, trago uma frase dita por uma aluna, no último dia do estágio, que marcou muito esse meu início na docência:

ALUNA D: Gurias, se hoje eu consigo preencher um formulário e pegar o ônibus certo é por causa das aulas de vocês.



Figura 9: Foto da turma. Novembro/2014

Fonte: Foto de arquivo pessoal

Saber que eu e a Fernanda, minha companheira nessa caminhada, fizemos alguma diferença na vida de cada aluno, e ouvir isso da boca deles foi tão gratificante que me motiva e me inspira a seguir nessa profissão. Esse encantamento que vivi no estágio foi decisivo. Foi uma experiência importante para pensar esse mundo de possibilidades que é a EJA.

REFERÊNCIAS

COMERLATO, Denise Maria. Formação de professores em EJA. In: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (Org.). **Aprendendo com jovens e Adultos**. Porto Alegre: Gráfica UFRGS, 2001.

DE ALMEIDA, Mariza Rabello; DA SILVA, Tânia Regina Silva. Docência compartilhada e inclusão: planejar na perspectiva da diferença. In: **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. In: **Revista EJA em Debate**. Florianópolis: UFSC, 2012, p. 11 – 21.

INTEGRANDO O CURRÍCULO, MISTURANDO OBRAS DE JUREMIR⁵¹

Ibanes Luis Vivian⁵²

RESUMO: O presente artigo relata alguns fragmentos da experiência de prática docente do Estágio Obrigatório, realizado em uma Escola da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, RS, em uma Totalidade 1 (Alfabetização). Faz um apanhado geral da legislação relativa a Educação de Jovens e Adultos e explicita as funções da Educação de Jovens e Adultos. A partir da contextualização da escola e dos alunos, apresenta o Planejamento Didático-Pedagógico e seu desdobramento. Por fim, subsidiado pelo planejado, expõem e analisa momentos da prática pedagógica utilizando-se de falas e reflexões dos alunos. Conclui-se que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 2005, p. 79).

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

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a finalidade de explicitar e analisar o que foi planejado e os resultados vividos no estágio curricular docente obrigatório, desenvolvido de modo compartilhado com uma colega, e realizado em uma Escola da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, RS, em uma Totalidade 1 (Alfabetização).

Este artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente faço um breve apanhado da legislação referente ao direito do jovens e adultos voltarem e/ou continuarem seus estudos; destaco as funções da Educação de Jovens e Adultos. Faço algumas considerações sobre a contextualização da escola e dos alunos; em seguida, com base no Planejamento didático-pedagógico, apresento alguns dos seus desdobramentos. Por último, trago o desenvolvimento e produções relativas ao projeto da escola “Adote um Escritor”, que foi desenvolvido durante o estágio e culminou com a visita a escola do autor Juremir Machado da Silva.

⁵¹ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

⁵² Acadêmico graduando no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato:

2 Legislação e funções da educação de jovens e adultos

O direito do jovem e do adulto de voltar a estudar esta garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como está especificado no Parecer 11/2000, e de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96), a EJA passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria que, como tal, deve receber tratamento consequente. Em seu artigo 37, a Lei referida acima prescreve que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”.

É característica dessa Modalidade de Ensino a diversidade do perfil dos educandos com relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontram, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e a motivação pela qual procuram a escola. Esta diversidade se faz presente na turma que estagiei, cuja faixa etária dos alunos abrangia dos 16 anos aos 83 anos. Nos relatos dos alunos, o motivo pelos quais estão estudando hoje é que não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças.

Desta forma, a Lei n. 9394/96 incorpora uma concepção mais ampla de educação e abre outras perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidas na pluralidade de vivências humanas. Conforme aponta o artigo 1º da Lei vigente:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Parecer 11/2000 (p.7) também orienta que a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.

O Parecer ainda destaca os fundamentos e funções da EJA, manifestando que a EJA, em primeiro lugar, representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. A função reparadora e suas raízes são de ordem histórico-social na formação da sociedade brasileira. Isto é, a EJA cumpre a função de fazer a reparação do caráter subalterno (ou ausente) atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos, migrantes e trabalhadores braçais e seus descendentes ainda sofrem as consequências dessa política.

A EJA também tem a função equalizadora, isto é, dar oportunidade as pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional ter acesso ao conhecimento e se equiparar com outros cidadãos escolarizados.

Por fim, a EJA representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento para todas as pessoas, ao proporcionar o acesso, não só ao conhecimento da leitura e escrita, mas a todo o saber que permite aos sujeitos terem uma vida melhor. Neste sentido, segundo o Parecer 11/2000, a EJA também tem a função permanente de proporcionar aos jovens e adultos a atualização de conhecimentos por toda a vida, o que pode ser chamada de função qualificadora.

[...] dentro deste caráter ampliado, os termos “Jovens e Adultos” indicam que em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzem à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (Parecer 11/2000, p. 12)

3 Contextualização

3.1 A escola

A escola em que se deu o estágio é uma instituição de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED). A mesma oferece diversas oficinas distribuídas pelos três turnos e, ainda, aos sábados pela

manhã. As oficinas se destinam aos alunos e à comunidade, criando um clima educativo aberto que talvez possa transformá-la, no futuro, em uma escola de educação permanente, para além da escolarização. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola, a mesma não tem como principal objetivo a certificação, mas a educação ao longo da vida e a construção de aprendizagens pautadas no coletivo. Uma realidade que se confirma através da oferta de oficinas diversas, que buscam atender demandas dos alunos e da comunidade, como música, artesanato, dança, educação física e mosaico.

3.2 Os alunos

Como as matrículas são permanentes, ocorrem durante todo o ano. Na primeira semana de observação do estágio, tinham 16 alunos na Totalidade 1. No início da segunda semana de observação foram matriculadas mais duas alunas. No mês de outubro se matriculou mais uma aluna, e no mês de novembro matricularam-se mais duas alunas. Uma das alunas matriculada no nosso período de observação, após um mês de aula, progrediu para a Totalidade 2. As idades variavam de 16 a 83 anos. Em relação ao gênero, eram quatro homens e dezesseis mulheres. Segundo informação de uma das docentes, quatro possuem alguma necessidade educativa especial. Entretanto, as professoras não souberam informar se algum deles possui laudo médico, apenas que passaram pela avaliação de uma equipe especializada na escola.

No período de observação e prática pudemos perceber que o processo cognitivo dos alunos é bem heterogêneo e os alunos estão em níveis diferentes de alfabetização.

Em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, entendo que, segundo ANDRADE (2011), os/as jovens, hoje, acabam recorrendo à EJA movidos pela possibilidade de inclusão. Nesse sentido, a escola deve se adequar para realizar a nova função a exercer e cumprir, o princípio fundamental definido na convenção da UNESCO (Salamanca, Espanha, 1996): “Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem”.

4 Planejamento didático-pedagógico e seu desdobramento

O Planejamento Didático-Pedagógico foi elaborado com o objetivo de orientar nossa prática de estágio docente obrigatório, compartilhado com a colega Claudia Otanha Orlandi⁵³ e desenvolvido no 2º semestre de 2014. Para elaborarmos o Planejamento Didático-Pedagógico primeiramente fizemos uma contextualização da escola e seu entorno, da sala de aula e dos alunos. Em seguida elencamos os referenciais teóricos com os princípios orientadores e com a justificativa da proposta de trabalho. Elaboramos, ainda, nossos objetivos gerais e específicos e a avaliação a ser adotada. Por último apresentamos o cronograma do nosso estágio curricular, o qual foi de 15 semanas.

Sacristán ensina que a função do docente é “provocar experiência para os alunos extraírem significados” (SACRISTÁN, 2007, p. 122). E não se “deve menosprezar ou substituir o ensino e os que ensinam como transmissores, mas a validade do processo encontra sua prova de contraste” e se justifica na aprendizagem (idem, p. 120), fazendo a seguinte reflexão:

[...] então, admitindo a importância de dispor de um bom texto curricular, deve-se entender que há uma separação entre a prescrição de conteúdos no mesmo e sua organização pedagógica para provocar a experiência de que se extrairão os significados. Quem deve provocá-las são os professores e a confecção de materiais. (SACRISTÁN, 2007, p. 122).

Pensamos que aqui reside a função do professor, provocar experiências significativas com a confecção de bons materiais, os quais previmos nos nossos planejamento didático-pedagógico e o realizamos no dia-a-dia da escola.

Assim, fundamentamos nossos objetivos pedagógicos nos princípios teórico-metodológicos freireanos, no currículo integrado e na interdisciplinaridade apoiados nos teóricos Sacristán (2007), Traversini (2011), Ferreira e Teberoski (1990), Grossi (2008), Golbert (1999), Zabalza (2003), Gentili (2000), Hutchison (2000), e embasando a nossa justificativa em

⁵³ Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: claudiaotanha@hotmail.com

Junqueira Filho (2004), Santomé (1998) e Rodrigues (2000), para os quais os conhecimentos escolares são articulados, buscando unir diferentes saberes disciplinares em torno de uma problemática.

Para o desenvolvimento da proposta pedagógica, levamos em consideração os ensinamentos de Cunha (2014), a qual nos ensina que uma proposta pedagógica deve ser “sensível, lúdica, prazerosa e coerente” (p. 10).

Para isso, seguimos princípios e tivemos, como corpo teórico inicial, alguns autores estudados durante o período de formação no curso de graduação, também buscamos outros referenciais durante o desenvolvimento do Estágio para completar nossos estudos.

5 Diferentes indivíduos a incluir

Na nossa prática pedagógica, a realidade exposta por Traversini no que se refere a inclusão se confirmou: “a escola contemporânea, com a qual todos nós temos algum envolvimento, não está fora de lugar na relação com a sociedade” (TRAVERSINI, 2011. p. 2). Consequentemente, “a escola está alargando suas funções” (idem, p. 4), “pois cada vez mais há diferentes indivíduos a incluir, com necessidades específicas” (idem, p. 5). A autora ainda nos faz o seguinte questionamento:

[...] como fazer para que os alunos ditos normais prossigam aprendendo e, ao mesmo tempo, contemplar as especificidades daqueles incluídos, que por vezes precisam de mais tempo para dar conta do que os outros fazem com facilidade? (TRAVERSINI, 2011. P. 10).

Neste aspecto, a realidade da turma que realizamos o estágio, por ser uma turma privilegiada, (quatro professores/estagiários para 20 alunos), foi possível contemplar as especificidades dos alunos incluídos, assim como atender aqueles que passaram a frequentar a turma com ingresso tardio. Enquanto um coordenava os trabalhos, em geral, os outros três ficavam auxiliando individualmente os alunos incluídos ou os que estavam no processo mais inicial da alfabetização.

Deste modo, a docência compartilhada, não apenas com a colega, mas também com as professoras, foi fundamental para efetivar o processo de inclusão e atender a singularidade de cada educando.

6 Projeto “Adote um Escritor”

No nosso planejamento e em nossa prática pedagógica, buscamos trabalhar o currículo integrado, tendo como princípio a interdisciplinaridade.

Santomé (1998) ao se referir ao Currículo integrado nos fala que

[...] esta modalidade de organização curricular, na medida em que desperta o interesse e a curiosidade dos estudantes, pois o que se estuda sempre está vinculado a questões reais e práticas, estimula os sujeitos a analisar os problemas nos quais se envolvem e a procurar alguma solução para eles. Consequentemente, é um tipo de educação que incentiva a formação de pessoas criativas e inovadoras. (SANTOMÉ, 1998, p. 123)

No entanto, Junqueira Filho (2004) adverte que a interdisciplinaridade, ao longo de sua história, vem passando por inúmeras e diferentes significações, de acordo com o período.

A expressão interdisciplinaridade é empregada por autores diferentes com diferentes significações. Penso que é importante esboçar uma pequena amostra dessa diversidade de significações. Na medida em que compreendemos que interdisciplinaridade não tem um sentido único, toda vez que nos depararmos com esta expressão, sugiro que busquemos o sentido elaborado pelo autor que a está empregando e analisá-la a partir dos princípios por ele apresentado, possibilitando ainda que se conheça as diferenças e semelhanças entre os pontos de vista dos autores citados. (JUNQUEIRA FILHO, 2004. P. 106.).

Assim, neste momento da nossa trajetória acadêmica e das aprendizagens realizadas até o momento, justificamos trabalhar a interdisciplinaridade na perspectiva de Santomé, pois este nos ensina que:

[...] apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais requentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da humanidade. (SANTOMÉ, 1998, p. 45)

Junqueira Filho acrescenta que "a interdisciplinaridade é considerada central, ao contrário da fragmentação dos conteúdos existentes nos currículos da pedagogia tradicional e racionalista". (2004, p.111).

Também encontramos justificativa para o planejamento integrado em Rodrigues (2000), que denomina

[...] ensino integrado as alternativas de ações pedagógicas que buscam criar condições e ambientes nos quais os alunos e alunas se vejam motivadas para investigar, indagar, aprender. [...] disto depreende-se que planejar vai além de esquematizar os conteúdos, tendo que levar em consideração a aprendizagem, que consiste em construção do conhecimento a partir do seu conhecer próprio e interesse motivado previamente. (RODRIGUES 2000, p.64).

Ao trabalharmos o currículo integrado, tendo como princípio a interdisciplinaridade, desenvolvemos uma série de trabalhos dos quais apresento alguns com o seu resultado:

Um dos projetos desenvolvidos foi decidido em reunião pedagógica, realizada com os professores e direção antes do início do semestre letivo, e do qual não participamos, trata-se do Projeto "Adote um Escritor". A totalidade 1, turno da manhã, adotou o Escritor Juremir Machado da Silva e, durante o período de estágio, foram desenvolvidas diversas atividades, como teatro, leitura e reescrita de livros e crônicas do autor.

Um dia antes da visita do escritor, Juremir Machado da Silva, fizemos coletivamente um levantamento e relação das suas obras que lemos e/ou ouvimos a história. A relação ficou assim constituída: "Cai a Noite Sobre Palomas"; "Vozes da Legalidade"; "A Prisioneira do Castelinho do Alto da Bronze"; "Para Homens na Crise dos 40"; e duas crônicas contidas no livro "Aprendendo a (vi) ver": "O apanhador de laranjas" e "Tato de ver".

Em seguida sugerimos a construção de um texto usando os títulos das obras. Houve diversas discussões e formulações até que, em consenso, fechamos o texto assim:

UM HOMEM NA CRISE DOS 40 PROCURA A PRISIONEIRA DO CASTELINHO DO ALTO DA BRONZE, NO JOGO DO TATO DE VER, APRENDE A (VI) VER.

LÁ EM PALOMAS, QUANDO CAI A NOITE O APANHADOR DE LARANJAS LIGA O RÁDIO E OUVI VOZES... AS VOZES DA LEGALIDADE. **Recorte do Diário de Classe, 2014.**

Deste trabalho coletivo nos fala Freire quando afirma que:

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. [...]. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (FREIRE, 2005 p.79)

Depois, o título do texto foi à votação entre as duas opções mais faladas: *Costurando obras de Juremir* e *Misturando obras de Juremir*. O título do texto escolhido foi “Misturando Obras de Juremir”.

A partir do texto elaborado, fizemos coletivamente um painel para expor no Átrio da Escola e receber Juremir Machado, já que nós lemos muito sobre ele e suas obras. Deste modo também o autor poderia saber o que fizemos. Entre as diversas cores disponíveis para fazer o fundo do painel, a turma escolheu o vermelho pois, segundo se soube, Juremir é colorado.



Fotos 1, 2 e 3: Alunos montando o painel “Misturando obras de Juremir”



Foto 4: O Painel que foi exposto no Átrio da Escola.

O aluno M⁵⁴, aluno de inclusão que apresenta muita dificuldade em se envolver nas atividades, participou intensamente deste momento. Normalmente ele deita em cima da classe e diz “vou dormir, estou com muito sono”, mas nesta ocasião, no entanto, o aluno M sugeriu: “porque não escrevemos o texto em uma carta e entregamos para o Juremir amanhã, quando ele vem aqui?”. Esta sugestão foi aceita pelo grupo e, no dia da visita, entregamos o texto assinado por todos para o autor Juremir.

Dos trabalhos deste dia, cabe o pensamento de Freire quando nos diz que “a educação autêntica, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.97) e que:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2004 p.27).

Foi essa busca que nos levou a ouvir o aluno acolher sua sugestão, construindo uma prática em que todos são participantes. Neste sentido como nos ensina Freire,

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2004 p.12).

Após escreverem o texto na folha, todos os alunos presentes colocaram o seu respectivo nome no verso da folha. Este trabalho foi entregue, pelo Aluno M ao Juremir Machado da Silva. Esse abriu o envelope leu o texto agradecendo a lembrança.

⁵⁴ O nome do aluno foi omitido para impedir sua identificação. Os nomes serão representados apenas por sua letra inicial.



Foto 8: Juremir Machado lendo o texto.

7 Falas e reflexões dos alunos – interpretação e relações com suas experiências de vida

Dos textos lidos de Juremir Machado da Silva e das muitas reflexões que emergiram, relato estas passagens a partir da leitura coletiva da crônica “Tato de Ver”, de Juremir Machado da Silva, contido no seu livro “Aprender a (vi) ver”. As falas dos estudantes foram retiradas do meu Diário de Classe (2014).

Ao comentar a frase **“não tenho tato para olhar certas sutilezas”**, da crônica “Tato de Ver”, a aluna G falou: “a pessoa está acostumada e não percebe certas coisas”. Em continuidade à essa interpretação da frase, o aluno F disse: “a gente olha um monte de coisa, mas não vê”. E continuou: “eu moro numa casa há três anos. Na semana passada é que fui ver que a tranca da porta, uma ripa para fechar a porta, era azul. E eu nunca tinha visto que era azul, o detalhe a gente não percebe”. Aluna G ainda se manifestou em continuidade a afirmação do colega: “tu tá olhando, mas não consegue ver”.

No dia em que veio o assunto que “olhar é diferente de ver”, a partir desta leitura, minha colega estagiária desenhou um rosto sorrindo no quadro. No entanto, aluna I disse que o desenho era de uma pessoa triste. Neste momento, a aluna G comentou: “quando a gente não está bem, a gente vê as coisas diferentes. Tem gente que nem tá aí, por isso que não veem”. O aluno F

acrescentou que “tem coisa que passa e não vejo, mas se outra pessoa fala, então eu vou ver”. A aluna R comentou: “todo dia tem gente que se perde, mas eu não me perco, eu observo tudo para não me perder”.

Sobre a parte de texto que diz **“o olhar é como uma piscadela ou uma varredura de scanner”**, a aluna G falou: “a minha filha diz: ‘mãe, você enxerga demais, como eu não vi isto?’”.

Outra parte do texto diz: **“vemos com os dedos, com as mãos, com o corpo inteiro, com a sensibilidade, com o espírito”**. Sobre isso, a aluna G falou: “na minha casa tem uma porta, quando ela range ou abre sozinha, eu já sei que em dois ou três dias vai acontecer um coisa ruim com a minha família”, (referindo-se aos espíritos que avisam quando algum coisa ruim vai acontecer).

Por fim, mais uma frase debatida: **“um menino de oito anos me surpreendeu com um pedido extraordinariamente simples, que requer uma resposta altamente complexa”**. Aqui o aluno F também nos surpreendeu com uma pergunta simples e que requer uma resposta altamente complexa: “por que tenho tanta facilidade em aprender algumas coisas só olhando? Vejo e vou lá e faço. Assim aprendi, só de olhar em fazer uma instalação elétrica de uma casa. Também aprendi a rebocar, só olhando. Também aprendi a pintar, sei costurar e é tão difícil pra eu aprender a ler e escrever. Uma coisa não entendo, como não aprendo a ler e escrever eu como aprendo as outras coisas?”.

Nesse momento uma das professoras falou: “é, Seu F, essa é uma pergunta muito difícil de responder. Isso nos faz pensar, quem sabe Iba e sua colega, nós temos que nos reunir e discutir sobre isso”. E perguntou para F: “como você aprende?”. F respondeu: “aprendi a reconhecer as letras a partir do momento em que começamos a ler o livro Ouro Dentro da Cabeça, a senhora apontava com o dedo para cada letra inicial da palavra e eu fui aprendendo as letras. Antes eu desenhava o meu nome, não sabia as letras. Hoje sei que o meu nome se escreve com letras e sei as letras do meu nome. Agora sei o que estou escrevendo”.

Ainda comentando sobre a leitura do livro “Ouro dentro da Cabeça”, o aluno F disse: “Foi muito importante esse momento da leitura do livro, aí comecei a conhecer as letras, saber como começava cada palavra”.

O aluno F voltou-se para mim e, depois, apontando para o alfabeto que está afixado na parede, disse: “Como tinha lhe falado, não conseguia guardar a letra Z. A partir do momento que o senhor me disse que o Z é a primeira letra que se escreve ZEBRA e escrevi, nunca mais esqueci”.

Em relação as palavras memorizadas, como nos fala Schwartz (2012), “quanto mais palavras significativamente memorizadas, mais matéria-prima para o pensamento o aluno terá para usar na construção de outras palavras e textos” (p. 172). Esse exemplo do aluno F vem confirmar que os alunos têm que ter um repertório de palavras estáveis para progredir na aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

O aluno F também comentou que “se eu fosse um cara que não insistisse, no meu caso, não estaria caminhando”, (pois esse aluno tem uma perna amputada e usa prótese). E sentenciou: “aprender não é fácil, por isso que persisto”.

Em relação a leitura de texto, Leal e Moraes (2010) defendem que o “trabalho com textos favorece tanto a ampliação do letramento dos estudantes, quanto a aprendizagem da base alfabética” (p. 147), e “os textos são um ponto de partida para as atividades que levam à reflexão sobre os princípios do sistema alfabético” (p. 147).

Os autores também salientam que

O contato com a variedade de textos e a busca de entender para que servem e em que contextos foram produzidos, continua sendo o eixo do trabalho de leitura e produção textual. Mas nada impede que, após interagir com o texto em sua dimensão discursiva, o aluno reflita sobre as palavras que nele aparecem. (Leal e Moraes 2010, p. 149).

Este trabalho de leitura coletiva vem sendo realizado ao longo dos anos e, sobre isso, a aluna T analisa: “foi desse jeito, lendo e acompanhando, mesmo quando não sabia ler, que passei a conseguir”. Hoje a T é uma das alunas que melhor lê na turma. É ela quem “puxa” a leitura.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na nossa proposta pedagógica, o objetivo geral era buscarmos a promoção da aprendizagem significativa dos alunos, e que essa contemplasse as necessidades educativas individuais. Para isso tínhamos que ter um grande respeito aos seus saberes e tempos de aprendizagem, porém elaborando desafios e intervenções que conduzissem ao seu desenvolvimento.

Com essa proposta pedagógica obteve-se a participação efetiva dos alunos, tanto nas discussões sobre os textos lidos como nas produções em conjunto. Na nossa prática desenvolvemos muitas ações voltadas para a leitura e produção de textos coletivos, oportunizando, desta forma, a utilização da língua escrita.

Nesse sentido, Paulo Freire defende uma educação problematizadora, na qual os educandos “desenvolvem o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas com uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 2005, p. 82). Como já citado anteriormente, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79). Desta forma, podemos perceber que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79).

E assim se confirmou estes ensinamentos de Freire, como estagiário, em diálogo com os alunos, muitas aprendizagens se efetivaram e outras ficaram pendentes. Uma dessas pendências foi o questionamento do aluno F

que pergunta: “por que aprendo muitas outras coisas, mas não consegue aprender a ler e a escrever?”

Este questionamento será objeto do TCC: que conhecimentos o indivíduo precisa construir para apropriar-se do sistema alfabético de escrita?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. **A juvenilização da EJA: o que os processos de in/exclusão têm a ver com isso?** UFRGS/FACED, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para uma política nacional de educação de jovens e adultos. **Cadernos de Educação Básica**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília, 2002

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org). **As artes no universo infantil**. Editora Mediação. 3ª Edição, Porto Alegre, 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. **A Educação do Homem**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Seleção e articulação conteúdos em educação infantil no Brasil: da negação à busca produção de sentido**. Ciências & Letras. Porto Alegre, n. 36, jul/ago 2004. P 106-127

LEAL, Telma Ferraz, MORAES, Artur Gomes de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. IN: MORAES, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetizar Letrando na EJA. Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas**. Autentica. Belo Horizonte, 2010.

REZENDE, Valéria Maria. **Ouro Dentro da Cabeça**. Autentica. Belo Horizonte. 2012

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Planejamento: em busca de caminhos IN: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 59-73. (Cadernos Educação Básica, 5).

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo como texto da experiência. Da qualidade de ensino à aprendizagem. IN: _____. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2007. p. 117-131.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo T. Os Motivos do Currículo Integrado. _____IN. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Capítulo 2: p. 25-94.

SILVA, Juremir Machado da. **Aprender a (Vi) ver**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2012.

TRABALHANDO EM GRUPO: possibilidade de trocas e de escuta do outro⁵⁵

Jéssica Karine Bischoff⁵⁶

RESUMO: O presente trabalho busca trazer relatos de aspectos importantes ocorridos durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Este ocorreu de forma compartilhada em uma turma de Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal da cidade de Porto Alegre. A partir das observações e das falas dos alunos percebeu-se a necessidade de oportunizar momentos de maior interação entre a turma, de forma que pudessem se conhecer melhor e trocar opiniões. Para isso, foram escolhidas as atividades em grupo como principal forma de organização dos trabalhos. Serão apresentados momentos significativos percebidos durante as atividades e que tiveram grande importância na construção e na continuação de um planejamento que visava atender as necessidades dos educandos. Estas atividades obtiveram grande apreciação na turma e corroboraram para o alcance dos objetivos propostos, de maneira que, ao final do estágio, encontraram-se formas de interação diferentes das pensadas inicialmente. Essas reflexões serão analisadas através de um olhar atento, com base em autores que propõem atividades grupais como forma de trabalho e como promotoras de trocas entre os educandos.

PALAVRAS-CHAVES: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trabalhos em Grupo. Interação.

CONTEXTUALIZANDO O GRUPO DE TRABALHO

O presente artigo traz o relato de estágio obrigatório, realizado em uma escola pública da rede municipal da cidade de Porto Alegre que atende unicamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A turma na qual o trabalho foi realizado era constituída por duas totalidades, T2 e T3, com as professoras titulares trabalhando em forma de docência compartilhada. A turma era composta por 26 alunos, sendo que durante as aulas estavam presentes por volta de 15 a 17. A média de idade do grupo era entre 50 e 80 anos, salientando que a grande maioria é aposentada e não exerce outra função de trabalho.

Desde o início da observação alguns aspectos da turma me inquietaram, entre eles, a organização espacial da sala e as interações existentes (ou não)

55 Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Cíntia Inês Boll.

56 Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: jessica.bischoff@ufrgs.com

nesse grupo. Esses aspectos se tornaram um dos pontos norteadores do meu planejamento.

A seguir, serão descritos posicionamentos iniciais que serviram de base para a realização do estágio, momentos durante a prática que fizeram com que a organização da turma fosse repensada, assim como as atividades que davam sequência ao planejamento, visando proporcionar maior interação entre os alunos.

1.1 Princípios norteadores da prática

Ao iniciar o semestre, defini, juntamente com minha colega de docência compartilhada,⁵⁷ meus princípios pedagógicos que serviriam como base para o planejamento e para a prática a ser realizada. A sua elaboração teve sustentação nas aprendizagens que ocorreram ao longo da graduação, juntamente com minhas concepções acerca da educação. O planejamento e o projeto teriam como alicerces as ideias trazidas inicialmente, buscando uma prática que condiz com a teoria.

O projeto e as suas atividades deveriam considerar o aluno como sujeito ativo da aprendizagem, deixando de lado a postura de professor detentor do conhecimento. Considerando isso, o planejamento era feito a partir dos alunos, buscando trazer para o espaço escolar os conhecimentos que eles possuíam. Conforme Paulo Freire aborda no livro *Pedagogia da Autonomia* (2011 p.31) os conhecimentos de mundo que o aluno tem devem ser abordados durante a prática pedagógica e valorizados como conhecimentos importantes.

Um dos pilares para a elaboração do planejamento foi a Teoria Interacionista trazida por Fernando Becker (1999), ancorada nos estudos de Jean Piaget, que compreende a aprendizagem como resultado da ação do sujeito sobre seu meio. Deste modo, consideramos que os conhecimentos prévios que o aluno traz seriam base para a construção de novos conhecimentos, agregando e modificando os antigos. Portanto, os

⁵⁷ O referido estágio foi realizado em forma de docência compartilhada com a colega Beatris de Moraes Pinto.

conhecimentos anteriores de cada educando deveria se relacionar com os conteúdos escolares e os conceitos a serem trabalhados.

Cada educando traz um determinado saber que pode diferir dos demais colegas, isso possibilita que ocorram trocas entre os diversos conhecimentos. Tendo como ideia proporcionar esses momentos em que isso ocorresse de maneira mais significativa, propus como forma de trabalho a organização por grupos. A composição desses grupos aconteceu de formas variadas: pequenos, grandes, agrupados por afinidade ou por proximidade, entre outras que serão descritas mais adiante.

1.2 Projetos de trabalho

Tendo como base os princípios norteadores foi definido o projeto de trabalho para o semestre. Para esta turma, foi determinado como ponto de partida para os estudos o conceito “territorialidade”, tendo como plano de fundo os conflitos na Faixa de Gaza. Este assunto foi definido pela escola durante as reuniões pedagógicas por ser um tema da atualidade e do cotidiano dos educandos.

O conceito foi trabalhado a partir de suas diversas dimensões: política, espacial, econômica, social e cultural. As atividades planejadas buscavam trazer aspectos dessas dimensões de forma que os alunos compreendessem como ocorre a formação e a transformação de um território.

A partir do conceito território iniciou o estudo de um segundo conceito, o de infâncias. Este foi abordado com os alunos enfatizando que as suas características dependem do tempo e do território em que esta situada. As infâncias se modificam de lugar para lugar e para exemplificar isso eu e minha colega de docência trouxemos infâncias de três espaços diferentes: infância palestina, infância brasileira e infância moçambicana. Buscávamos junto com os alunos definir esse conceito, dando ênfase a sua pluralidade.

No decorrer do trabalho com os temas citados fomos identificando algumas falas dos alunos que mostraram a necessidade de trabalhar com o

conceito de gênero. As falas demonstravam que era preciso questionar os alunos sobre o que julgavam “ser homem” e “ser mulher”. Essas falas delimitavam o papel de cada um na sociedade, definindo o que o homem e a mulher deveria fazer. Delimitando atividades diferentes para cada gênero que não poderiam ser realizadas pelo outro. Buscamos desacomodar essas construções, fazendo com que os alunos repensassem as suas próprias concepções.

Esses três conceitos, território – infâncias – gênero, transpassaram o semestre, sendo retomados ao longo de todo o processo buscando uma continuidade no trabalho.

1.3 Escolhendo a forma de trabalho

Ao iniciar o semestre a percepção geral que possuía da turma era de que muitos alunos não conheciam uns aos outros, embora estivessem estudando juntos a um período considerável. Durante as observações percebi que eles não costumam interagir, nem nos momentos livres. No intervalo, por exemplo, a grande maioria dos alunos permanecia sozinha ou com um colega, formando uma dupla. Não costumava haver conversas entre eles.

Outro aspecto que considerei importante para definir esta forma de trabalho, foram os momentos de fala no grande grupo. Quando um aluno estava com a palavra a turma permanecia em silêncio porém a impressão que tinha era de que não estavam realmente escutando o que o outro tinha a dizer, pois não destinavam atenção aquele momento. Se distraiam com os objetos da mesa, alguns conversavam com o colega ao lado. Essa postura se diferenciava de quando alguma das professoras estava falando, onde a atenção era destinada somente aquela fala.

Esses momentos de ouvir o outro não eram valorizados como produtivos, não considerando que o outro pode trazer algo que agregará ao seu próprio conhecimento. Este foi um dos principais motivos da escolha por trabalhar com grupos. O objetivo que havia para o final do estágio era modificar

isto. Buscar com que os alunos ouvissem o outro e a partir disso ponderassem as suas próprias opiniões na hora de pensar os conceitos trazidos pelas professoras. A turma deveria ter mais “barulho” causado por conversas, por discussões, por interações com o outro.

Fiz uso da definição para trabalho em grupo de que ele consiste em “uma técnica didática utilizada com a finalidade de promover a aprendizagem de determinados conteúdos, sejam eles de natureza cognitiva, afetiva ou social” (AMARAL, 2006 p.51). E procurei organizar atividades que visassem alcançar os conteúdos envolvidos no projeto pedagógico. Para atingir os de natureza cognitiva, utilizava os trabalhos em grupo como forma de trocar informações referentes aos conceitos trazidos para as aulas para que, desta forma, os alunos pudessem adquirir um novo conhecimento. As interações que aconteciam durante o trabalho, os vínculos que foram sendo criados para conseguir realizar a tarefa e a escuta do outro trabalhavam os conteúdos afetivos e sociais. Trabalhando desta forma estava buscando uma aprendizagem que visasse o todo dos alunos e não apenas as aprendizagens cognitivas. Não restringindo a educação à aquisição de conhecimentos escolares.

2 Trabalhando com o outro

Antes de iniciar o trabalho com a turma foi preciso uma coordenação inicial de nós, professoras, para que a turma realmente compreendesse a proposta que foi feita. Para que isto acontecesse o primeiro passo foi mudar a organização da sala. Embora as classes estivessem organizadas em forma de U, o que deveria possibilitar uma maior visualização de toda a turma e uma troca mais efetiva, não era isso que acontecia. Por ser um grupo grande, havia um contato maior com a pessoa que estava ao lado. A professora recebia a maior atenção por estar à frente desse grupo e estar em destaque, à frente do quadro. Para fazer com que o professor perdesse esse destaque era preciso dar destaque aos alunos.

Porém organizá-los de forma diferenciada não bastava para que um efetivo trabalho em grupo fosse realizado, “[...] não basta colocar os alunos uns ao lado dos outros e permitir que interajam para obter automaticamente alguns efeitos favoráveis.” (COLL, 1994, p.78). Além de organizá-los era preciso demonstrar o funcionamento desse tipo de trabalho, mas este é um assunto que será abordado no relato da segunda atividade.

A seguir serão relatadas três propostas realizadas com a turma durante o período de estágio, juntamente com as percepções destacadas pelos grupos e pelas professoras.

2.1 Primeira proposta de trabalho: conversando sobre sua infância

A primeira proposta realizada obteve aprovação positiva dos alunos. Ela ocorreu na segunda semana de estágio, momento que ainda estávamos nos conhecendo. A turma se dividiu em pequenos grupos, cerca de quatro componentes, conforme a escolha feita pelos próprios alunos.

A atividade consistia em conversar sobre as infâncias de cada um, relatando aspectos positivos e negativos, descrever o local de nascimento e a relação que possuía com a escola naquela época. Os grupos destacaram dois motivos principais que tornaram a atividade atraente: o primeiro por ser uma possibilidade de na sala de aula falar sobre as suas próprias vidas e contar as suas experiências. O segundo motivo foi por perceber que a forma como a atividade foi realizada proporcionou momentos de conversa onde foi possível identificar muitos pontos em comum dentro do grupo e se surpreender com isso. Muitos alunos, durante as apresentações, comentaram que suas infâncias haviam sido semelhantes e que por não haver momentos de conversa na turma eles não conheciam esses aspectos em comum, principalmente os motivos que os levaram a abandonar a escola na infância. O principal deles havia sido por ter que começar a trabalhar muito cedo e ter uma infância “sofrida”, esse foi um sentimento que comoveu a turma.

A participação dos alunos foi muito produtiva e a atividade estendeu-se além do tempo planejado em função do envolvimento deles. Este foi um

aspecto positivo, pois a turma se mostrou interessada em trabalhos que proporcionassem essa troca de informações sobre os colegas. Um dos alunos comentou que “foi muito interessante fazer isso, a gente se conheceu melhor. Deveriam ter mais trabalhos assim” (J.). Desta forma, percebi a aceitação do grupo e a necessidade em prosseguir trabalhando desta forma e insistindo em trabalhos que houvessem essas trocas de informações.

2.2 Segunda proposta de trabalho: Sintetizando as infâncias trabalhadas

A segunda proposta relatada neste artigo tornou-se um dos momentos mais significativos da prática, onde pude perceber a importância de trabalhar, nesta turma, um com o outro.

Ao longo das semanas fomos, as professoras e a turma, trabalhando o conceito de infâncias. O objetivo era discutir sobre a pluralidade da infância e as modificações na sua concepção conforme o contexto histórico e temporal na qual esta inserida. Para demonstrar essa diferença, trabalhamos com infâncias de três territórios diferentes: brasileira, palestina e moçambicana. Após a explanação dessas infâncias com aspectos sociais e culturais trazidos pelas professoras, os alunos deveriam sintetizar essas informações na forma de um painel.

Para realizar esse painel os alunos foram divididos em grupos e cada um ficou responsável por uma das infâncias citadas anteriormente. Foram distribuídas para cada grupo imagens das suas respectivas infâncias. Eles deveriam selecionar as que julgassem mais importantes e em seguida escrever características observadas nas imagens que julgassem significativo para caracterizar aquela infância que estava sendo estudada. Abaixo estão fotos de dois grupos realizando a atividade.



Fontes: Arquivo pessoal

Após a explicação feita pelas professoras no grande grupo, os alunos se reuniram nos pequenos grupos e iniciaram o trabalho. As professoras estariam à disposição para dúvidas ou se necessário algum auxílio, porém a coordenação da atividade deveria ser feita pelo próprio grupo. Ao perceber que um dos grupos estava com dificuldades em entender a dinâmica do trabalho foi preciso realizar uma intervenção. Questionei ao grupo se eles estavam com dúvidas e a resposta de uma das alunas foi a seguinte: “Eu não sei, quem sabe fazer é tu. Tu é a professora” (S.). Esta fala demonstrou que a turma estava acostumada a seguir passo-a-passo o que era solicitado pela professora. A maioria das atividades realizadas por eles consistia em completar as lacunas com palavras pré-estabelecidas. A ordem da atividade era dada e eles precisam apenas realizá-las. Ao se tornarem os coordenadores da atividade, ou seja, eles deveriam decidir o que seria feito, ficaram confusos e não sabiam como agir.

Foi necessário explicar para o grupo como era o funcionamento de um trabalho em equipe em que eles eram os responsáveis pela execução, apresentá-los à ideia de aprendizagem ativa que consiste na responsabilidade da aula não se prender à figura de professor, mas sim ser compartilhada com os alunos que recebiam tarefas que deveriam ser realizadas pelo grupo. (AMARAL, 2006, p.52). Para um efetivo trabalho, isto deveria estar bem definido. Eu iria auxiliar nas dúvidas que surgissem e não fossem sanadas na conversa com o restante do conjunto.

Inicialmente eles se mostraram desconfiados dizendo que não sabiam como fazer, foi preciso conversar e fazer com que eles percebessem que tinham conhecimentos e que o que já sabiam era importante de ser comentado com os demais. Destacar que as suas percepções não eram inferiores as trazidas pela professora, que ambas eram importantes no processo de aprendizagem. Aos poucos, os alunos, foram iniciando as falas e percebendo que o que eles viam nas imagens era significativo. Também passaram a prestar atenção ao que o outro colega trazia e considerar aquela fala como um acréscimo ao trabalho.

Após realizar a atividade e refletir sobre esse momento, percebi que quando organizamos uma forma de trabalho diferenciada da habitual é necessário em um primeiro momento introduzir isto, explicar o seu funcionamento e qual o objetivo. Mostrar que naquele momento o professor será um mediador e o aluno construtor do seu conhecimento. É preciso fazer com que os alunos percebam que não é apenas o professor que sabe os conteúdos, mas que eles também sabem e que podem dividir com o restante do grupo. Centralizando, desta forma, o aluno no processo educativo, assim como descentralizando o poder do saber entre os alunos.

Um segundo aspecto importante a ser destacado neste trabalho foi a organização que o grupo encontrou para conseguir realizar a tarefa, a definição de um líder. Após conversarem decidiram que um dos participantes faria esse papel e ficaria responsável por organizar as atividades. Neste ponto é preciso destacar que o papel de líder não era o de fazer o trabalho e impor sua vontade, deixando para trás as dos demais. Esse aluno era responsável por coordenar o trabalho, ouvindo o que o grupo tinha a dizer. Dessa forma foi possível que todos expusessem aquilo que viam nas imagens citadas anteriormente, relativas a uma das infâncias trabalhadas. Foi a forma que esse grupo de alunos encontrou para uma melhor organização do trabalho.

Em relação às posições a serem exercidas dentro de um grupo Cohen (1994 apud AMARAL, 2006, p.62) traz definições de alguns papéis que podem ser desempenhados. Estes diversos papéis possibilitam uma atribuição de tarefas que podem ser modificadas a cada trabalho. Segundo os autores,

alguns dos papéis existentes são: o de coordenador: responsável por ajudar os que precisam, encarregado de material: responsável por organizar o material necessário a atividade, auxiliar de coordenação: responsável por perceber quando todos finalizaram as tarefas, reorganizador de ambiente: responsável pela segurança, no caso de atividades que envolvam perigo e relator: que relata ao grande grupo as experiências obtidas nas atividades. Dentro dos papéis citados pelos autores, nem todos precisam ser utilizados em todos os trabalhos. Fica a critério do professor e do grupo definir quais serão necessários. Outros papéis também podem ser propostos conforme as necessidades de trabalho percebidas.

Conforme comentado, uma das funções desempenhada por um aluno foi a de coordenador, mas nesta atividade também houve um aluno desempenhando outro papel: a de redator. É interessante perceber que a primeira função foi uma necessidade que o próprio grupo percebeu, indicando o início da autonomia na tomada de decisões. Não foi preciso que eu delegasse essa função, foi algo que surgiu das relações que aconteceram durante o trabalho. É o conjunto se organizando e procurando uma forma de realizar a tarefa mais satisfatoriamente.

Já a segunda função foi delegada por mim. O grupo escolheria algum integrante para relatar a realização da atividade para o restante da turma. Como eles estavam divididos em grupos e cada um era responsável por uma temática, era preciso que um grupo contasse ao outro o que havia feito e quais aprendizagens poderiam ser destacadas. Por isso a importância de delimitar esse papel.

Acredito que a definição de papéis é uma forma de organização para melhor gerir o trabalho. Porém é necessário o cuidado para que os mesmos alunos não assumam sempre as mesmas tarefas e acabem delimitando algumas atividades. Por exemplo: é preciso que todos tenham a oportunidade de serem coordenadores das atividades, para que todos possam ter essa experiência e o 'comando' não permaneça apenas com uma pessoa. Pois ao final poderá demarcar o trabalho as suas próprias opiniões.

2.3 Terceira proposta de trabalho: Escrevendo em conjunto

A terceira proposta a ser apresentada foi a produção coletiva de um texto. A dinâmica da atividade funcionou da seguinte maneira. A turma dividida em dois grupos receberia duas reportagens diferentes sobre a temática de trabalho: Palestinos que se mudaram para o Brasil em função do conflito na Faixa de Gaza. O tema estava relacionado ao projeto de trabalho proposto para o semestre relatado no início deste texto. Esse texto deveria ser lido e após seria realizada a discussão com os colegas sobre os aspectos que destacaram, os motivos da vinda dos palestinos para o Brasil e a retomada dos motivos do conflito na Faixa de Gaza.

Esta atividade possibilitou que os alunos trouxessem reflexões dos assuntos tratados ao longo do semestre e pudessem, junto com os demais, organizar todas essas informações. Conforme iam conversando, iam retomando os assuntos e lembrando os conceitos trabalhados. Essas informações eram escritas em forma de itens para posteriormente auxiliar na produção textual do grupo.

Após a discussão oral era preciso colocar as informações na forma de texto. Foi escrito apenas um texto por grupo, desta forma deveria haver auxílio de todos para que a produção tivesse coesão. Um dos integrantes ficou responsável pela escrita enquanto os outros iam expondo as ideias. Foi interessante perceber como o grupo ia se auxiliando. A escrita é diferente da fala e desta forma deveriam tomar o cuidado para que o texto tivesse uma escrita mais formal. Conforme os colegas ditavam o texto eles próprios questionavam se era dessa forma que deveria ser escrito, ou se não haveria outra forma. E assim, as escritas iam tomando uma forma mais formal, diferenciando-se da fala.

O grupo também auxiliou para sanar dúvidas a respeito da escrita das palavras. Quando não sabiam exatamente como escrever determinada palavra, perguntava-se ao restante do grupo se alguém poderia respondê-la. Logo os alunos tentavam escrevê-las no seu caderno, trazendo diferentes hipóteses de escrita, que depois eram selecionadas pelo grupo definindo a que estava

escrita de maneira correta. Nem sempre essas escritas estavam de acordo com as normas da Língua Portuguesa, mas esse movimento de ajudar os outros e de trazer diversas hipóteses para discussão em conjunto foi muito significativa para o grupo para a compreensão das dificuldades ortográficas.

Ao final da atividade, os textos produzidos foram lidos para o restante da turma. A avaliação dos alunos em relação a esse momento foi bastante positiva. Eles relataram que realizando a atividade dessa forma foi possível relembrar todos os assuntos tratados, pois cada um lembrava-se de algum aspecto, que ao ser trazido para o grupo foi possível retomar todos eles. Isso vai ao encontro dos objetivos trazidos pelo trabalho em grupo. Assim como diferentes pontos de vista são trazidos, lembranças e conhecimento diferentes também.

3 Percepções do trabalho em grupo

Os trabalhos em grupo não foram bem aceitos por toda a turma em todos os momentos. Embora houvesse uma participação da grande maioria, alguns se mostravam resistentes a essa nova organização. Ao chegar à sala e perceber a organização das classes em duplas, trios ou grupos maiores, questionavam do porque estarem daquele modo. Alguns modificavam as classes de lugar para que ficassem de forma individual. Era preciso retomar os motivos do nosso trabalho para conseguir trazer esses alunos mais resistentes para dentro da atividade.

A falta de diálogo que ocorreu em alguns grupos com alguns alunos também foi um ponto que precisou ser trabalhado com eles. Para que o trabalho seja efetivo é necessária uma troca de informações, o que cada um pensa exposto para o outro. Esse foi um dos obstáculos mais difíceis de ser vencido: escutar o que o outro tem a dizer. Durante a realização dos trabalhos observei que embora estivessem sentados juntos com a proposta de apenas um trabalho final, alguns grupos faziam os trabalhos individualmente, cada integrante fazendo a sua parte. Isso descaracteriza uma tarefa em grupo, que consiste em fazer trocas com os demais. Em alguns momentos as opiniões

diversas corroboravam para esse comportamento. Para não discordar com os colegas, alguns alunos realizam as atividades sozinhos.

Os conflitos são algo comum no trabalho em grupo, pois estamos lidando com diversos pontos de vista, e em muitos momentos as ideias irão divergir. O necessário a ser feito é transformar esses conflitos em controvérsias (COLL,1994,p.89). O objetivo é que essas controvérsias sejam resolvidas de forma construtiva, visando o objetivo final, o término do trabalho. Quando agrupados para uma determinada atividade, todos os componentes do grupo tem um objetivo em comum, finalizar a tarefa atendendo as especificidades delas. Quando transformam as diversas opiniões em oportunidades de diálogo, de conhecer a forma de pensar do outro, estamos em busca dessa finalidade.

Porém quando o conflito não é resolvido, ele pode ocasionar problemas na execução da atividade gerando um efeito negativo, como a falta de diálogo relatada anteriormente. Para que isso não ocorra é precisar estar sempre lembrando com o grupo que essa discussão esta acontecendo entre iguais e a opinião de alguém não deve se sobressair ou ser menosprezada por outra. Novamente relembro que a maneira que considero importante para vencer essa etapa é partir do diálogo.

Um dos objetivos ao realizar o trabalho desta forma é poder oportunizar aos alunos momentos em que eles tenham que se posicionar, ao mesmo tempo em que reveem as suas opiniões. Cada um traz consigo opiniões baseadas nas suas experiências e ao ouvir a opinião do outro possa perceber que existem pontos de vista diferentes. Que consiga reelaborar as suas próprias opiniões e repensar sobre o assunto. Lembrando para eles que não há uma resposta correta, mas sim uma resposta baseada na opinião de cada um.

Em uma turma heterogênea, como era esta, encontrei muitos pontos de vista que divergiam. Era preciso que a turma percebesse e respeitasse isso, para que houvesse harmonia dentro da sala de aula. Tentar compreender a forma de pensar do outro, “vincula-se ao princípio da alteridade, de colocar-se no lugar do outro e, desta forma, vivenciar a reciprocidade” (HICKMANN, 2002). Acredito que isso é possível através do diálogo e da escuta efetiva do

outro. Quando aceita-se que existem opiniões diferentes é possível desacomodar aquilo que se acredita, refletir e talvez estabelecer novas relações que podem vir a modificar aquilo que julgamos correto. Porém, se não houver a escuta do outro, livrando-se de pré-conceitos, isso não irá acontecer. É preciso estar disposto a aceitar que as ideias divergem. Natalia Costa (2010) aborda em seu texto que a forma de trabalho em grupo possibilita dar novos significados a outros conhecimentos, reelaborando conceitos e ideias. Isso é algo que provavelmente não aconteceria nos trabalhos individuais, onde é cada um com aquilo que acredita. Não há trocas, não há ligações. Esse é um dos motivos que torna essa técnica tão rica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os planejamentos realizados tiveram como principais atividades as realizadas em grupo. Em função da pouca experiência nesta forma de trabalho, o grupo de estágio precisou de uma explicação inicial em relação a essa dinâmica de trabalho. Não bastava propor a atividade, era preciso explicar como funcionava para que todos compreendessem a importância de participar.

A apreciação da turma foi muito positiva, muitas falas dos alunos demonstravam que eles gostavam dessas atividades. Muitos relataram que dessa forma era possível conhecer melhor o colega, o que quase não acontecia pois os momentos destinados a conversas eram pequenos. Eles comentaram que desta forma parecia que o conteúdo ficava mais fácil de ser compreendido, que conversando em grupos eles aprendiam mais. Aos poucos, aqueles alunos que se mostravam resistentes a essa organização foram sendo enturmados e tendo uma participação mais ativa. Embora ainda não participassem cem por cento das atividades, eles se propuseram a tentar.

Os trabalhos mais significativos durante a prática foram estes, os que mostraram mais interação do grupo. E a turma, que no início do semestre era silenciosa e só dirigia perguntas a professora, passou a conversar mais, a trocar opiniões. Uma das mudanças mais perceptíveis foi o auxílio que eles passaram a ter um com o outro. No final do estágio os alunos não pediam

ajuda apenas para as professoras, eles buscavam a ajuda dos colegas, questionando se poderiam auxiliá-los.

Isso demonstra que os trabalhos em grupo promoveram mudanças na maneira de ver o outro, considerando que o colega também pode auxiliar na aprendizagem. As apresentações dos trabalhos também ajudaram os alunos a prestarem atenção ao que o colega trazia, pois esses eram resultado de algo que foi feito em conjunto. Os alunos perceberam que gostavam que os demais estivessem prestando atenção quando apresentavam, e entenderam que eles também deveriam fazer isso. Ouvir a ideia do grupo para poder complementá-la ou questioná-la. Os próprios alunos passaram a monitorar-se para que houvesse silêncio durante a fala de algum aluno.

A turma que antes era silenciosa e apática passou a ser ativa e participar com entusiasmo das propostas. Essa organização possibilitou mais momentos de trocas, e estes foram muito produtivos para os processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Lucia. O Trabalho em Grupo: como trabalhar com os “diferentes”. In: VIEGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: Novos Tempos, Novas Configurações**. Campinas: Papirus, 2006, p. 49-68.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Educação e Realidade, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 77-99.

COSTA, Natalia de Oliveira. **Trabalho em grupo: concepções de um professor de biologia e alunos do ensino médio de uma escola pública de São Paulo**. São Paulo: 2010. 68 p. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2010/2o_2010/NATALIA_COSTA.pdf Acesso em: 29 nov. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HICKMANN, Roseli Inês. Ciências sociais no contexto escolar: para além do espaço e do tempo. In: _____ (Org.) **Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 10-19.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a experiência pedagógica no estágio obrigatório em turma de totalidades iniciais⁵⁸

Maria Letícia Ferraretto⁵⁹

RESUMO: Este artigo trata de um relato sobre a prática docente obrigatória da sétima etapa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizadas em docência compartilhada, as atividades aqui relatadas foram desenvolvidas em uma turma da totalidade 2 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola estadual do município de Porto Alegre. A prática, que se desenvolveu ao longo de três meses, teve como eixo principal a valorização de cada aluno como um ser único e produtor de seu próprio conhecimento. O planejamento didático pedagógico desenvolvido para esses meses teve como foco a interdisciplinaridade e a valorização das aprendizagens significativas, bem como dos conhecimentos prévios de cada aluno e da turma em si. O relato que faço aqui tem como foco as atividades desenvolvidas para a matemática, que, embora trabalhada de forma interdisciplinar, demandou uma atenção extra da minha parte já que será meu futuro tema de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso no próximo ano.

PALAVRAS CHAVE: Situações Problema. Educação Matemática. Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem passando por importantes transformações desde que se constituiu como política educacional. A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicou, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

As exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas a diferentes dimensões da vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural. (BRASIL, 2001, p.36)

Portanto, para pensar um ensino que “dê conta” dessas exigências, faz-se necessário contextualizar o trabalho em sala de aula, de maneira a valorizar

⁵⁸ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Aline Cunha.

⁵⁹ Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: le.ferraretto@hotmail.com

a vida dos educandos, seus conhecimentos prévios e, principalmente suas necessidades.

É essencial compreender que os sujeitos não têm um desenvolvimento semelhante no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, ou seja, a ideia de “homogeneizar” os sujeitos é inadequada, principalmente se partirmos da concepção de que o conhecimento é um processo dialético, está em constante desenvolvimento a partir da ação do sujeito sobre o meio e também da interação que ele faz com seu contexto social.

Sacristán (2007) afirma que é necessário pensar nos conteúdos propostos pelos currículos como materiais ou ferramentas para capacitar e auxiliar o aluno e não como meta a ser cumprida. É necessário reconhecer o que os alunos já sabem e precisam saber mais, assim, o currículo possibilita ao aluno aprofundar mais os seus conhecimentos e adquirir outros novos.

Pelizzari et al. (2002) destacam a importância da aprendizagem significativa, e para que ela realmente o seja, é preciso considerar os conhecimentos prévios dos educandos; assim, cada nova aprendizagem fará um *link* com aquilo que o educando já sabe. Desconsiderar os conhecimentos prévios dos alunos, pode simplesmente tornar a aprendizagem um ato de memorização, sendo descartada assim que deixada de ser usada. O conhecimento significativo será permanente, pois “fará sentido” ao aluno, sendo *acessada* constantemente.

2 A matemática na Educação de Jovens e Adultos

Ao pensarmos o ensino de Matemática com Jovens e Adultos, temos, assim como nas demais áreas de conhecimento, características específicas para esta modalidade: alunos com condições especiais: jovens que se sentiram excluídos da dinâmica do ensino regular, adultos e idosos – trabalhadores ou não – que por motivos quaisquer não puderam frequentar a escola na infância e na adolescência, limitação de tempo e, muitas vezes, escassez de materiais.

A Matemática, embora esteja constantemente presente no dia-a-dia, muitas vezes é ensinada na escola como se fosse alheia a qualquer outro conhecimento, descartando seu uso real no cotidiano.

Os estudantes da EJA, com pouca, ou mesmo nenhuma, escolarização, utilizam diferentes linguagens no cotidiano, entre elas a *Linguagem Matemática*. Esses jovens e adultos realizam cálculos todos os dias, pois a nossa sociedade letrada exige que isso seja feito: pagam contas, identificam preços dos produtos que adquirem, pegam o ônibus, verificam as horas, etc.

Na sala de aula a Linguagem Matemática é fundamental, pois é nesse ambiente que os alunos irão formalizar seus conhecimentos, compartilhando de diferentes pontos de vista, seja com o professor, seja com os demais colegas.

Os adultos não escolarizados aprendem muito através da comunicação oral, por isso é importante dar-lhes a oportunidade de “falar de matemática”, de explicar suas ideias antes de representá-las no papel. A interação com a “fala” de seus colegas ajuda-os a construir conhecimento, a aprender outras formas de pensar sobre um determinado problema, a clarificar seu próprio processo de raciocínio. Devemos também estimulá-los a produzir registros gráficos e mesmo a “escrever sobre matemática”, por exemplo, descrevendo a solução de um problema. (BRASIL, 2001, p.101)

2.1 Resolução de problemas para o ensino da matemática com jovens e adultos

Para que a aprendizagem da Matemática seja significativa é recomendado pelos PCNs (2001) que os educandos utilizem os conhecimentos aprendidos na resolução de situações problema, já que dessa maneira poderão estabelecer relações entre os diferentes conteúdos e áreas do conhecimento, entre os procedimentos informais e os escolares, de maneira que possam utilizar esses conhecimentos na interpretação da realidade em que vivem.

Uma situação problema é aquela que necessita a interpretação do educando; diferente dos exercícios “*Arme e efetue*”, ela necessitará da elaboração e execução de um plano. Situações problema não se resumem a textos prontos, com raciocínio linear, como por exemplo: “*Júlia comprou 12*

laranjas e 5 maçãs. Quantas frutas Júlia comprou?”, mas a uma situação que exija o raciocínio e instigue o aluno a compreender o problema, interpretando-o, para então elaborar um plano de solução, executá-lo, verificar ou comprovar a solução, justificando-a e, por fim, comunicar a resposta obtida.

A situação problema irá exigir que o aluno leia, interprete, fale, escute, levante hipóteses e compare. Com o tempo espera-se que o aluno adquira ar de pesquisador, aprendendo a consultar, a experimentar e a validar soluções, desenvolvendo sua capacidade de raciocínio. Irá ampliar a sua autoconfiança, sua autonomia e, principalmente, sua capacidade de comunicação e argumentação.

2.2 Relato da prática pedagógica obrigatória em educação de jovens e adultos no curso de pedagogia – licenciatura da universidade federal do rio grande do sul

Ao longo da graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pouco se discute em relação à Educação de Jovens e Adultos, duas ou três disciplinas discutem a importância desta modalidade da educação básica.

Ao me deparar com a escolha do nível no qual meu Estágio Obrigatório seria desenvolvido, no sétimo semestre, movida pelo desejo de conhecer mais sobre a EJA e me desafiar em um nível ao qual pouco havia trabalhado anteriormente, com exceção da minha experiência como bolsista no Colégio de Aplicação da UFRGS com Jovens e Adultos no Ensino Médio, escolhi a EJA para conduzir minha prática pedagógica.

Realizada com docência compartilhada, junto à colega Maristela Inês Weber Viera, a prática pedagógica obrigatória foi um desafio ao longo dos meses em que estivemos presentes em sala de aula.

Observamos uma turma heterogênea, quieta e que não era incentivada a se expor, poucos manifestavam suas opiniões e participaram das aulas durante o período de observação.

Notamos também, uma prática pedagógica voltada ao ensino do português e da matemática de forma descontextualizada. Não havia o que Sacristán (2007) indica ser uma deslocação do centro de gravidade do ensino para a aprendizagem, os estudantes não pareceram ser valorizados como únicos e, pouco foi demonstrada, a valorização das **aprendizagens significativas**.

Embora tenhamos procurado trabalhar de maneira interdisciplinar, há algumas experiências a meu ver, que se caracterizaram como significativas, tanto para os alunos, como para mim e minha prática. Vou relatar aqui algumas situações propostas em relação ao ensino da Matemática.

2.3 Utilizando o jornal em sala de aula:

Levando em conta a importância das aprendizagens significativas, algo que viemos discutindo desde o início da graduação e que muitos teóricos defendem, propusemos atividades para uma prática voltada ao uso do jornal como parte do “mundo fora da escola”, para, a partir disso, mostrar aos alunos que o que era aprendido na escola faz parte do nosso cotidiano, não se reduzindo a uma mera reprodução em provas e trabalhos.

Focando na matemática, indicamos a leitura dos números existentes no jornal, desde o valor do mesmo até as páginas que o compõe.

Propusemos a leitura das tabelas, da temperatura, dos horários do cinema, sempre problematizando e articulando as diferentes áreas de conhecimento, mesmo sabendo que, de certa forma, a área trabalhada *a priori* foi a da matemática.

2.3.1 Reflexão da segunda semana de prática

Valorizando, principalmente, o cotidiano dos alunos, decidimos pelo trabalho com o jornal por ser um suporte textual que está ao alcance de todos.

Notamos que, mesmo eles conhecendo o que é um jornal, a “configuração” do mesmo ainda era um pouco desconhecida (o que é uma manchete, o que é um caderno, etc.). Acredito

que foi importante, e, portanto, significativo a eles, descobrirem a quantidade de informações que um jornal abriga.

Eles já parecem diferentes da turma que observamos, estão mais comunicativos e “brincalhões” entre si. O silêncio absoluto que, durante o período de observação, reinava na sala, agora vai sendo preenchido pelas experiências e dúvidas de cada um. Eles demonstram estarem a vontade conosco, nos questionando e, principalmente, se autoquestionando.



Imagem 1: Estudante V. realizando atividade com apoio do jornal.



Imagem 2: Maristela auxiliando os alunos durante manipulação do jornal.

2.4 Utilizando material manipulativo para o ensino do Sistema de Numeração Decimal

Segundo a proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos:

Materiais para apoiar a aprendizagem dos números e das operações, como ábacos, material dourado, discos de frações, cópias de cédulas e moedas ou outros podem ser recursos didáticos eficientes, desde que estejam relacionados a situações significativas que provoquem a reflexão dos alunos sobre as ações desencadeadas. (BRASIL, 2001, p. 106)

Diversos estudos mostram que o material concreto tem possibilitado aos alunos o estabelecimento de relações entre a abstração dos conceitos estudados e as situações experienciadas na sua manipulação.

O uso de material concreto propicia aulas mais dinâmicas, ampliando o pensamento abstrato por um processo de retificações sucessivas que possibilita a construção de diferentes níveis de elaboração do conceito que está sendo trabalhado (PAIS, 2006).

Ao notarmos dificuldade dos alunos em realizar operações básicas da matemática que necessitassem trocas (equivocadamente chamadas de *vai um* ou *pedir emprestado*), optamos por trabalhar com material concreto, primeiramente para fixação do sistema de numeração decimal, uma vez que, segundo os PCNs da Educação de Jovens e Adultos:

É certo que jovens e adultos não escolarizados têm o sentido numérico bastante desenvolvido, ainda que em graus diferentes, dependendo da intensidade com que vivenciam situações de quantificação e medida. Porém, o conhecimento informal que possuem acerca dos números não é suficiente para que compreendam as características do sistema decimal de numeração, utilizem adequadamente sua notação simbólica e identifiquem suas relações com o cálculo escrito. (BRASIL, 2001, p.111)

Em um primeiro momento contextualizamos o sistema de numeração decimal, explicando aos alunos que ele, bem como toda a matemática, parte de construções humanas, elaboradas ao longo da história. Assim, optamos por iniciar discussões sobre a escrita dos números, evidenciando que, no nosso sistema de numeração, arábico, necessitamos de 10 dígitos para escrever quaisquer números que possamos imaginar.

Observando o grupo com o qual trabalhávamos, percebemos que seu interesse, naquele momento, era da dominação dos algoritmos, portanto, optamos pela utilização do material manipulativo, conhecido como dinheiro chinês, para fixação do conceito do sistema de numeração decimal e a partir do mesmo, partimos para as operações e por fim, sistematizamos os algoritmos.

2.4.1 Contextualizando o dinheiro chinês

O dinheiro chinês é um material didático elaborado por um grupo de pesquisadores da UFPE – Universidade Federal do Pernambuco que tem como

principal objetivo o ensino do Sistema de Numeração Decimal e a realização das operações numéricas.

Constitui-se basicamente em fichas com cores e valores distintos, sendo verde=1, vermelha=10 e azul=100. Sua manipulação dá-se da mesma forma que a do material dourado, ou seja, nunca podemos ter mais de 9 fichas de uma única cor para formarmos um número, tendo que, ao acumularmos mais de 9, trocamos por uma ficha de valor maior. Resumindo: 10 fichas verdes = 1 ficha vermelha, 10 fichas vermelhas = 1 ficha azul.

2.4.2 Situações de aprendizagem desenvolvidas utilizando o dinheiro chinês

Ao escolhermos utilizar o dinheiro chinês em contraponto a outros materiais manipulativos, nos propusemos a trabalhar com situações-problema que, quase exclusivamente, tivessem ligação com dinheiro, sabendo também que, de maneira geral, estas são as verdadeiras situações-problema dos alunos no dia-a-dia.

Ao apresentar o material aos alunos, achei que não gostariam de manipulá-lo, porém, com o tempo, mostraram-se contrários a essa minha primeira impressão.

Propomos, primeiramente, a construção de números com o material para que compreendessem as regras do mesmo, para então, a partir de situações problema, iniciar a manipulação com os cálculos de adição e subtração.

No início, portanto, solicitamos aos alunos que respondessem algumas “charadinhas”, por exemplo: *“Que número formamos ao utilizarmos 8 fichas verdes, 4 fichas azuis e 6 fichas vermelhas?”*, ou então, *“Formem, com o dinheiro chinês, o número 436.”*

Após percebermos uma boa compreensão sobre as “regras” do dinheiro chinês, partimos às situações-problema que envolvessem cálculos de adição, em um primeiro momento sem trocas e após incluindo cálculos que envolvessem trocas, por exemplo: *“Maria Izabel foi ao mercado comprar 1kg de*

laranjas, duas garrafas de água e um pacote de 1kg de gelo. Sabendo que o kg da laranja custou R\$3,00, as garrafas de água custaram, cada uma, R\$2,00 e o pacote de gelo custou R\$5,00, quanto Maria Izabel gastou? Responda, utilizando o dinheiro chinês, narrando passo a passo como você fez para chegar ao resultado.”

Os estudantes foram estimulados a escrever o que estavam fazendo, porém não obtivemos tanto retorno na parte escrita quanto nas observações da manipulação do material, ou seja, ficou visível que o objetivo em relação ao sistema de numeração decimal havia sido alcançado, porém outros objetivos ainda não.

Ao sistematizarmos os algoritmos, grande parte dos alunos demonstrou compreender o *vai um e pede emprestado*, inclusive sendo estimulados a não utilizar mais este vocabulário.



Imagem 3: Estudante G. formando números com o dinheiro chinês



Imagem 4: Estudante M. manipulando o dinheiro chinês.

2.4.3 Reflexões sobre o dinheiro chinês

Dia 14 – 23 de setembro de 2014 – terça-feira:

Os alunos demonstraram prazer na utilização do Dinheiro Chinês, afirmando a preferência deste material em relação ao Material Dourado. Conseguimos sentar individualmente com os alunos, de maneira a atender todas as dúvidas.

Ao propormos a correção das atividades, coletivamente, no quadro, receei, por um momento, que não se sentissem à vontade, mas fui surpreendida positivamente quando, até mesmo M. se prontificou a participar.

O uso do dinheiro chinês para mim representa algo muito especial, uma vez que penso para meu trabalho de conclusão de curso (TCC) uma pesquisa em relação ao seu uso na EJA.

A escolha por este material deu-se pelo fato de ser um material de baixo custo e fácil preparo, e também, pela turma já ter tido contato anteriormente com o mesmo. (Embora não recordassem suas regras).

Dia 24 – 09 de outubro – quinta-feira:

Iniciamos a aula com uma conversa sobre expectativas de vida, no Brasil e ao redor do mundo. Conversamos sobre o aumento gradual da expectativa de vida e quais podem ser considerados os “motivos” para isso. Gostaria que os alunos imaginassem como era a vida há muitos (centenas de) anos, porém restringiram-se a falar sobre sua infância.

Após solicitamos que fizessem cálculos para descobrir as idades de pessoas nascidas em diferentes anos, optaram por utilizar o dinheiro chinês para realizar os cálculos, realizando as trocas necessárias para compreensão da subtração.

“As atividades com dinheiro chinês sempre nos surpreendem, pois todos os alunos demonstram gostar da manipulação deste material.”

3 A avaliação

Sabemos que é muito importante que os educandos jovens e adultos participem de uma avaliação contínua de suas aprendizagens, “de modo a ganhar mais consciência e controle sobre seus conhecimentos, sobre suas próprias atividades” (BRASIL, 2001, p.226), porém, segundo os PCNs (2001):

(...) é importante frisar que essa tomada de consciência implica o reconhecimento tanto do que já sabem como do que ainda precisam ou desejam saber. Por isso, o educador deve cuidar para não enfatizar apenas os erros ou as ignorâncias dos educandos, mas também tornar evidente para eles tudo o que já conseguiram aprender. (BRASIL, 2001, p.226)

No planejamento didático pedagógico elaborado para esta turma, pensado em conjunto com minha parceira de prática, pensamos na avaliação como uma proposta para qualificar a aprendizagem e para refletir sobre a nossa própria prática.

Assim, ao longo do estágio, procuramos dar uma atenção especial à avaliação, que tem inúmeras concepções no contexto escolar, como apresenta Chueiri (2008):

A avaliação escolar como prática na escola não é atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e educação, traduzido em prática pedagógica. (CHUEIRI, 2008, p.52)

Por isso, destacamos alguns critérios avaliativos que designamos importantes durante nossa prática pedagógica compartilhada: a observação diária, o registro diário das manifestações dos estudantes (“feedback”), a participação dos discentes, a realização das atividades, os objetivos discentes alcançados, a análise das perspectivas e a progressão do conhecimento.

Acreditamos na avaliação como processo que ocorre durante a construção da aprendizagem, de forma permanente, contínua e formativa. É o acompanhamento de determinados critérios que darão suporte para a continuidade de ensino e seu aperfeiçoamento.

Pensar na avaliação para a matemática parece nos levar a um só lugar: a prova objetiva, porém, com base em tudo o que apresentei até o momento já deve ter ficado claro que este não foi nosso propósito.

Ao longo da prática, com base em observações e conversas com os alunos, foi possível identificar os processos de ensino e aprendizagem dos mesmos, percebendo onde necessitavam de um “trabalho maior”, verificando seus avanços, sem necessidade de uma prova escrita – embora a mesma seja exigência obrigatória da escola onde a prática foi realizada.

4 CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS

As situações de aprendizagem aqui relatadas, sobre as situações-problema como parte fundamental do ensino da matemática, são apenas uma amostra de um conjunto bastante rico de atividades desenvolvidas ao longo do semestre, cujo propósito foi levar os alunos a extrair o máximo de suas

capacidades cognitivas, valorizando-os como seres únicos e produtores de seu conhecimento.

O estágio obrigatório mostrou-se extremamente importante para minha formação enquanto docente, mesmo há anos atuando na área da educação. Pensar, planejar, replanejar, avaliar... são todas ações que devem estar presentes no dia-a-dia do professor e no estágio pude presenciar todas elas.

Quanto ao ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos, cabe lembrar Santos (2005) que afirma que o adulto, trabalhador ou não, traz consigo uma matemática sua, uma matemática particular, que precisa ser compreendida pelo professor para que possa auxiliá-lo (o aluno) na sua sistematização para, a partir dela, compreender a matemática dos livros e também aplicá-la no seu trabalho, dando-lhe oportunidades do domínio básico da escrita e leitura da matemática, instrumentos fundamentais para a aquisição de conhecimentos mais avançados.

Para Danyluk (1998) a matemática utiliza-se de signos que comunicam significados matemáticos, a partir disso a leitura matemática acontece a partir da interpretação e da compreensão desses signos e das relações que “implicam” aquilo que é dito matemática.

A matemática e o português não podem ser tratados somente como linguagens formais, ambas as áreas de conhecimentos devem ter seus ensinamentos reconhecidos na medida em que as pessoas se sintam seguras e capazes de lidar com elas de modo geral. A técnica e o significado são necessários à aprendizagem, porém é necessário que a técnica não cause danos ao significado, caso contrário os ensinamentos da escola serão simples instrumentos de mecanização.

Pude observar, ao longo da prática, que ao trabalhar com situações-problema, os alunos compreendiam mais facilmente os conteúdos propostos, articulando-os com suas vivências e, portanto, significando estes ensinamentos.

Ser professor vai além da reprodução de conteúdos, ser professor é constantemente se atualizar, é procurar conhecer o que se propõe ensinar (conteúdos), mas também conhecer a quem se vai ensinar, e isso não somente na docência em matemática, mas em todos os momentos. Conforme Becker (2012):

O professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um “ensinador”, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. Nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor. (BECKER, 2012, p.13)

Para (não) finalizar, refletir sobre a docência e o seu papel é extremamente importante, mas com certeza, por se tratar de algo em “constante movimento”, torna-se difícil tirar “conclusões definitivas”, porém, esta constante reflexão é parte importantíssima na minha formação – e se dará sempre.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: Qual a relação. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Ser Professor é Ser Pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 1. p. 11-18.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação para Jovens e Adultos**: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.
- DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização Matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- PAIS, Luis Carlos. **Ensinar e Aprender Matemática**. São Paulo: Autêntica, 1º. Ed. 2006.
- PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2002.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo como texto da experiência. Da qualidade de ensino à aprendizagem. IN: _____. **A educação que ainda é Possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 117-131

SANTOS, Maria Auxiliadora dos. **A Educação Matemática na Alfabetização de Jovens e Adultos:** formação de alfabetizadores. Universidade Católica de Brasília, disponível em:<www.cereja.org.br/pdf/20050218_matematica.pdf> Acesso em: 02/12/2014.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA EM UMA TURMA DA EJA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE⁶⁰

Mariana Lima Knecht⁶¹

RESUMO: Este trabalho apresenta o relato da experiência de docência compartilhada (DC) desenvolvida durante a sétima etapa do curso de Pedagogia/UFRGS, durante o estágio curricular obrigatório. A prática foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede estadual, localizada em Porto Alegre/RS. Buscamos propor situações de aprendizagem que considerassem os aspectos cognitivo, afetivo e social dos estudantes. O exercício da DC possibilitou uma reflexão acerca da relação estabelecida entre as estagiárias e a professora titular da turma, pois a prática da DC desacomoda vários conceitos, além de apresentar possibilidades da professora titular refletir sobre sua prática, a partir dos planejamentos e da atuação conjunta das estagiárias. Pode-se concluir que as propostas planejadas e executadas que envolveram a DC, nos proporcionaram uma reflexão que foi além dos conteúdos objetivados, pois a partir das práticas realizadas, tivemos a possibilidade de compreender que elementos como: a formação da professora titular, as interações com os docentes e funcionários da escola, bem como as demais vivências escolares, são também importantes para pensar nossa formação docente.

PALAVRAS-CHAVES: Docência Compartilhada. Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA E A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

O presente trabalho apresenta o relato de experiência da prática pedagógica em educação de jovens e adultos, realizada em docência compartilhada (DC), em uma turma de Totalidade II, em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre. Esta instituição está localizada em um bairro de classe média/alta, atende estudantes no turno da manhã, da tarde e da noite, com turmas de Ensino Fundamental para crianças e adolescentes, bem como na modalidade EJA, sendo referência em inclusão na cidade.

A turma de EJA em que atuamos em DC funciona no turno da noite das 18h às 21h, e contempla a Totalidade II. É constituída por 10 alunos com idades que variam entre 17 e 35 anos, todos com necessidades especiais (Síndrome de Down, Autismo, por exemplo). Do total de estudantes, 70% são do sexo masculino. Uma professora atende a turma em sala de aula e um

⁶⁰ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Aline Cunha.

⁶¹ Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: ml_babu@hotmail.com.br

segundo professor ministra as aulas de Educação Física duas vezes por semana, no primeiro período.

A DC pressupõe a atuação de duas ou mais pessoas (no exercício docente) na mesma sala de aula, a fim de propor um trabalho diferenciado que seja sensível e faça um atendimento mais individualizado aos estudantes que vivenciam inúmeras lacunas geradas pelas questões sociais, familiares e de exclusão, diariamente, nos diferentes grupos que integram.

Esta modalidade de atuação docente oportuniza para os docentes em formação, uma parceria nas análises das situações em sala de aula, explorando as características pessoais de cada integrante na tomada de decisões acerca da organização de ações didático-pedagógicas – ao preparar e realizar as atividades escolares, ao escrever o planejamento e nas reflexões sobre esse trabalho docente.

A escola e a Docência Compartilhada

A escola é caracterizada principalmente pela possibilidade de atender alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem, de conduta ou que são diagnosticados e encaminhados por laudos médicos, psicológicos ou de outros especialistas que conhecem o trabalho da escola. As características peculiares da escola e os alunos que a frequentam foram aspectos que me impactaram no início do trabalho; um desafio para nós, ainda iniciantes na docência, e, sem muita experiência. Cogitamos na ocasião, nos encontros de planejamento, a possibilidade de se manter a DC durante o estágio, pois de acordo com Traversini “compartilhar a docência, ou seja, pensar as propostas pedagógicas e exercê-las em conjunto na sala de aula parece ser uma das formas possíveis de produzir a diferença docente” (2012, p.295-296).

Vivenciamos, ao longo de nossas experiências, uma aceitação, por parte da comunidade escolar, do conceito e da proposta de Docência Compartilhada. Os professores e equipe diretiva sempre nos trataram bem e nos chamavam a participar das reuniões e atividades da escola.

Em outro momento, a escola possuía docência compartilhada nas turmas de Totalidade I e II, mas conforme informações obtidas na própria escola, a proposta foi vista como desnecessária pela mantenedora, a qual determinou que as professoras assumissem turmas diferentes. Com isto, foi criada uma turma de EJA-Totalidade I, no turno da manhã e uma turma de EJA – Totalidade II, no turno da noite.

Tivemos a oportunidade de conhecer essa turma quando as professoras exerciam a docência compartilhada e constatar os benefícios para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista o atendimento mais individualizado. Elas podiam acompanhá-los com mais atenção, dedicando tempo para perceber suas dificuldades e propor atividades. Rodrigues destaca que “cabe às professoras tornar o tempo e o espaço da sala de aula mais inclusivo, para, talvez, garantir a permanência de um número maior de alunos que, assim, possam vislumbrar um futuro” (RODRIGUES, 2004, p. 41) e a docência compartilhada pode proporcionar isso.

Para entender os desafios do trabalho em uma turma de EJA é importante conhecer suas características e especificidades, fazendo uma breve análise da realidade dos alunos que a frequentam e de como se dá a relação entre eles e os demais membros da comunidade escolar (professores, funcionários). Percebemos, a partir dos relatos dos alunos e da professora, que estes não apresentam dificuldades econômicas, são bem amparados dentro e fora da escola, com acompanhamentos extraclasse (aula de patinação, pintura, cuidados com enfermeiro, quando necessário) e acompanhamento pedagógico em casa. Boa parte da turma já estava alfabetizada.

Por se tratar de uma turma exclusivamente de alunos especiais, ocorre algo inusitado: há um laço afetivo muito forte entre os alunos, seus familiares e a professora. A grande maioria dos estudantes frequenta essa turma há bastante tempo - dois deles, há oito anos. Quando a atual professora chegou à escola, eles já frequentavam uma turma que era chamada de classe especial⁶².

⁶² Esse era o nome dado à sala de aula em escolas de ensino regular, em que um professor especializado atendia alunos os quais apresentavam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou outros diagnósticos e que demandas sem atendimento especializado intenso e contínuo.

No final do estágio, participamos efetivamente das avaliações, a fim de possibilitar que os estudantes avançassem de totalidade. A professora titular perguntou a eles se desejavam avançar e dos dez alunos, apenas dois disseram que sim. Os demais alunos criavam diversos argumentos para explicitar a vontade de permanecer naquela turma e com aquela professora. Ao conversar com os pais/responsáveis sobre o assunto, apenas uma família desejava que seu filho avançasse. Muitos deles temem que os filhos não se adaptem na próxima etapa, com os professores e com tantas mudanças.

Praticando a Docência Compartilhada

Iniciamos, eu e a colega Renata⁶³ nossa docência compartilhada, como proposta para o estágio curricular obrigatório. Nossas primeiras aproximações⁶⁴ foram realizadas no semestre anterior ao estágio, quando realizamos a mini prática pedagógica. Em ambas, foram realizadas observações e um planejamento específico para a EJA, levando em consideração as características peculiares da turma.

As observações nunca deixaram de ser participativas, pois desde o primeiro contato com os alunos e com a professora, fomos inseridas nas suas rotinas escolares e demais atividades. Antes mesmo de iniciar o estágio, fomos convidadas a participar da Festa da Família.

A Festa da Família tem o objetivo de integrar a escola e os familiares dos educandos. Os pais/responsáveis são participativos e contribuem para os eventos que a escola proporciona. Nesse dia ocorreu um Show de Calouros e vários alunos se apresentaram. Tal proposta da escola busca potencializar os talentos dos estudantes e realizar atividades que promovam a autoestima. Sempre que possível, nos fizemos presentes, pois percebemos como era importante para os alunos. Estas práticas, conforme afirma Dayrell:

[...] são momentos mais intensos que demandam um investimento maior dos professores e um maior envolvimento dos alunos [...] a

⁶³ Renata da Silva Marques, graduanda do Curso de Pedagogia/UFRGS.

⁶⁴ Na 6ª etapa do Curso de Pedagogia/UFRGS é realizada uma mini prática em turmas de séries iniciais, podendo-se optar por turmas de EJA – Totalidades I e II.

escola torna-se um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença [...] Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto de relações sociais que ocorrem no seu interior.(DAYRELL, 2001. p. 151)

Durante esses eventos da escola, estabelecemos vínculos com os alunos da turma e com alunos de outras totalidades, seus familiares, professores e funcionários da escola.

A primeira semana de prática pedagógica com esta turma foi um momento de sondagem, para conhecermos um pouco mais dos educandos e nos adaptarmos ao novo ambiente escolar, agora como docentes. Estabelecemos, entre nós, uma forma de registro do trabalho na DC que consiste em um Diário de Campo. Cada uma de nos fazia suas anotações e conversávamos sobre nossos pontos de vista. Essas escritas sempre foram carregadas de muito sentimento e opiniões pessoais que nos auxiliavam nas reflexões e produções dos planejamentos.

Para este Grupo, a DC exigia que reinventássemos o exercício da docência, em dois aspectos: na atuação pedagógica e na forma de escolher e abordar os conteúdos escolares. Neste contexto, cada uma das professoras passou a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir outro. (TRAVERSINI et al., 2012)

No exercício de planejar e atuar, algumas vezes ocorreram divergências: tinham os conflitos na tomada de decisões do planejamento, das atitudes em relação a um aluno ou do enfoque a ser dado em uma atividade. Algumas vezes também nos deparamos com alguns problemas na sala de aula e não conseguimos desenvolver a atividade como planejamos. Em algumas ocasiões que isto ocorreu, observamos que a turma começou a realizar a atividade antes mesmo que terminássemos a explicação e o trabalho que era para ser individual resultou em tarefa coletiva. Havia conflitos nas aulas, como por exemplo: discussões entre alunos e até houve um episódio de agressão de um aluno com outro, são situações que exigiram que buscássemos alternativas e estas, nos constituíram como docentes.

Formação dos Professores em Docência Compartilhada

Durante as observações na turma e na escola, algumas práticas nos inquietaram, pois não coincidiam com as propostas que discutíamos na universidade. Dividimos nossas inquietações com a professora titular e ela sempre foi aberta às mudanças. Ela nos falou, desde o primeiro dia, que nosso estágio naquela turma era uma oportunidade significativa para ela refletir e rever sua prática.

Logo na primeira semana lhe apresentamos uma proposta, de construirmos um novo alfabeto para a turma, com o qual eles se identificassem. O alfabeto existente na sala foi colocado pela professora do turno da tarde, uma turma de crianças de 6 e 7 anos de idade, que possuía desenhos infantis. Surgiu, então, a ideia de utilizar seus nomes e suas fotos para o alfabeto. Como a turma é pequena e não havia nomes suficientes para todas as letras, sugerimos que colocassem nomes de colegas de outras turmas que fossem seus amigos ou o nome de pessoas famosas, o que é algo sempre lembrado na sala.



Figura 1: Alfabeto da turma, anterior ao estágio.



Figura 2: Alfabeto construído com a turma, durante o estágio.

Como não podíamos interferir nos materiais da outra professora, colocamos o alfabeto que construímos com a turma na parte de baixo do quadro. A professora titular ficou encantada, elogiou nossa proposta e participou de toda confecção do trabalho: ajudou a tirar fotos, a pendurar as folhas e a dar ideias de nomes para completar o alfabeto.

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escreveram desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996. p. 22)

Assim como a professora aceitou nossa ideia, nós aprendemos com ela e com os alunos uma forma prazerosa e dinâmica de realizar a atividade, caminhamos pela escola para lembrarmos de amigos e professores de outras turmas, a fim de que colocássemos no alfabeto. Partiu dos alunos a ideia de incluir no alfabeto o nome e as fotos dos motoristas do transporte que os trazem à escola há anos. Essa atividade foi marcante em nosso estágio, pois foi um marco indicador do que nos esperava no decorrer do semestre, uma professora e uma turma envolvente e participante.

A turma possuía a rotina de toda segunda-feira contar o que haviam feito no final de semana aos colegas. Durante nossas observações percebemos que estes relatos duravam a aula inteira e no primeiro encontro, seguimos a rotina da turma. Contudo, em conversas com nossa orientadora de estágio, percebemos que deveríamos desenvolver estes relatos, a fim de dar sentido às falas dos educandos. Por se tratar de uma rotina que a turma possuía há muito tempo e por perceber a necessidade que os alunos tinham de contar sobre suas atividades extraclasse, perguntamos a opinião da professora titular e mais uma vez ela nos apoiou e incentivou a criação de novas possibilidades para ampliar os relatos dos alunos. Para Sant'Anna trabalhar com a oralidade requer que possamos ouvir o que os estudantes têm a dizer, ou seja, ouvir as vozes do cotidiano. Contudo, não basta ouvi-las, é preciso que sejam consideradas parte dos projetos pedagógicos, os quais incluirão diversos momentos de escuta e fala. (SANT'ANNA, 2005)

Ainda que a oralidade seja fundamental para os alunos, a cada semana buscávamos trazer uma novidade para que eles se motivassem a ampliar seus relatos, indo além da oralidade. Algumas de nossas propostas foram:

- Escrita de uma frase sobre o relato de um dos colegas;
- Escrita de um e-mail relatando o final de semana;
- Representação do final de semana através de desenho;
- Representação do final de semana, por meio de uma história em quadrinhos;
- Bingo com palavras significativas sobre o final de semana, a partir dos relatos.

A professora titular comentou que nossas propostas a fizeram refletir sobre esse momento, sobre a necessidade de torná-lo mais dinâmico. Comentou, também, que apesar dela estar sempre em busca de novas formações⁶⁵ era válido nos ter em sala de aula, pois levávamos novas possibilidades. A partir das observações que a professora fazia em relação ao nosso trabalho, penso que construímos uma docência compartilhada (DC) não somente eu e minha colega Renata, mas também com a professora titular da turma.

A professora não infantilizava os alunos, tratava-os com o maior respeito e lhes possibilitava a autonomia em sala de aula, isso nos ajudou durante a prática, pois nos passou segurança e tranquilidade. Ela sempre os incentiva a serem críticos e tomarem suas decisões, não os subestimava, como presenciamos em outras turmas da escola. Acredito que isso é reflexo da busca insistente que essa docente tem em se aperfeiçoar.

Durante as aulas pode-se perceber que sua fala condiz com sua prática, pois ela os trata como sujeitos adultos e autônomos, enfatizando sempre suas responsabilidades perante seus atos. A professora conversava muito com os

⁶⁵ No momento, a professora titular realiza quatro formações, buscando aperfeiçoamento. O PACTO – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, uma Formação Continuada de Tecnologia da Informação e Comunicação Acessíveis na UFRGS, um curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado e uma Capacitação em Educação Especial Inclusiva.

alunos, deixando-os que contassem sobre suas atividades, rotinas e experiências do dia-a-dia. Ela os instigava e fazia-lhes diversas perguntas, sempre lhes dando explicações com muita paciência, demonstrando seu interesse pelo que os alunos diziam. Consideramos a relevância desta postura da professora titular da turma, pois como salienta Freire:

[...] mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (FREIRE, 1996. p. 24)

Sua linguagem é clara e madura com os alunos, não usava diminutivos ou adjetivos infantis na conversação, havia uma relação de confiança entre alunos e professora, algo que precisa ser cultivado cotidianamente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao apresentar neste artigo alguns procedimentos de ensino adotados em uma turma de EJA, compreendo que a docência compartilhada (DC) contribuiu para que pudéssemos efetivar tais propostas. Acredito, também, que foi um momento importante para a professora titular, pois ela pode se colocar alguns instantes como observadora, e isso lhe possibilitou uma ampla reflexão de sua prática em sala de aula.

É possível argumentar que a DC é uma ferramenta importante que possibilita um trabalho diferenciado, que privilegia os educandos, pois é possível dar um atendimento individual ao aluno. A DC nos possibilitou estudos em conjunto, seleção de materiais, criação de estratégias de abordagens, ou seja, constituímos uma visão sobre as inúmeras possibilidades de trabalhar em grupo e partilhar ideias que contribuem na boa atuação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

DAIRELL, Juarez Tarcisio. **A escola como espaço sócio-cultural**. IN: Dayrell, Juarez Tarcisio (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. P. 23-46

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

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. In: ÁVILA Ivany Souza. (Org) **Escola e Sala de Aula, Mitos e Ritos**: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004. P. 23-46

SANT' ANNA. Sita Mara Lopes. Avaliação na EJA, uma experiência do Ensino fundamental para a formação de educadores de jovens e adultos. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Múltiplos Alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

TRAVERSINI, Clarice Salete (Org.) et al. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p.259-282, jun. 2012.

REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO: docência compartilhada e planejamento integrado⁶⁶

Maristela Weber Viera⁶⁷

RESUMO: O presente trabalho refere-se ao relato reflexivo das experiências vivenciadas durante o estágio curricular obrigatório na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede estadual na cidade de Porto Alegre, RS. O estágio é um componente curricular obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que caracteriza uma etapa de essencial importância na formação inicial de um profissional docente. Sabendo disto, este relato visa apresentar e refletir sobre o estágio, relacionando tais reflexões com os estudos realizados durante o curso. Também é feita a descrição de atividades desenvolvidas e alguns desafios vividos durante esta etapa do curso. O relato busca apontar para os diversos momentos desta experiência: a escolha pela EJA, o processo de conhecer, refletir, avaliar, planejar e por em prática o planejamento, a importância da docência compartilhada, todos estes elementos fundamentais tanto na atuação em sala de aula como na organização de um planejamento integrado a partir de “temas geradores”, baseados no respeito às individualidades, aos ritmos e às vivências dos educandos, bem como na valorização das situações do cotidiano. Neste sentido, o estágio foi fundamental, pois possibilitou uma avaliação do fazer docente, sendo que, a partir das observações e reflexões, podemos seguir uma direção em busca do ensinar e do aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Docência Compartilhada. Planejamento.

INTRODUÇÃO

Este trabalho acadêmico foi proposto como atividade avaliativa da disciplina de Seminário de Prática Docente em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pertencente à sétima etapa do curso de Pedagogia da UFRGS. O trabalho refere-se ao relato das experiências da prática do estágio obrigatório, realizada por meio da docência compartilhada numa turma de EJA na totalidade T2 em uma escola da rede estadual, localizada na cidade de Porto Alegre.

O referido estágio obrigatório teve uma carga horária de 300 horas e a realização foi no período de 18 de agosto a 28 de novembro de 2014. Nas duas primeiras semanas foram realizadas as observações, entrevistas e análises de documentos, a fim de obter maiores informações acerca do cotidiano da escola e dos alunos; também para perceber os anseios, as rejeições, as ações, as

⁶⁶ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Aline Cunha.

⁶⁷ Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: mariwv@bol.com.br

metodologias e os teóricos que embasam os princípios da escola, bem como coletar dados mais singulares e sutis às vivências e práticas, tanto da professora titular da turma, quanto dos alunos e da escola, considerando o contexto socioeconômico e cultural, isto é, a realidade da comunidade escolar.

O estágio de docência em EJA foi a minha primeira experiência com esse público, diferenciado pelas especificidades que caracterizam estes estudantes: a condição de não serem mais crianças, a condição de terem histórico de “fracasso” escolar e a condição de serem, no geral, trabalhadores. São estudantes que desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas e profissionais tentando atender às suas necessidades e assim contribuir na sociedade na qual está inserido, exercendo sua cidadania.

Diante disto foram elaboradas leis que proporcionaram aos jovens e adultos trabalhadores, alternativa que frequentassem a escola, não apenas para que tivessem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, mas para inserir-se como sujeito atuante na sociedade, com a crescente globalização. Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada àquelas pessoas que não concluíram a Educação Básica na idade “própria”, mesmo sendo garantida pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº9.394/96), voltou-se para a formação e capacitação do aluno para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. A proposta desta lei é que o processo de ensino e aprendizagem seja trabalhado com adequação dos conteúdos e metodologias de ensino à realidade vivida pelo educando no seu cotidiano e o domínio das novas tecnologias que tem surgido na atual sociedade globalizada. Para Alves e Villard (1997 p. 85-86):

A educação incluída neste modelo apresenta como indispensável, para fazer frente às exigências que a sociedade da informação vem requerendo aos trabalhadores, inadequados pelos modelos até então vigentes, a responderem aos desafios tecnológicos.

Considerando o referido anteriormente, os estudos realizados durante o curso, bem como as sugestões da professora orientadora do estágio que subsidiaram a prática pedagógica, ápice da concretização do que acreditamos, desenvolvemos atividades buscando um avanço no aprendizado recíproco dos

diferentes saberes. O estágio é um momento que tem como objetivo contribuir para um pensar e repensar docente, contrastando e refletindo sobre a prática em sala de aula e, em especial, objetivar um olhar da prática como formadora de cidadãos críticos, autônomos, que transformam o meio em que vivem. Neste sentido, procurei valorizar cada sujeito como único, sendo mediadora de ações, devendo neste modo, atuar de maneira a proporcionar novas e diversificadas experiências aos educandos, a fim de favorecer seu processo de escolarização e, principalmente, proporcionar aprendizagens significativas.

A escolha pela Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A chegada no período de estágio curricular obrigatório é cercada de expectativas, medos e desejos. O medo de realizar trezentas horas de estágio, momento em que é exigida uma sólida base teórica para sustentar a prática pedagógica e de muita capacidade de resiliência quando algo não der “certo”. Além disso, pensava em como “dar conta” de uma turma em que os educandos são questionadores, e principalmente, dispostos e com vontade de aprender. Não seria tão fácil planejar atividades para os alunos da EJA, contemplando as diferentes áreas do conhecimento em uma turma com alunos que apresentam uma heterogeneidade não só nas idades, mas sim, de diferentes culturas, diferentes vivências profissionais, diferentes saberes, ritmos de aprendizagem e estrutura de pensamentos variados. Mesmo começando a regência com docência compartilhada, havia grande ansiedade, mas com grandes expectativas, pois nunca tinha me deparado com um desafio assim, ensinar em uma classe de adultos que é totalmente diferente de uma turma de crianças.

Acredito que a escolha pela docência na EJA não foi somente por conta do espírito aventureiro, foram longos semestres em que toda vez que algum professor da graduação falava em Paulo Freire, despertava o meu interesse. Sabia que não seria fácil, mas inspirei-me neste autor para pensar que “Há sempre o que ensinar e há sempre o que aprender”.

O perfil da turma

A prática foi realizada em uma turma de totalidade II, ou seja, etapa de anos iniciais do ensino fundamental. A lista de chamada continha onze alunos matriculados, sendo que dois deles não compareceram durante todo o período da prática. Desses nove alunos que frequentavam assiduamente, quatro eram homens e cinco eram mulheres, todos na fase adulta da vida, com idades entre 36 (trinta e seis) e 65 (sessenta e cinco) anos de idade. As profissões dos alunos eram variadas: porteiro, doméstica, faxineira, pintor, pedreiro, aposentados, cuidadora de idosos, dentre outras.

Respira fundo e vai

Após os momentos de discussão na universidade, era hora de encontrar uma escola para realizar a prática pedagógica, conhecer brevemente um pouco do cotidiano e a cultura de determinada comunidade escolar.

As observações obrigatórias no estágio da EJA foram essenciais para saber quem eram os sujeitos, suas visões de mundo e suas expectativas. Percebi que a visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, apresenta suas particularidades. O retorno à escola nesta fase da vida é bastante peculiar. Eles são sujeitos que falam das suas experiências do cotidiano que protagonizam suas histórias, configurando diferentes formas de ser adulto e idoso.

Eis que encontro pela frente uma turma receptiva, com diferentes expectativas e desejos a serem alcançados. Alunos, cheios de desejos e sonhos. Sonhos que, muitas vezes, parecem ser impossíveis devido às realidades vividas por eles. Nosso papel é acreditar, contribuir para uma transformação destes sujeitos na sociedade e para que conquistem suas utopias. Na verdade, esse é justamente o desafio, mudar aquilo que pode parecer uma realidade imutável.

Bem, não havia mais tempo para me preparar. Na verdade, nem se fosse possível estar munida de toda a teoria educacional do mundo, mesmo assim, se não tivesse bom senso, motivação e comprometimento, conseguiria manter os objetivos e concluir o estágio com satisfação. Segundo Tardif “o lidar com as situações cotidianas é uma atitude que forma o manejo com situações da prática real, é a partir daí que os professores formam sua personalidade e seu saber-ser e saber-fazer pessoais e profissionais” (TARDIF, 2007, p.53).

Assim como meus alunos eram cheios de sonhos e inquietações, também cheguei ao estágio com um turbilhão de ideias e receios. Encontrei uma realidade a qual teoricamente já conhecia, mas percebi que, na prática, é o lugar onde o professor é desafiado o tempo todo. Na sala de aula é necessário bem mais do que caneta e quadro, temos que saber ouvir, dialogar, buscar estratégias para que a aula seja prazerosa e significativa.

Segundo Zabalza (2003), “os professores movem-se em um espaço incerto e mutável. Pode-se dizer que ensinar é algo como mover-se profissionalmente em espaços problemáticos e ir resolvendo neles sucessivos dilemas práticos que vão surgindo”. Por esta razão sabemos que não há apenas uma técnica capaz de atender a totalidade dos objetivos dos professores e as necessidades de aprendizagem de cada aluno, como se fosse uma receita a ser seguida. Como salienta Zabalza, se percorrermos diversas salas de aula, cada uma é única, cada aluno é único e com diferentes experiências.

Docência compartilhada

A turma em que realizei o estágio era composta por alunos de diversas idades, diversas vivências e culturas, com diferentes níveis de letramento, com habilidades para cálculos mentais e diferentes visões de mundo. A docência compartilhada, realizada com uma colega de curso, possibilitou ampliar minhas reflexões sobre este contexto.

Falo de uma docência compartilhada, não na visão de parceria, mas sim, de compartilhar os pensamentos, da valorização da cultura dos alunos e de

princípios teóricos comuns para organizar os planejamentos. Assim, a partir das observações e reflexões foi organizado um planejamento com temas geradores a partir das palavras, das conversas dos alunos no cotidiano da sala de aula.

A docência compartilhada foi fundamental na atuação em sala de aula, possibilitou o acompanhamento individual, sentar ao lado de cada educando, auxiliar e motivar sempre que necessitavam. Apesar de ser um grupo considerado pequeno, apresentam diferentes ritmos de aprendizagem e peculiaridades que demandam este contato.

Compreendemos que os sujeitos têm diferentes ritmos no que se refere ao desenvolvimento cognitivo. A ideia de “homogeneizar” os sujeitos é inadequada, se partirmos da concepção que o conhecimento é um processo dialético e está em constante desenvolvimento, a partir da ação do sujeito sobre o meio e também da interação que ele faz com seu contexto social. Becker (2012) ressalta que, na pedagogia relacional, aluno e professor formam uma relação de aprender e ensinar mutuamente, pois é a partir da capacidade de construir novos conhecimentos e, por outro lado, de criticar a realidade física ou social em suas interações, é que as relações em sala de aula tornam-se mais fluídas e não cristalizadas.

Ao acreditar nesse pressuposto, compreendo que o papel do professor é de contribuir para que o aluno não reflita e aja de forma passiva sobre o que lhe é imposto em seu cotidiano. Necessita construir uma postura crítica e autônoma sobre si e sobre sua o contexto em que vive. Ao considerar, também, que o sujeito aprende a partir da sua interação como o meio em que vive, não podemos esquecer de que vivemos em uma sociedade de culturas diversificadas. Sendo uma sociedade multicultural, o sujeito mostra diferentes saberes de suas vivências, as quais não podem ser ignoradas ou negligenciadas pelos professores.

Marta Kohl (1999) pontua que “não há evidências de que algum grupo cultural tenha deficiência nos componentes básicos dos processos cognitivos”. Isto é, todo ser humano é capaz de abstrair, categorizar, fazer inferências,

utilizar formas de representação verbal etc. Esses processos dependem das demandas situacionais enfrentadas pelos sujeitos das diferentes culturas. É preciso considerar que o sujeito adulto não apresenta dificuldades cognitivas, e sim, que quem condiciona o seu nível de conhecimento são os saberes das suas vivências, os fatores culturais que vão refletir sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Assim, durante as aulas foram disponibilizadas atividades com propostas diferenciadas para atender aos diferentes estágios da leitura e escrita e os diferentes ritmos de aprendizagem. A docência compartilhada favoreceu estes momentos. Concordando com Regina Hara (1991):

A heterogeneidade que existe nas classes de alfabetização de adultos deixa de ser problema quando conseguimos trabalhar com propostas individuais, porque o que se coletiviza são estratégias e conhecimentos de todos senão passa ritmos dados de fora do grupo (HARA, 1991, p.23).

Mesmo com poucos alunos em sala, todos precisavam de atendimento individualizado e não seria possível manter um atendimento mais aproximado, sem compartilhar a docência. Contudo, penso que a heterogeneidade, é complexa, gera conflitos, mas é um fator agregador, que vem a somar no processo ensino e aprendizagem quando da interação estudante-estudante, estudante-professor emergem trocas capazes de impulsionar a construção do conhecimento.

Prática Pedagógica: Planejamento

O planejamento não só organiza as ações como dá sentido ao trabalho do professor, ou seja, aponta a direção, o rumo da prática docente. A partir do momento em que percebe o estudante da EJA como protagonista da ação pedagógica, o docente seleciona ou cria situações de aprendizagem que visam a construção do conhecimento, reafirmando assim sua postura crítica. Diferente do que foi identificado durante o período da observação, superamos a prática de um planejamento improvisado e sem identificação com os estudantes. Segundo Maria Bernadete Rodrigues (2000, p.2) “toda ação pedagógica deve estar sustentada por pressupostos teóricos”, portanto,

pensamos em um planejamento que apresentasse as ideias dos autores que fundamentavam nossas concepções.

Propusemos um planejamento a partir de temas geradores, a fim de possibilitar uma abertura às vozes dos educandos, contribuindo para que fossem significativos os estudos realizados em sala de aula. Para tanto, são fundamentais as trocas e diálogos, conhecermos os sujeitos da aprendizagem, identificando as necessidades mais imediatas dos estudantes da EJA. A partir destes dados, relacionando-os aos estudos realizados durante o curso, subsidiamos a elaboração de um planejamento integrado.

Durante o período da observação foi realizado um diálogo com os alunos no momento de intervalo das aulas para conhecer um pouco do seu cotidiano, das suas expectativas, dos seus interesses e da cultura escolar. A sala de aula é um espaço em que educando e educador tem a necessidade do conhecimento recíproco, com trocas e diálogos, intercâmbio de ideias, em que o sujeito da EJA fala das suas experiências do cotidiano.

De acordo com Comerlato (1998), Paulo Freire tornou-se uma referência teórica na educação de jovens e adultos ao desenvolver um trabalho com metodologias onde são consideradas as especificidades dos jovens e adultos, tomando como ponto de partida, a pergunta: quem queremos educar? Para que? Como? Assim, através da relação dialógica entre educador e educando (FREIRE, 1991) o ensino deve partir das percepções do sujeito jovem e adulto quanto ao seu mundo, partindo dos seus conhecimentos prévios.

Considerando os conhecimentos e os saberes dos educandos, bem como os princípios já elencados, pensamos em temas geradores, com propostas que contemplassem todas as áreas do conhecimento. Para Paulo Freire “as palavras geradoras “geram” pensamento, “geram” conversas e “geram” ideias”. São palavras simples que aparecem no dia a dia, mas são palavras que os estudantes aprendem a reconhecer, a escrever, para pensar com elas sobre a vida e o mundo. Todas as palavras geradoras são importantes na vida das pessoas que costumam usá-las nas suas conversas e em seus pensamentos. Cabe ao professor estar atento, observar e escolher

temáticas significativas para elaborar um planejamento integrado e interdisciplinar.

Apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da humanidade (SANTOMÉ, 1998,p.45).

Durante o período de observação, presenciamos várias aulas expositivas, com alguns momentos de diálogo e uso do quadro negro. Em consequência disto, a cópia no caderno era constante. Acreditamos e buscamos desenvolver outras práticas, baseando-nos nas ideias de Santomé. Assim, durante a prática, foram realizadas discussões sobre as questões do cotidiano como: cidadania, direitos e deveres, trabalho, alimentação, água, saúde, lixo, liberdade, vida adulta, eleições, cultura, entre outros. O importante, como aponta Paulo Freire é que os homens “se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1982, p.141).

Durante as aulas foram propostos momentos de discussão, diálogo e reflexão sobre assuntos próximos da realidade dos educandos, que ao problematizarmos podem nos retirar de uma zona de conforto ou da posição de que detemos o saber. Este é o desafio que move as pessoas, são as diferentes situações provocadoras, que motivam a procura por novas situações para prosseguir com as aprendizagens. Sendo assim, destaco a importância de sermos professores pesquisadores.

Acredito ser indispensável tratar sobre a questão da postura do professor como pesquisador no seu processo de ensinar. Marques (2007) define o papel do professor. Concordo com esta autora quando afirma que “[...] se o professor pretende ensinar algo, ele precisa saber desse algo que pretende ensinar” (p. 5). Reparamos que existe, em alguns docentes, certa acomodação do saber, sem uma reflexão mais acentuada e qualificada sobre o mesmo. Marques nos instiga a perceber o quanto é essencial atualizar frequentemente o saber e também conhecer o processo de como aprendemos

e de como os estudantes aprendem, salientando que “o professor precisa ser pesquisador do pensamento do seu aluno” (MARQUES, 2007, p.5). Orientando-nos assim, compreendemos o educando como ser pensante único, singular com espaço ávido para realizações. Destacamos, neste momento, o ensinar, como proposta para o sujeito aprender através da “descontração”, isto é, saber se colocar na perspectiva do outro, “[...] ser capaz de entender o pensamento do outro”, acrescenta a autora.

Outra metodologia que presenciamos na escola, foram as leituras de livros infantis realizadas com os estudantes jovens e adultos, as quais não expressam significado para eles. Acreditamos que são necessárias leituras mais próximas da realidade dos educandos. Paulo Freire destaca que as atividades de leitura e escrita devem ter como base a leitura de mundo feita pelo educando e não a mera transmissão de conhecimentos. Portanto, é necessário que a leitura e a escrita sejam dinâmicas e realizadas com a intenção de promover a emancipação dos sujeitos para transformação social, pois como afirma Freire “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2000, p.9). Sendo assim, o sujeito se educa por meio da problematização das situações concretas da vida, que desperta o seu senso crítico, a fim de ampliar suas visões de mundo. Torna-se necessário aproximar as atividades na sala de aula, das vivências do cotidiano, independente do que seja a temática ou atividade. Tudo precisa estar em conexão, relacionado ao mundo do estudante desta modalidade, para que o aproveitamento e o interesse das atividades sejam possíveis.

Uma das atividades desenvolvidas durante o estágio envolveu o uso do jornal em sala de aula, por favorecer a presença da leitura e da escrita de diferentes gêneros textuais, cada qual com suas características, finalidades e linguagem. O jornal, por ser um suporte que traz ilustrações, mapas, gráficos, tabelas, poesias, informações, entre outros, possibilita trabalhar todas as áreas do conhecimento e incluir os saberes prévios dos estudantes.

Silvana Cruz (2009, p.27) destaca que, trabalhar com diferentes gêneros textuais encontrados no jornal impresso, estimula o gosto pela leitura e desenvolve habilidades de seleção, análise, síntese, argumentação e

comparação. A autora destaca que o jornal, acompanhado de seus diversos gêneros textuais, coloca diante do aluno a possibilidade de desenvolver estratégias de leitura e compreensão sobre diferentes visões de mundo. Também, a partir de “temas geradores” foram selecionados textos significativos para problematizar e para compreender: sinais de pontuação, separação de sílabas, palavras complexas, plural, falas regionais, ditado, sinônimos, entre outros. Apesar de conhecer a estrutura do texto, por vezes, não os interpretavam. As dúvidas foram surgindo e foram acolhidas. Assim, pretendíamos que os estudantes encontrassem motivação para participar das atividades propostas, a partir de conteúdos oferecidos que levassem em consideração as suas necessidades, os interesses, a afetividade, formando assim, estudantes críticos e reflexivos.

O planejamento é uma maneira de organizar as ações do professor, o qual exige uma reflexão acerca das opções e que, muitas vezes, necessita ser flexível. Por vezes, abandona-se o plano inicial para atender as necessidades mais imediatas dos alunos. Alguns deles manifestavam: “Queremos aprender a fazer contas”. Assim, atendendo a esta demanda, a partir da compreensão do sistema de numeração decimal foi apresentado o Dinheiro Chinês para que os alunos pudessem compreender as trocas e não falar mais “pega emprestado”, nos cálculos que realizavam. Desejávamos que aprendessem a representação por meio do algoritmo já que faziam cálculos mentais, muito bem.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a melhor compreensão das quatro operações matemáticas é fundamental trabalhar as variadas situações-problema presentes no cotidiano dos alunos, evitando “contas soltas”. Contudo, é possível afirmar que cópias do quadro com ausência da contextualização, ainda são constantes nas salas de aula da EJA. Alguns educandos também consideram que aprendem ao copiar, pois afirmam: “Hoje aprendi, porque copieei bastante. Contrariando tais afirmações, várias das atividades propostas para as aulas envolveram diálogo, leituras e discussões, porque queríamos afirmar que assim é possível aprender, diferente do que muitos pensavam. Combinávamos com os alunos que buscariam dialogar, refletir, questionar, problematizar, apresentar dúvidas, para que, posteriormente fizéssemos uma sistematização com vistas ao registro no caderno. Este

realmente foi um grande avanço: ter a atenção e o interesse naquilo que estava sendo trabalhado e depois sim, registrar.

Durante o estágio, foram várias as situações que me fizeram pensar e repensar o planejamento. Havia atividades que deram certo e outras, que pareciam perfeitas, tudo “perfeito” de acordo com o assunto tratado, mas que, na realidade, não ocorreram como planejado. Realmente o planejamento é uma ação pedagógica necessária na prática docente. É o guia que possibilita um caminho, não a ser seguido rigorosamente, mas como apoio fundamental para nortear a docência, a qual exige uma reflexão diária das ações em busca do direcionamento dos processos de ensinar e aprender.

Avaliação

A avaliação é considerada importante por ser uma forma de repensar o que foi feito e planejar as próximas ações. Portanto, a avaliação deve ter a proposta de qualificar a aprendizagem e a docência, ou seja, o aluno deve ser avaliado no seu processo de construção do conhecimento e o trabalho docente no que tange aos rumos do processo de ensino. Assim, durante a prática, as avaliações foram feitas diariamente de acordo com o respeito e a autonomia dos educandos, observando a realização dos trabalhos propostos e a participação nas atividades sugeridas.

Para Álvarez Mendes a avaliação é válida e tem sentido quando é feita com a intenção de correções e indicações pertinentes, no caso da EJA, essas correções e indicações nada mais são do que as intervenções nos momentos cabíveis.

Avaliar para aprender, eis a questão. A avaliação educativa tem sentido e é plenamente justificada quando está a serviço de quem aprende e assegura sempre e em todos os casos a correta aprendizagem mediante as devidas correções e as indicações e de reflexão e ponto de partida para a ação, no ponto final de comprovações sobre dados passados. Necessitamos dela para compreender e fortalecer os processos que desejamos gerar (ÁLVARES-MENDEZ, 2003, p.22 e 24).

Também foi realizada, ao final do período de estágio, uma atividade de avaliação escrita e individual (exigência da escola). Essa atividade foi avisada

com bastante antecedência e foi explicado para o grupo que o objetivo não era “dar nota”, nem mesmo hierarquizá-los ou classificá-los, mas para identificar suas aprendizagens e para que o professor possa buscar estratégias para melhor ensinar. Como evidencia Álvarez-Mendez, nem sempre estes são os pressupostos que orientam a avaliação, que ainda “[...] desempenha funções que distanciam de propósitos de formação e os usos que se fazem dela geralmente se prestam mais a exclusão e a seleção do que a formação e a integração” (ÁLVAREZ-MENDEZ, 2003, p.22).

Concebida de maneira emancipatória, a avaliação, como parte do processo de ensino e aprendizagem, pode revelar ao professor se a forma como o trabalho vem sendo desenvolvido está sendo, ou não satisfatória e, aos alunos, onde se encontram neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio curricular obrigatório é caracterizado como imprescindível para a formação docente. A prática como componente curricular indispensável para o processo de formação profissional, constitui um momento no qual é possível vivenciar as experiências e concretizar ideias, relacionando-as com as teorias estudadas. Também é oportunidade de conhecer o campo educacional, futuro ambiente de trabalho, permitindo múltiplas experiências que só vem a acrescentar e aperfeiçoar a formação.

O estágio na EJA, sendo o meu primeiro contato nesta modalidade, posso dizer que foi gratificante, porque através desta prática pude consolidar a bagagem teórica adquirida ao longo do curso. Posso dizer, também, que fui feliz na minha escolha, porque além de ensinar eu aprendi, e aprendi muito com cada um dos alunos. Aprendi com suas reivindicações, com seus silêncios e o mais importante, aprendi que ainda tenho muito que aprender, pois como destaca Freire, somos seres inacabados que estamos sempre em processo de aprendizagens, pois “não há docência sem discência” (FREIRE, 1997, p. 23). Assim, a sala de aula não se constituiu apenas como espaço onde conteúdos foram aprendidos (embora necessários e relevantes), consistiu-se

especialmente num lugar de desafios, trocas de saberes e, acima de tudo de relações.

A experiência do estágio em docência compartilhada possibilitou diversas aprendizagens. Ao refletir diariamente sobre a nossa atuação, buscamos planejar atividades que contemplassem as expectativas dos educandos, que discutissem e refletissem os diferentes saberes e experiências deles, para que fizessem sentido e fossem úteis para a vida cotidiana de cada um.

O processo da avaliação precisa acontecer na sala de aula, não só para visualizar as aprendizagens dos alunos, mas também as aprendizagens do educador. Acredito, que a avaliação é um processo reflexivo que tenciona a condição diretiva de ações em aula, no qual conseguimos ampliar o processo de escuta e visualizamos as nossas necessidades para que as aprendizagens sejam mais significativas durante a prática docente.

Concluindo, a prática foi fundamental para o meu enriquecimento profissional. Claro que houve diversas vezes que a docência embora compartilhada, foi difícil, mas aprendi que para ser professora, não há um caminho único a ser percorrido, cada dia será um dia, uma descoberta. Entendi que o papel do professor é ser mediador de ações, devendo atuar de maneira a proporcionar novas e diversificadas experiências aos educandos, a fim de favorecer seu desenvolvimento e proporcionar aprendizagens significativas, valorizando a identidade de cada sujeito como única.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-MENDEZ, Juan Manuel. **A avaliação em uma pratica critica**. Pátio revista pedagógica, ano VII, nº 27, ago/out. 2003, p. 21-24.

BECKER, Fernando. **Pedagogia Relacional e seus Pressupostos Epistemológicos**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, v. 134, nº 248, 23/12/1996.

COMERLATO, Denise Maria. Dimensões teórico-metodológicas na pratica educativa com adultos trabalhadores. **Aprendendo com jovens e adultos**. Porto Alegre, 1998.

CRUZ, Silvania Maria da Silva Amorim. **O jornal na Sala de aula**. Revista Pátio ano XIII, nº 51, Ago/Out. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

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

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos: ainda um desafio**. São Paulo, SEDI, 1991.

MARQUES, Tania B. I. **Professor ou pesquisador?** IN: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I. (Org). Ser professor é ser pesquisador. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 55-62.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagem**. Revista Brasileira da Educação. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da pratica pedagógica. IN: ÁVILA, Ivany Souza. (Org) **Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004.p.23-46.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998. 275p.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZABALZA, Miguel. **Os dilemas práticos dos professores**. Pátio Revista Pedagógica, nº 27, ago/out, 2033, p. 8-11.

CONSTRUÇÃO PLENA DA CIDADANIA/ IDENTIDADES, TRABALHO, DIREITOS E DOCUMENTÁRIOS: “Quem somos nós, como povo brasileiro, como produção histórica”⁶⁸

Martha Regina Pereira Gomes⁶⁹

RESUMO: Este artigo tem como seu objetivo principal problematizar acerca do planejamento pedagógico de estágio e tem como fio condutor a discussão de “quem somos como povo brasileiro como produção histórica”. Propõe-se um olhar pedagógico que deve ir além de uma imagem ou texto, com foco nos conteúdos que fazem uso da tecnologia digital principalmente. As atividades visaram explorar e abranger os conhecimentos sobre o tema que serviu de fio condutor, autores da área, entre esses, Freire, ajudaram a embasar os planos de aula e a refletir sobre as experiências vivenciadas. Ao se planejar, deve-se ter em mente que os conteúdos sejam libertados da seriação, da fragmentação, da hierarquização e de outras peculiaridades da escola tradicional, tendo como objetivos gerais a construção plena da cidadania, a transformação da realidade e a construção da autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Planejamento. Produção Histórica.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho acadêmico consiste em uma forma de registro das observações e reflexões referentes ao estágio curricular obrigatório realizado na turma T3 da EJA na Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Victor Issler no Bairro Mário Quintana na cidade de Porto Alegre- RS.

Nas observações realizadas, procuramos conhecer documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), que está em atualização anualmente e esperando aprovação há mais de nove (9) anos a fim de obter maiores informações acerca do cotidiano da escola e dos alunos, conteúdos, metodologias, teóricos que embasam os princípios da escola bem como também coletar dados mais singulares e sutis as vivências e práticas tanto da professora titular da turma, quanto dos alunos e da escola, sem se esquecer do contexto socioeconômico e cultural da sociedade escolar. Para a realização da matrícula na Educação de Jovens e Adultos, a idade mínima para ingresso e para realizações de exames de conclusão com 16 (dezesseis) anos completos.

68 Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Cíntia Inês Boll.

69 Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: marthapgomes@hotmail.com

Os alunos são moradores da comunidade, sendo alguns do Morro Santana, Mário Quintana, Protásio Alves. A maioria são mulheres e na semana final de nosso estágio entrou um aluno novo, do bairro Rubem Berta, próximo da Escola.

Os dados obtidos e os estudos realizados até o momento, 7º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como as sugestões e propostas das professoras orientadoras do estágio subsidiaram a elaboração do planejamento didático pedagógico. Este planejamento foi o alicerce que possibilitou um caminho a ser seguido, como um apoio fundamental para nortear todo o período de regência da docência na classe.

Começo relatando a prática pedagógica desenvolvida a partir das observações do dia 18 até 29 de agosto e as práticas a partir do dia 1º de setembro até o dia 28 de novembro de 2014. Apresento uma síntese desde os momentos ansiosos, porque tinha vontade e curiosidades de ter experiências na EJA. Conhecia a escola desde 2008, participo do “Projeto Mais Educação”, realizei estágio não obrigatório de Inclusão, porém, ao ser aceita para o estágio obrigatório, senti muita satisfação e alegria de ser recebida de braços abertos pela direção e professores dessa escola.

Foi necessário também conhecer os alunos, bem como toda a reflexão e por em prática nosso planejamento apresento minhas reflexões e teóricos. Nesse artigo reflexivo da prática pedagógica desenvolvida, apresento todo o processo de conhecer, refletir, planejar e por em prática esse desenvolvimento prático.

Destaco, dentro da minha trajetória nesse estágio com a turma T3, que o tema trabalhado – “Quem somos como povo brasileiro, como produção histórica” – vai até o final do semestre. A partir do documentário, conversas e atividades, observei o quanto esse tema foi e será importante para essa trajetória destes alunos da EJA. As culturas diferentes, os costumes, a própria história de cada região ou estado, o interesse, a curiosidade. Os alunos assistiram ao documentário, debateram e junto com as professoras (Débora, Martha, estagiárias, e a Titular) respondiam e comentavam as questões

propostas naquela aula. A apresentação do documentário foi dividida em três etapas, cuja motivação dos alunos se percebia pelo interesse por eles demonstrado.

A elaboração deste trabalho também possibilitou uma avaliação do fazer docente, tendo como base minhas observações e reflexões acerca do tema “Quem somos, como povo brasileiro, como produção histórica”, bem como, uma visão mais crítica sobre os mecanismos de exclusão que faz que a maioria dos alunos matriculados não permaneça até o fim do período letivo.

Assim, começamos acreditando em um planejamento diferenciado que permitisse que todos os alunos se envolvessem e despertassem seus interesses. Chegamos à reta final e às vezes parecia que não iríamos alcançar nossos objetivos, nossas metas eram também de auxiliar esses alunos a permanecerem na EJA. Observamos na lista da chamada muitas evasões, observação esta, feita junto à professora titular.

O PPP da escola afirma que a “Educação de Jovens e Adultos/EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na própria idade e se propõe a atender alunos e alunas que são preferencialmente trabalhadores, que buscam um complemento à construção da sua prática social. Os conteúdos trabalhados não são um fim em si mesmo, mas são instrumentos fundamentais para a construção de conceitos a partir dos papéis que são desempenhados por todos no campo do saber”.

As propostas de trabalhos com ênfase na questão “Quem somos como povo brasileiro, como produção histórica” vinha de encontro do PPP e ao nosso fio condutor e ampliamos as discussões e reflexões dos alunos para além do que está fora. Os alunos puderam refletir sobre o que estaria perto (o sujeito, a comunidade, a escola) e como o agir e o ser de cada um refletem na sociedade e em suas construções, sejam elas culturais, sociais ou políticas; citando Freire: “Gosto de ser homem, gosto de ser gente”. Buscamos referenciais com alunas do curso de Pedagogia a base que justificaria nossas escolhas para o planejamento.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não predeterminada, preestabelecida. Que o

meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 2011, p. 52)

Buscávamos constantemente reflexões diárias sobre nosso fazer pedagógico, para reavaliarmos o quanto nossos princípios teóricos estariam presentes dentro do nosso planejamento e sensibilizando nosso olhar e de nossos alunos da EJA.

2. As buscas com os planejamentos didáticos

Quando escolhemos a proposta de planejamento, com o fio condutor, “Quem somos como povo brasileiro, como produção histórica” veio também uma busca da compreensão de como nós sujeitos estamos inseridos neste mundo, na história, e qual nossa importância e papel dentro da sociedade, o que queremos com estudos, e com a EJA. Essa temática surgiu a partir das observações e conversas com a professora titular e também de nossas próprias indagações de suma importância para escolha e de nossos planos de aula.

2.1. A escolha de nossos objetivos

Nossos objetivos nem sempre foram positivos, houve muitos momentos de ter que fazer e refazer, para ver se ficaria certo dentro do tempo de aula – dando a sensação de dever não cumprido – mas com insistência e perseverança continuávamos os projetos até sentirmos certeza do dever concluído, dia após dia.

2.2 A importância de o sujeito ser o próprio produtor de sua história

A preocupação em firmar o sujeito como produtor da sua própria história, capaz de agir em seu meio e tentar modificá-lo, esteve sempre presente nos planejamentos da professora titular. Isso foi de suma importância para essa

escolha do tema, com propósitos que se ampliasse para os temas geradores. De acordo com Paulo Freire, é preciso dialogar com as diferentes visões do mundo que se constitui em cada sujeito de forma diferente, que se constrói a partir das experiências de cada um.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta das várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2011, p.87)

Paulo Freire propõe uma investigação ao *universo temático*— universo do próprio sujeito, constituído de suas indagações, o pensamento do próprio povo – proporcionando, assim a apreensão dos “temas geradores”.

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, a conscientização também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 2011, p.87)

Este foi nosso suporte para a realização do planejamento bem, como a execução do mesmo. Havia o objetivo de promover um trabalho pedagógico que tenha significado para os alunos, para nós professoras e que fosse compatível com o trabalho que já vinha sendo realizado pela professora titular da turma sem interrupção do projeto.

3 Conversando com os alunos sobre os textos apresentados em aula

Ao assistirem o documentário “Brasil Sulino e Brasil Crioulo”, o interesse da turma foi intenso para tirar suas dúvidas e curiosidades sobre nosso país. A aluna M, que é do Estado do Pará, relatou para os colegas sobre costumes e diferenças de sua região para a nossa do Rio Grande do Sul e outros da turma que eram moradores do interior.

Quando falo sobre o respeito à bagagem cultural e conhecimentos prévios dos alunos, cito Maria Bernadette Rodrigues que destaca a importância de compreendermos as diferentes características culturais, tanto de alunos, como professores.

É fato que os alunos de diferentes meios socioculturais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização. Também é fato que a compreensão dos processos e práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais das próprias professoras, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória, à sua identidade profissional e social. (RODRIGUES, 2004, p.24)

A Educação de Jovens e Adultos é um trabalho de suma importância, levando em consideração os conhecimentos prévios e as características culturais dos alunos. Nas turmas da EJA, a pluralidade cultural é ampla, assim como a faixa etária dos alunos que muitas vezes varia de 16 anos até 80 anos. Levar em conta o histórico do sujeito na construção do planejamento é imprescindível para uma aprendizagem significativa para este aluno.

Destaco conceito de experiência, no qual Benjamin (2000) afirma que o adulto traz consigo valores de suas próprias vivências, seja da sua juventude, seja de seus ideais, das suas esperanças, que acabam por serem cristalizadas e amarguradas.

O autor aborda ainda uma concepção de experiência que o adulto carrega consigo, que nada mais é que sua própria experiência de vida que se traduz em uma autoridade. Contudo, uma autoridade constrangedora e bloqueadora da liberdade do jovem que busca as suas próprias experiências. Assim, o autor argumenta,

Em nossa luta por responsabilidade, nós lutamos contra alguém que é mascarado. A máscara do adulto é chamada “experiência”. Ela é sem expressão, impenetrável, e sempre a mesma. O adulto sempre já experimentou tudo [...]. Tudo isso é ilusão. Às vezes, sentimo-nos intimidados ou amargurados. Talvez ele esteja certo. Como podemos a eles responder? Nós não experienciamos nada (BENJAMIN, 2000, p.3).

Esse conceito de experiência é como um alerta no momento em que ingressamos em nosso estágio obrigatório. Assim, estaremos preparados para

vivenciar a docência compartilhada, deixando de lado nossos preconceitos e desvencilhando-nos de fantasias da nossa própria experiência. Somente então, poderemos enfrentar a realidade da docência compartilhada por inteiro.

Na realidade, não deu tão certo como o planejado, houve muitos acontecimentos que atrasavam o planejamento, como não ter aulas devido à violência no bairro, brigas de gangues rivais, mortes, muita violência e o famoso “toque de recolher”. Aprender com eles também, maneiras de como se não desse certo num dia, daria no outro e seguíamos em frente.

Em nosso trabalho buscávamos uma docência humanizada que visava respeitar o aluno com seus conhecimentos prévios e a bagagem cultural que traziam consigo, através das observações e conversas com a turma. Como aponta Rodrigues, um trabalho reflexivo e consciencioso é indispensável para um fazer docente mais humano.

[...] um trabalho docentes *reflexivo, consciencioso, organizado, intencional, competente e prazeroso* é indispensável para a mudança, no sentido de garantir uma permanência maior dos alunos em sala, oferecendo-lhes um fazer pedagógico mais humano e alegre. (RODRIGUES, 2004, p.44)

As intenções propostas foram de encontro de um trabalho construído a partir da constatação dos interesses, das características e necessidades da turma da Totalidade 3 na qual realizamos nossa prática pedagógica.

4. Trabalhos dos alunos sobre os textos apresentados em aula

Havíamos pensado em trabalhar o uso da imagem com os alunos, conversamos, eu e Débora sobre isso com a orientadora Cíntia Boll, ela nos incentivou muito para usarmos os recursos que a Escola tem disponível e planejamos com a turma. Fomos para sala de Informática e pesquisaram sobre os rios mais poluídos do estado e essa aula foi um grande interesse e curiosidade.

Aconteceram muitas surpresas com a turma de T3 e foi gratificante, emocionante ver que todos tiveram interesse em acompanhar muito bem as

atividades propostas. Nos cadernos vimos o quanto estavam participando e aprendendo, muitos interessados com todas as propostas apresentadas. Sentia muitas vezes uma imensa satisfação com o dever cumprido quando o planejamento dava certo dentro do tempo possível e vontade de explorar mais nossos conhecimentos naqueles momentos únicos.

As imagens abaixo são de cadernos e cartazes produzidos em sala de aula com textos e questões respondidas por eles, como “Onde achar a solução para a falta de água no mundo?” Como poderíamos colaborar com moradores do bairro e alunos da escola? As questões eram sempre debatidas e suas opiniões respeitadas, colocadas no cadernos e cartazes que eram expostos no mural da sala e faziam questão que fossem corrigidas por nós (Martha e Débora)

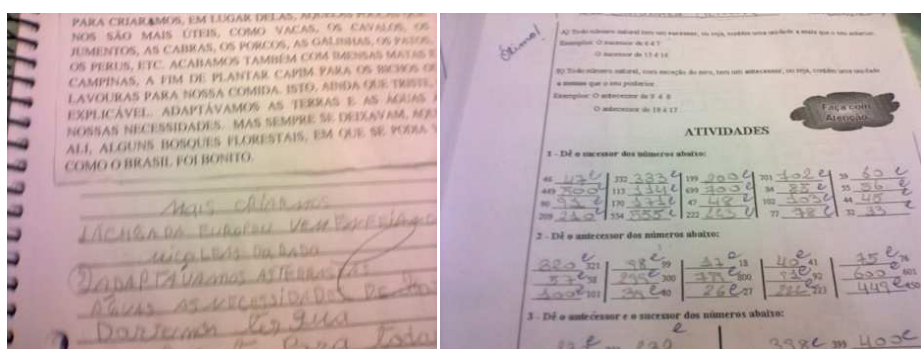


Figura1: Cadernos de alunos da T34/10/2014/Fonte: Arquivo pessoal
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 2: Cartaz em construção dos alunos sobre a água - T3 - 23/10/2014
Fonte: Arquivo pessoal

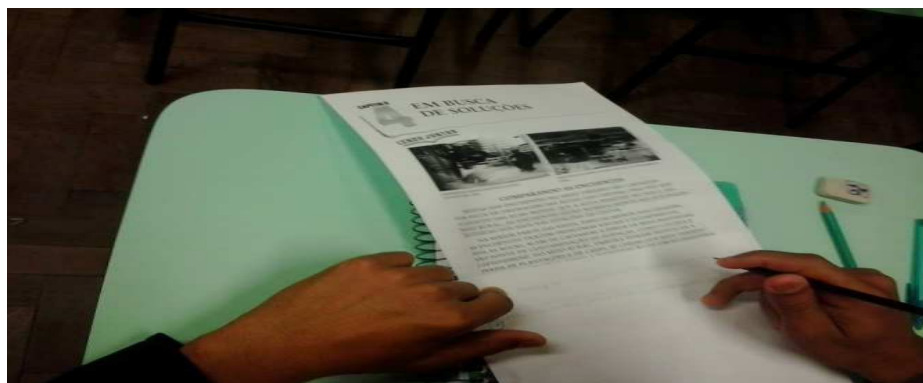


Figura 3: Trabalho de D sobre enchentes /23/10/2014
Fonte: Arquivo pessoal

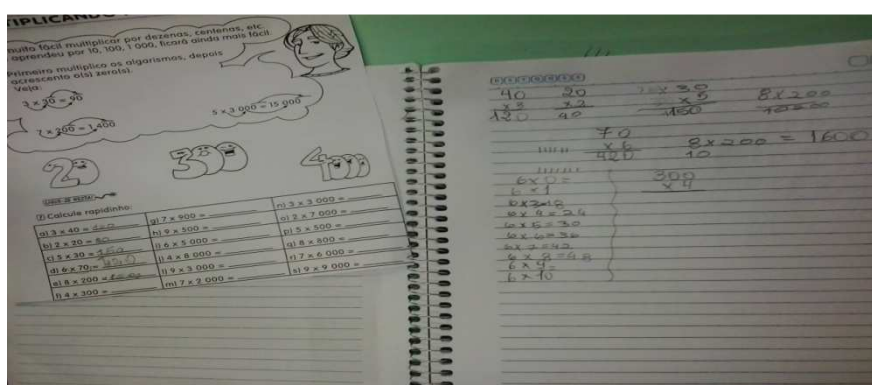


Figura 4: Aluno Z resolvendo questões matemáticas
Fonte: Arquivo pessoal

5. Planejamentos e reflexões a partir da docência compartilhada

Nos capítulos a seguir cito os trabalhos realizados, os debates e teóricos que acompanharam meu estágio. Em um modelo pedagógico, o professor não é mais o dono do saber e da verdade. E sua identidade é construída com os elementos individuais e coletivos dos outros docentes. No contexto, as autoras propõem, e mais, sinalizam quando necessário.

[...] (re) inventar o exercício da docência, no mínimo, em dois aspectos: no desenvolvimento da ação pedagógica exercida em duplas de docentes nas salas de aula e na forma de escolher e abordar os conteúdos escolares, considerando os processos heterogêneos de aprendizagens dos alunos (TRAVERSINI et al, 2012, p. 293).

Vimos também que esse modelo de docência permite uma maior atenção às aprendizagens individualizadas. Assim, “O fato de a professora

atender no início do ano um maior número de alunos e depois de chegar à metade do semestre ter poucos alunos durante as atividades, permitia que mais atenção fosse dispensada àqueles que necessitam esclarecer dúvidas sobre os conteúdos” (TRAVERSINI et al, 2012, p. 301).

5.1 As dificuldades, trabalhos, debates e procurando soluções

Apesar das dificuldades em matemática, os alunos gostaram muito de resolver questões e os alunos Z e A, com problemas de saúde mental, estavam sempre nos acompanhando, tentavam resolver da melhor maneira possível. Falavam muito em sentir nossa falta no final do estágio, e pedia sempre que nós fizéssemos questões referentes às quatro operações e histórias matemáticas. Quando terminavam as atividades antes, e respeitando os limites de cada um, deixávamos sobre a mesa folhas xerocadas com várias atividades, e eles faziam com muito interesse e participação, inclusive solicitavam mais folhas aqueles que terminavam antes e pediam visitas à sala de informática.

A turma demonstrava grandes dificuldades em produzir textos coletivos, porém nos textos individuais fluíam muito melhor, revelando ideias criativas da maioria dos alunos. Alguns acreditavam que o conteúdo de matemática é muito mais importante que os demais (área das humanas), revelando isso em algumas falas como: “Se eu soubesse que era para ver filme teria ficado em casa;”- “Ir na biblioteca é perda de tempo;”- “Prefiro ficar aqui fazendo as contas e lendo livro ou jornal;”-“Eu gosto muito das leituras na biblioteca e na sala de aula;”-“Também gostamos de ir à sala de informática;”

Porém, as visitas à biblioteca não estavam tão disponível para a EJA de noite com todo acervo que possuí. Faltava um planejamento acessível para essa turma. Fiz uma reflexão sobre essas falas e senti o quanto precisava pensar em cada um e suas necessidades e quanto eles apostavam em nossa presença naquele estágio e que parecia ser um tempo maior, porém senti que passava muito rápido, conversávamos, discutíamos e chegávamos a um

acordo de parceria, de docência compartilhada que ajudaríamos essa turma de qualquer maneira.

Como foram importantes todas as falas principalmente com o assunto das notícias diárias, televisão, internet e jornais sobre a violência nos bairros próximos à escola. A preocupação de faltar às aulas e o sentimento de medo estava sempre presentes com suas conversas. Explicávamos para eles que com tudo que ali estava acontecendo não desistissem de estudar, porque o ano letivo está para terminar e teriam que ter vontade e determinação para continuarem a vir para a escola e estarem na T3 e avançarem.

De acordo com Henry A. Giroux é preciso ter uma teoria emancipadora da alfabetização que indica a necessidade de desenvolver um discurso alternativo e uma leitura crítica de como a ideologia, a cultura e o poder atuam no interior das sociedades capitalistas tardias no sentido de limitar, desorganizar e marginalizar as experiências quotidianas mais críticas e radicais e as percepções de senso comum dos indivíduos.

[...] há uma necessidade terrível de desenvolver práticas pedagógicas, que reúnam os professores, pais e alunos em torno de visões da comunidade que sejam mais emancipadoras. Por outro lado, há necessidade de reconhecer que todos os aspectos da política fora das escolas representam também um determinado tipo de pedagogia, em que o conhecimento está sempre vinculado ao poder e as práticas sociais são sempre encarnações de relações concretas entre seres humanos e tradições diversas, e que interação contém implicitamente visões a respeito do papel do cidadão e do objetivo da comunidade.

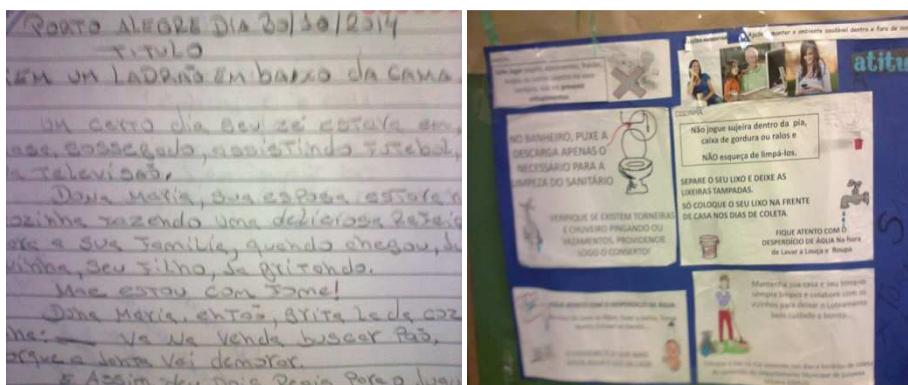
Quando debatíamos sobre violência, a professora titular, sempre presente e acompanhando os planejamentos, falou sobre a participação da comunidade, dos alunos e dos pais nas reuniões de conselhos escolares e no orçamento participativo da região para acharem uma solução, dando voz ao sujeito que constrói sua própria história. Os alunos comentavam que não gostavam desses encontros e os outros que participavam, falavam das melhorias no bairro, na escola, nos transportes e nos parques, porém o que estava faltando realmente era a segurança que antes tinha até a guarda municipal e hoje está falta na escola e no bairro.

O grande temor da comunidade é o término do Curso EJA à noite devido a essa violência e a falta de segurança em todo o bairro, mas isso depende das autoridades educacionais e da prefeitura do município.

5.2 Docência compartilhada trabalhos que deram certo.

Comentava com a colega Débora, que muitas vezes era preciso abandonar os planejamentos e refazer o percurso para fazer a diferença. Percebíamos, naquele momento, que o mais importante para nós era a correria de vencer os conteúdos planejados semanalmente. Contudo, fazíamos o possível para tentar tornar as aulas mais prazerosas, mais felizes, mais participativas, pensando realmente no sujeito como pessoa igual a nós, com sentimentos e emoções e não como um ser desligado do mundo e pertencente apenas no nome da chamada e na sua classe diária. Todos participavam e interagiam com suas histórias cotidianas, como escreve a aluna S no seu caderno com a (figura 5).

No cartaz (figura 6),houve a participação de todos os alunos explicando sobre o racionamento de água e tinham vários relatos sobre o desperdício e como ajudar nessa luta constante de todos.



Figuras 5 e 6: Atividades de interpretação de leitura da aluna S

Fonte Pessoal: Cartaz produzido pela turma T3 sobre “a água e o racionamento”

Fonte de Arquivo Pessoal

Confeccionaram cartazes e escreveram textos individuais e coletivos sobre “O Lixo” e como fazer do “Lixo um Luxo”, os cuidados que todos devem

ter para armazenar e separar os lixos. Das pessoas que trabalham na reciclagem, muitos moram no Bairro Chocolate e têm filhos que estudam nessa escola; devido a isso, as preocupações com o meio ambiente, as leituras sobre esses assuntos foram muito debatidos e na sala de informática acessaram as informações pelo Google sobre a grande poluição de nossos rios e lagoas. As aulas foram produtivas e satisfatórias dentro de nossos planejamentos com objetivos alcançados.

Diversos momentos foram muito positivos, como os passeios para o Museu Iberê Camargo e para o Planetário, as como apresentações de dança do Maracatu Tuvão, comemorações do dia das crianças e dos professores e a escola ofereceu várias atividades para a EJA, como esportes, filmes na sala de vídeo e jogos didáticos. A participação de nossos alunos foi com muita interação. Sobre “O Dia da Consciência Negra”, confeccionaram cartazes, texto sobre o racismo, tema muito importante para a sociedade discriminativa e ficaram perplexos ao saberem que no Brasil existe uma faculdade para negros e nos Estados Unidos, é uma nação com presença marcante de racismo cento e sessenta e nove (169) universidades.

Todos os trabalhos, atividades e participação dessa turma, foram de momentos inesquecíveis para nosso estágio obrigatório, sentia a todas as aulas muito interesse, cadernos bem caprichados, a escrita melhorando todos os dias. Ao assistirem o documentário “Brasil Sulino” e “Brasil Crioulo” do autor Darcy Ribeiro, houve nos momentos em que a escola estava realizando a “Semana da Consciência Negra”, os alunos interagiram e produziram cartazes, debateram e perguntaram “Consciência Negra: o que é isso afinal”?e leram os textos sobre Zumbi dos Palmares, líder e guerreiro. As atividades foram concluídas e com muita participação.

Quando a professora Denise Comerlato contava histórias nos encontros de Seminários da EJA, das quintas-feiras me inspirou para levar para a turma da EJA, vários contos que me encantavam também, do livro de Ricardo Azevedo, “No meio da noite escura tem um pé de maravilha”. Consegui o livro emprestado e levei para a sala de aula, e assim contava os contos de vez em

quando e a turma participava, ouvia atentamente sentia muita ludicidade e imaginação, eles interagiam e pediam para acompanhar lendo também.

Muitas aprendizagens foram construídas com a prática da docência compartilhada, como o exercício de ver, escutar o outro, colocar-se no lugar do outro, a constituição do eu a partir das experiências e trocas com o outro. Ao escutar, sentar do lado daquele aluno, sentia a confiança como estagiária. O planejamento, a execução e a avaliação participativa sucederam-se tranquilamente, sem dúvidas, com segurança, pois as trocas e diálogos, e planejamento em conjuntos facilitaram nossas decisões sobre todos os momentos da prática compartilhada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa escola é muito bem localizada, equipada, tem uma boa estrutura, mantida pela (SMED), Secretária Municipal de Educação da Prefeitura de Porto Alegre. Este foi o primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos, fato que foi considerado uma nova experiência para minha docência.

O estágio na EJA foi para mim o momento mais próximo da realidade e dos desafios da educação. Os professores me incentivaram muito a fazer concurso público e comentavam que, os professores do município são bem remunerados.

A maior experiência foi nas Séries Iniciais e na Educação Infantil, o resultado foi mais que o esperado pela Educação de Jovens e Adultos. Por meio desta prática compartilhada, pude consolidar a bagagem teórica adquirida ao longo do curso, como também procurei outras teorias com as quais não tinha tido contato. Destaco a importância da orientação da professora orientadora Cintia Boll com atenção, cuidados e muita paciência quando solicitávamos suas orientações e a professora titular da turma que contribuiu imensamente para essa docência.

Cheguei a essa turma EJA com muitas expectativas, receios e desejos; enfrentei alguns problemas que não imaginava, eram de fato acontecimentos

devido à violência na comunidade e de aprendizagens com as dificuldades enfrentadas. Posso dizer que fui feliz na minha escolha, porque além de ensinar, aprendi muito com cada um deles.

Nas minhas reflexões diárias, escrevia sobre suas angústias pelo fato de à violência estar bem próxima da escola e de haver faltas nas aulas por esse motivo, as evasões. Foi importante a escuta, as palavras e os incentivos para essa turma; também seus silêncios, e mais importante que isso, entendi que tenho muito a aprender todos os dias de minha vida.

Concluo que essa prática foi fundamental e uma base para o trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia (TCC), para meu enriquecimento profissional. Se não fosse por essa experiência, sairia da graduação com poucos sonhos e pouca vivência com essa realidade. Houve diversas vezes dúvidas à docência, por ser a primeira vez compartilhada, mas compreendi que para ser um bom professor, bom profissional na Educação, não há um caminho único a ser percorrido. Cada dia será um dia e uma descoberta, um novo aprendizado.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Selected Writings**. 4ed. Cambridge, Ma: Harward University Press, 2000. V. 1 (1913-1926)
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra. 1967
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A. **Alfabetização e a pedagogia do empowerment político**, In: Freire e Macedo; leitura do mundo, leitura da palavra.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) / ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DEPUTADO VICTOR ISSLER**, PORTO ALEGRE, 2010.
- RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. **Inclusão, humana, docência e alegria como finalidades da prática pedagógica**, IN ÁVILA, IVANY SOUZA (ORG) Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso. PORTO ALEGRE: Editora da Universidade/ UFRGS. 2004.
- TRAVERSINI, Clarice Salete; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; DALLA ZEN, Maria Isabel Habkcost; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. **Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo. Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n.02, p. 285-308, jun. 2012.1 (1913-1926).

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR: espaços cidadãos?⁷⁰

Valter Fernando Farias Lemos Junior⁷¹

Paulo Peixoto de Albuquerque⁷²

RESUMO: O presente estudo tem a pretensão de ilustrar a experiência de um espaço cultural criado e gerido por jovens no município de Campo Bom, o Centro Cultural Marcelo Breunig no Rio Grande do Sul, como um exemplo de política pública independente com juventude. A intenção é expor esta iniciativa e estas vivências como uma possível prática a ser observada pelos gestores públicos e pelos estudiosos do tema como uma alternativa de política pública com juventude. A metodologia adotada foi a de um estudo de caso, embasado em Robert Yin (2001), buscando através deste método, utilizar uma gama ampla de evidências e recursos para a análise do estudo. Verificando, assim, documentos, registros, materiais e também entrevistas dialogadas com participantes do espaço. Na busca de resolver o problema de definir se o espaço é um espaço legítimo de juventude e de educação não escolar. Além de estabelecer se este se configura em um espaço cidadão ou não. Compreendendo a educação e a cidadania a partir de uma perspectiva freiriana e analisando as nuances deste espaço de ativismo social com auxílio e subsídios fornecidos pelos estudos de Maria da Glória Gohn (1999) sobre educação não-formal e movimentos sociais referenciamos este estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Políticas Públicas. Cultura. Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um estudo sobre uma experiência de legítima política pública independente⁷³ de juventude, através de pesquisa que busca articular aspectos desta experiência com práticas possíveis de educação cidadã e de promoção de protagonismo juvenil. O objeto de estudo é o Centro Cultural Marcelo Breunig (CCMB), uma entidade não governamental criada no ano de 2003 por um grupo de jovens e artistas independentes do município de Campo Bom no estado do Rio Grande do Sul. Criado a partir de uma demanda real de política pública e com uma participação diversa de atores neste processo, seu caráter político tem forte viés de protagonismo juvenil e caráter independente.

⁷⁰ Origem no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, sob orientação da Prof. Paulo Peixoto de Albuquerque.

⁷¹ Acadêmico graduado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: valternacao@gmail.com

⁷² Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientador deste trabalho.

⁷³ É importante destacar que o caráter de independente ao qual nos referimos neste contexto estudado é desvinculado do teor economicista liberal do termo, e sim, assume o sentido de identidade de grupos, artistas e atores culturais que se situam à margem do mercado cultural e da grande mídia.

Os objetivos da pesquisa são de expor esta experiência, enquanto um fenômeno que apresente ou não práticas de exercício de cidadania, de democracia, solidariedade e protagonismo juvenil. Podendo ou não nos apresentar contribuições para uma prática de educação com jovens de viés democrático, libertador, de promoção de cidadania e de saberes para além deste espaço. Além de poder se apresentar como um exemplo de política pública com juventude.

O Centro Cultural Marcelo Breunig surge como uma proposta e uma alternativa para a expressão artística e cultural dos jovens artistas independentes de Campo Bom-RS. O objetivo a curto prazo: criar um espaço para as bandas de rock da cidade poderem se apresentar. Na época eu era membro da Direção Municipal da União dos Estudantes de Campo Bom. E este espaço tornou-se um ponto de encontro de uma parcela da juventude que era envolvida com música, literatura e política. O espaço passou a ser sede da União dos Estudantes de Campo Bom (UECB) e também de outras entidades e movimentos sociais. Eram três atividades que ocorriam com maior frequência no local: 1- Garagem Aberta (apresentação de bandas independentes da cidade); 2- Sarau Noite na Taverna (Sarau de poesia) e 3- Cine Funde Cuca (exibição de filmes ou documentários seguido de debate).

No espaço era consenso que a arte expressada ali deveria ser libertadora, ou seja, expressar conteúdo que provocasse a reflexão a respeito da sociedade, suas injustiças, o espaço do jovem nela, etc. Surgindo como única alternativa de política cultural de juventude já que os espaços públicos não eram abertos aos artistas locais que não fossem ligados a cultura tradicionalista gaúcha ou de imigração alemã. Diante desta discriminação e da não disposição de diálogo dos agentes públicos, esta parcela da juventude protagonizou a criação do único espaço de referência da juventude na cidade.

Durante estes anos muitos jovens passaram pelo espaço, muitos artistas se apresentaram, muitas capacitações, debates, assembleias, seminários foram realizados. Neste cotidiano o espaço se constituiu em um ambiente de produção de saberes através de sua efervescência tendo a cultura independente como eixo central. Nesta vida ativa do CCMB criou-se uma rotina através de suas atividades e eventos, além de seus fóruns gestores e de

decisão onde a presença de educadores e educandos é intrínseca. A prática da formação é inerente ao ambiente pela densidade de informações, opiniões que orbitam e emergem dele, bem como o acesso a esta infinidade de expressões diversas.

O estudo é desafiador pelo fato de eu estar emergido nas vivências e na produção do CCMB nestes treze anos, tendo assim que exercitar este distanciamento do objeto de pesquisa e buscar ter outros olhares para realizar a pesquisa. Por isso a escolha do método do estudo de caso embasado em Robert Yin (2001).

[...] o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal. (YIN, 2001, p. 25)

Esta ferramenta que amplia as possibilidades de análise e não incorre nos riscos da observação participante quanto a uma imposição da hipótese do pesquisador nos resultados. Também assumimos a perspectiva deste método enquanto instrumento capaz de subsidiar o estudo teoricamente de maneira abrangente desde o planejamento das estratégias, definição das questões, passando pelo processo e construção dos resultados.

Definir as questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa. Assim, deve-se reservar paciência e tempo suficiente para a realização dessa tarefa. A chave é compreender que as questões de uma pesquisa possuem **substância** - por exemplo, "sobre o que é o meu estudo?" - e forma - por exemplo, "estou fazendo uma pergunta do tipo 'quem', 'o que', 'por que' ou 'como'?". (YIN, 2001, p.24)

Também Yin esclarece como o estudo de caso tem potencial quando as relações do fenômeno estudado com o contexto não tem seus limites explícitos. Desta forma compreendemos que o estudo e as ações a respeito de políticas públicas de juventude estão a quem das reais necessidades que o mundo hoje nos exige. Entendemos que pouco se avançou enquanto políticas de estado neste tema e que o fenômeno estudado pode ser uma referência para ações de estado quanto às políticas públicas com juventude. Portanto há muito a se definir nestes limites entre o fenômeno e o contexto.

- I. Um estudo de caso é uma investigação empírica que:*
a- investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
b- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2001, p. 30)

Portanto nossa questão principal é constatar se este espaço de juventude e educação não formal é um espaço cidadão ou não. Nosso objetivo é através do estudo, diante da análise dos documentos, do histórico, do modelo de gestão e de entrevistas com educadores e educandos constatar se esta experiência é ou não um exemplo legítimo de Política Pública Com Juventude.

Quem é o Jack?

Eu não sou o Jack. Eu sou Valter Fernando Farias Lemos Junior, nascido em 1981 em Porto Alegre, segundo filho de pai alcoólatra e de mãe doméstica entre outros dois irmãos e uma irmã. Como o CCMB foi parte importante na minha formação, ali vivi treze anos, entendo como necessário expor minha trajetória. E também não quero desconsiderar as influencias que o contexto e a história tem em nossas vidas, mas quero citar um comum meu aqui.

Eu fiz meu próprio caminho. E o meu caminho me fez. Não é qualquer dinherin que vai tirá a lucidez que eu carrego na mente tio. Segunda chance é só no vídeo game. Então é bom fica ligeiro. Na pista, pela vitória, pelo triunfo. Conquista, se é pela glória uso o meu trunfo. Na rua é nós. Lutamos por nós, brigamos por nós! [...] Botei a rua no pódio. Óbvio, que não tá nos meus planos tirá ela de lá no próximo episódio. [...] Amor e flow, muito flow. Aí, respeita quem pode chegar onde a gente chegou! (EMICIDA, 2013)⁷⁴

Aos oito anos minha mãe se separa de meu pai devido as dificuldades financeiras e a constante violência. Mudamos para Novo Hamburgo, cerca de 40 quilômetros da capital, para a casa do novo companheiro de minha mãe, pai solteiro de outros quatro meninos. Agora éramos oito. No bairro Canudos aprendi a andar sozinho nas ruas, a ouvir tiros, polícia, ver corpos, miséria.

Eu nasci junto a pobreza que enriquece o enredo, eu cresci onde os muléque vira home mais cedo [...] Eu podia e, se eu quisesse eu

⁷⁴ Cabe constar aqui que todo este trabalho não tem compromisso com as regras ortográficas da língua escrita. Seu objetivo é a comunicação através de seu texto, assim como as letras de rap e a linguagem das ruas.

vendia, mas sou tudo aquilo que pensaram que ninguém seria [...] na rua é nós, gostamos de nós, brigamos por nós. (EMICIDA, 2013)

Aos oito também comecei a trabalhar vendendo picolé, algodão doce, em atelieres de calçado passando cola. E ao concluir a oitava série do fundamental tive que parar de estudar para trabalhar. Não havia estudo noturno para menores de 14 anos e durante o dia eu precisava trabalhar para ajudar a sustentar a família. Nestas alturas minha mãe e meu padrasto, de quem eu apanhava muito, já tinham concebido meus três irmãos mais novos. Agora éramos onze.

Fora da escola, apenas trabalhando comecei a frequentar as esquinas da Vila Iguaçu no bairro Canudos. Aos 16 anos perdi a mão esquerda trabalhando em uma máquina de injetora⁷⁵. Via meus amigos que cresceram comigo abandonando a escola, morrendo, matando, indo presos. Resolvi voltar a estudar e na escola me envolvi com o movimento estudantil, através de um amigo que sempre foi uma referência pra mim: Eb⁷⁶, meu vizinho de periferia e um cara com um gosto apurado para música e literatura. Me apresentou a UJS⁷⁷ e o pessoal do Partido Comunista que acompanhei no primeiro Fórum Social Mundial em Porto Alegre. De repente parei pra prestar atenção no que as pessoas diziam lá, participei de uma palestra de um uruguaio chamado de Eduardo Galeano e um tal de Leonardo Boff, conheci militantes de vários movimentos sociais. Percebi que aquilo tinha tudo a ver com a minha vida. Porque eu tive que trabalhar desde cedo, parar de estudar, porque meus amigos estavam morrendo? Porque eu tive que perder a mão em um acidente de trabalho aos dezesseis anos? Através do Eb conheci Karl Marx e percebi que eu poderia ser sujeito do meu tempo e da minha história. O Eb não era o Jack.

Afinal, quem era o Jack?

O Eb era amigo do Jack, o Jack era o Marcelo Breunig. Um jovem militante do movimento estudantil, sapateiro, socialista com uma história

⁷⁵ Máquina que fabrica solas de tênis e outros materiais plásticos.

⁷⁶ Nome fictício, devido a preservação da identidade. Este meio será usado ao longo do trabalho.

⁷⁷ União da Juventude Socialista.

parecida com a minha. Escrevia poesias, gostava de música e literatura. Sonhava com que Campo Bom tivesse um espaço onde os artistas locais pudessem expressar sua arte, sua rebeldia, sem serem discriminados como ocorria nos espaços comuns e formais da cidade.

Eu cheguei a conhecer o Jack em 2000 quando entrei pra UJS em Campo Bom, troquei umas três palavras com ele em uma assembleia do orçamento participativo em que ele era delegado e defendia a demanda da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). No ano de 2001 Marcelo foi assassinado aos 19 anos de idade com um tiro nas costas no centro da cidade. O crime nunca foi desvendado, há suspeitas de que teve conotação política. Jack era o apelido pelo qual seus amigos e camaradas o chamavam.

O Centro Cultural Marcelo Breunig

O Centro Cultural Marcelo Breunig surge em 2003. Foram meses de esforços por parte dos amigos do falecido Jack, dos militantes da UJS e artistas independentes. Só em 2003 o CCMB foi criado. Sua inauguração foi com um Sarau de Poesia intitulado de Sarau Noite na Taverna em alusão ao romance do poeta brasileiro Álvares de Azevedo, o qual Jack muito admirava e que era um jovem protagonista e rebelde no seu tempo.

A partir deste momento o nome e a memória de Marcelo se consolidava em um espaço de referência para a juventude e para os artistas independentes da cidade e da região. O grupo que protagonizou este momento pensou a criação de um espaço de resistência à cultura de massa alienante que era potencializada pelos meios de comunicação e também pelo poder público local.

Este grupo era composto por amigos de Jack como o jovem SL, sapateiro, militante do Partido Comunista que junto com o Jack foi um dos idealizadores do projeto. Além da percepção da necessidade de ampliar a participação em torno da ideia do CCMB buscando convidar artistas das mais diversas linguagens, o grupo avaliou que além do caráter artístico cultural do espaço e como uma forma de homenagear Marcelo que era um militante das causas sociais era interessante que os movimentos sociais também

ocupassem, gerissem e fizessem parte do CCMB. Seria inadmissível, de acordo com a maioria deste grupo, que o espaço não estivesse assumido enquanto um espaço de debate das ideias e como uma ferramenta de luta do movimento cultural, dos trabalhadores, estudantes, artistas, negros, mulheres, gays. As premissas da gestão se pautou pela garantia de contemplar a diversidade e a ação da gestão democrática participativa. Para alguns líderes neste momento a ação era uma forma também de aproximar um público mais amplo das suas ideias, compreendendo um contexto com relação aos movimentos sociais ainda contemplado pela análise de Maria da Gloria Gohn.

A nova cultura política que os movimentos esboçaram no país, de luta pela participação na gestão da coisa pública, de criação de cidadãos e não meros consumidores de direitos estabelecidos, está em crise. Hoje, compreender os movimentos populares é trilhar caminhos indicativos quanto à cultura e ao comportamento político das camadas populares no Brasil dos anos 90. (GOHN, 1999, p. 105)

Neste contexto a situação ainda é mais agravada do que na década de 90, com uma cultura política mais individualizante e consumista. Onde a identidade de cliente desbancava na disputa qualquer ensejo de cidadania. E o CCMB seria uma ferramenta de apoio também para os movimentos sociais em geral naquele contexto, para estabelecerem relação com os estudantes e trabalhadores que não se sentiam seduzidos pelas entidades representativas.

Durante estes treze anos foram realizadas atividades culturais das mais diversas linguagens artísticas, debates, seminários que discutiram temas importantes da realidade social contemporânea como cultura, meio ambiente, violência, educação. Constituindo assim um caráter educativo nestas ações como objetivo de provocar esses jovens a pensarem sobre a sociedade, a cultura, a política. Condição que pouco é verificada na educação escolar. Desta forma o espaço assume uma posição de compreender a necessidade de uma educação crítica radical, que é expressa por Santomé como imperiosa.

Não é justo que os alunos durante a escolaridade obrigatória não cheguem a conhecer e refletir sobre as relações de poder existentes nas sociedades em que vivem esses grupos que sofrem de alguma forma de marginalização, a classificação, o seu valor e os motivos pelos quais apareceram essas situações de marginalidade no mundo em que vivemos. Tenhamos presente a luta das mulheres, dos grupos étnicos sem poder, dos povos sem estado, dos gays e lésbicas, etc., que deram relevo através do seu poderoso ponto de

vista na definição do que vinha a considerar o conhecimento válido e necessário, a grande desigualdade de oportunidades e, como tal, as situações de injustiça a que estavam sujeitas as pessoas que faziam parte desses grupos. (SANTOMÉ, 2004, p.10)

Estes eventos todos foram organizados e geridos por centenas de jovens que passaram pela vida do CCMB e contribuíram com este e se formaram atuando nele. Foram, de acordo com o portfólio da entidade e dos arquivos e documentos cerca de seiscentas e vinte atividades, com exposições de quadros, fotografias, esculturas, apresentações teatrais e musicais; cerca de setecentos artistas passaram pelo espaço. De acordo com estas evidências a entidade acabou contemplando cerca de treze mil espectadores. Com idade entre 12 e 60 anos, 80% deste público participante com o perfil etário entre 15 e 29 anos de idade. (Informações obtidas pelos documentos do CCMB: registros e Portfólio, 2014). Os dados apresentados são fatores que caracterizam o espaço como um fórum de participação de uma parcela de juventude significativa e diversa.

Políticas públicas com juventude

É latente no contexto brasileiro atual a questão da juventude. A população jovem no ano de 2014 alcançou uma dimensão populacional que ultrapassa cinquenta e um milhões de habitantes e 26% da população nacional. Esta parcela compreende todos indivíduos que tem entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, Art. 1º, § 1º, Lei. 12.852, 2013). Uma parcela que tem impacto determinante na economia do país, bem como em todos os âmbitos estratégicos pois, além de ser conjunto importante da força produtiva e da vida econômica, os jovens são diretamente relacionados com as políticas básicas como de mandatários. Estes também são atores protagonistas do cenário nacional nas áreas de violência, trabalho, saúde e educação principalmente.

Por isso podemos admitir que a primordial exigência da juventude é (expressa através de suas entidades representativas durante os processos de

Conferências de Juventude)⁷⁸ a participação e o envolvimento dos jovens no processo de pensar, planejar, elaborar e executar ações que coloquem a juventude e suas demandas em pauta como prioridade do poder público.

A preocupação é porque o Estado não se preparou para receber adequadamente esse enorme contingente de jovens. A oferta de bens e serviços públicos é insuficiente para atender toda a demanda. O Ensino Médio ou o mercado de trabalho, por exemplo, ainda estão longe de atender a todos. Soma-se a isso o baixo conhecimento do poder público sobre a realidade juvenil, o que em muitos casos provoca um desencontro entre as demandas dos jovens e as políticas públicas. (CONJUVE, 2008, p. 8)

Porém com o foco em uma juventude pobre com níveis de vulnerabilidades mais acentuados estabeleceu programas como o PROJOVEM⁷⁹ e o PROJOVEM Adolescente. O primeiro atende jovens que não concluíram o ensino fundamental através de um curso com duração de um ano com um pequeno auxílio financeiro mensal em torno de R\$ 100,00 (cem reais) e também uma formação profissionalizante. O segundo atende jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade em comunidades com altos índices de violência. Estes programas são alvos de muitas críticas de ativistas de Políticas Públicas de Juventude pelas suas deficiências e seus limites. Dentre eles, as dificuldades na articulação da união com os municípios na implementação destas políticas que provocam uma lógica de precariedade na realidade das condições destas ações, como afirma Sposito,

Assim, é preciso reconhecer que, de um lado, observa-se a expansão da escolaridade em condições precárias; de outro, uma intensa disseminação desse tipo de ação não escolar, para os mesmos jovens que vão para uma escola degradada. Soma-se, assim, uma proposta escolar precária com a participação obrigatória em programas educativos. (SPOSITO, 2008, p.90)

Os altos índices de evasão são uma das consequências destes limites que acabam tornando questionáveis os reais impactos destas políticas governamentais nas vidas destes jovens e no cenário social mais abrangente. Mas quem são estes jovens que morrem? São jovens pobres, negros, de

⁷⁸ O Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), formado por representantes do poder público (20) e da sociedade civil (40), foi criado em agosto de 2005 para realizar estudos e propor diretrizes para as políticas públicas voltadas aos jovens. (Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005. Decreto nº 5.490 de 14 de julho de 2005).

⁷⁹ Programa de Inclusão de Jovens (Lei nº 11.129/2005)

comunidades pobres e vulneráveis, excluídos da escola, do trabalho. Desta forma, questionamos: Política para pobre tem que ser pobre?

Políticas públicas de juventude em Campo Bom⁸⁰

Campo Bom é uma cidade de porte médio, com cerca de 61000 habitantes, cerca de 40 quilômetros da capital Porto Alegre (IBGE, 2012). É uma cidade de imigração Alemã, de perfil econômico industrial. A população de jovens no município tem 16000 pessoas nesta faixa etária (IBGE, 2012). A estrutura pública dispõe de poucos espaços esportivos na periferia da cidade, embora em áreas centrais tenha alguns espaços como quadras de futebol, basquete, pista de skate. Cerca 56,6% dos jovens não praticam atividade esportiva. (UNESCO,2004).Com relação ao acesso aos bens e serviços culturais o município se limita a atender o público adolescente da rede municipal de educação. Contexto que infelizmente se vê no país.

Os poucos cinemas, teatros, bibliotecas e demais espaços de cultura e lazer que existem no Brasil se localizam nas regiões centrais de grandes cidades, principalmente nos estados do Sul e Sudeste. Não é por acaso que a demanda pela criação e democratização de equipamentos culturais é uma das principais reivindicações dos grupos e movimentos juvenis.

O que eles exigem, no entanto, vai além disso. Não se trata apenas de garantir que os jovens consumam cultura, seja ela gratuita ou não. É preciso também criar condições para que a juventude possa produzir e fazer repercutir suas próprias expressões artísticas, dentro e fora dos espaços culturais institucionalizados. (CONJUVE, 2008, p. 8)

As ações não contemplam de forma nenhuma o público mais vulnerável de juventude, aquele que está envolvido com violência e drogadição. Este público está fora da escola, e poucos estão incluídos no mercado de trabalho, é o mais carente de políticas públicas. Outro destaque é que a única atividade de debate sobre política pública que o poder público participou foi como convidado na I Conferencia Municipal de Juventude de Campo Bom-RS em 2011, que só ocorreu por que os movimentos sociais através da UECB e CCMB chamaram a realização e organizaram a atividade devido a inércia do poder público do

⁸⁰ Os dados desta parte do estudo foram retirados do Diário Oficial do Município, do Portal da prefeitura municipal e de Leis Orçamentárias devidamente descritos nas referências a seguir.

município (arquivos do CCMB, 2011). A grande demanda deste encontro de 2011 foi a criação de um Conselho Municipal de Políticas Públicas de Juventude. As ações que contemplam os adolescentes já incluídos são questionáveis quanto ao seu caráter teórico e de conteúdo, porém o mais grave é invisibilidade da juventude mais vulnerável perante o poder público. Além de ficar posto, pela desaprovação da proposta de criação do Conselho de Juventude, uma indisposição da atual gestão pública local de que a juventude participe das decisões.

Educação no Centro Cultural Marcelo Breunig

Primeiro é necessário fundamentarmos o conceito de educação que assumimos, para a partir daí podermos afirmar, diante dos fatos, se o CCMB corresponde ou não aos critérios de um espaço de educação. O conceito de educação que assumimos é o de educação enquanto ação intrínseca ao homem, enquanto categoria essencial de seu caráter cultural, histórico. Partimos de uma perspectiva crítica de educação, expressa por Demerval Saviani ao tratar do trabalho educativo:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esses objetivos. (Saviani, 2007, p.17)

Compreendendo o CCMB como um espaço de produção direta e intencional de humanidade, onde através das relações do indivíduo e dos indivíduos entre si, com os outros e com determinado coletivo, desenvolve-se conceitos, gostos, opiniões, valores e tantos outros fatores constituintes de humanidade. Freire (2002) também nos dá subsídios de posição política de que a educação deve ser democrática, que provoque a reflexão a respeito do mundo e da sociedade.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e

arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90)

Assumimos aqui uma dimensão de educação articulada com a experiência, com a vivência. Portanto estes indivíduos que conviveram e convivem no CCMB tornam este, e as experiências vividas nele, constituintes de sua vida, de seus saberes, de sua humanidade. Superando qualquer dúvida que poderia haver quanto ao fato do CCMB ser ou não um espaço educativo e constatando que este o é diante do princípio de educação que assumimos. O desafio agora é constatar de que formas, concreta e objetivamente, a educação ocorre neste espaço. Se tratando o CCMB de uma instituição não escolar podemos também de antemão estabelecer que a educação praticada no espaço, pela entidade e através dos envolvidos é uma educação não-escolar.

Os espaços onde se desenvolvem ou se exercitam as atividades da educação não-formal são múltiplos, a saber: no bairro-associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas Organizações não Governamentais, nos espaços culturais, e nas próprias escolas, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa etc. (GOHN, 1999, p. 101)

Também é necessário estabelecermos que o próprio fato de admitirmos a existência de processos educativos fora do ambiente escolar se dá pela nossa posição epistemológica sobre a educação.

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico. (GOHN, 1999, p. 17)

Porém de que maneira ocorre este processo de desenvolvimento direto e intencional de humanidade com e pelos envolvidos? Se dá pela vivência com o CCMB. Esta vivência compreende participar amplamente de todo o processo da construção da vida do local em todas as suas dimensões e detalhes. Porém é importante sabermos que é cada indivíduo, com suas peculiaridades, subjetividade, disponibilidade e comprometimento que estabelece seu grau de

envolvimento com a entidade. Bem como seu processo formativo. Quando afirmamos que a educação ocorre na vida, precisamos descrever como é a vida neste contexto. Quais atividades ocorrem, com que frequência, quem organiza e como, quem participa, de que forma. A cima descrevemos a dinâmica de trivialidade do espaço do CCMB.

É importante destacar o caráter cidadão que pode ser atribuído na ação formadora do CCMB. A entidade não compreende apenas um cotidiano de eventos e atividades reflexivas, provocadoras utilizando as diversas linguagens artísticas como indutor de discussões políticas formadoras. Estas de forma descentralizadas com ações fora do espaço do CCMB como escolas com projetos como o: Além dos Muros, onde em parceria com a UECB os membros do CCMB organizam atividades culturais com oficinas, apresentações de artistas da escola e de fora e um momento de bate papo sobre um tema ligado a juventude como violência, participação política, cultura, etc. Ou em atividades nos bairros de periferia como atividades realizadas juntamente com as associações de moradores. Dentre elas o: Sarau Cooperifa (como alusão ao Sarau que ocorre na favela do Capão Redondo em São Paulo-SP que é um evento reconhecido da cultura e da literatura Hip Hop). Nesta atividade os jovens da comunidade são mobilizados a participarem de oficinas com os quatro elementos da cultura Hip Hop na comunidade, artistas parceiros são convidados para se apresentarem. O CCMB se articula com uma rede de coletivos culturais e artistas do país e do estado. São coletivos de bandas independentes, grupos de artistas de rua, artesãos e até entidades mais organizadas como o coletivo cultural Fora do Eixo.

Deve-se destacar ainda que esta imensa rede de organizações privadas autônomas, localizadas a margem do aparelho formal do Estado, sem fins lucrativos, mobilizadora de trabalho voluntário, passou a ter uma relação íntima com as mudanças sociais e tecnológicas do final deste século, em duas direções: além de atuar na área da economia informal e gerenciar milhares de empregos, ela também começa a se fazer presente na economia formal, por meio de cooperativas de produção que atuam em parceria com programas públicos e demandas terceirizadas das próprias empresas. (GOHN, 1999, p. 81)

Adiante disto, no contexto de Campo Bom, em 2013 durante o advento das manifestações de junho e julho o CCMB foi o local onde os jovens se

reuniram para confeccionar os cartazes das manifestações. Sendo o CCMB uma associação e não uma ONG⁸¹ juridicamente, ele é de fato, também, uma organização não governamental, não estatal, e as ações exercidas pela Associação Cultural Marcelo Breunig, ou CCMB, tem um perfil conceituado por Maria da Glória Gohn como ONG *cidadã e militante*:

[...] as ONGs cidadãs e militantes estiveram por detrás da maioria dos movimentos sociais e populares urbanos que delinearam um cenário de participação na sociedade civil, trazendo para a cena pública novos personagens, [...]. (GOHN, 1999, p.76)

Diante do estudo exposto pudemos confirmar diante das evidências aqui apresentadas o caráter das ações, a intensidade de vida educativa e de potencial de envolvimento que o CCMB apresenta para seus educandos quanto ao protagonismo social. Utilizando as linguagens artísticas, as possibilidades de relações de convivência, o trabalho em grupo para enfrentar desafios específicos e principalmente pela forma como se dá a articulação das ações da entidade com a sociedade para a compreensão dos educandos. Estabelecendo assim uma maneira abrangente de educação e formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi desafiador no sentido de buscar investigar um ambiente onde eu convivi e onde minha formação se forjou. A tarefa de exercer um distanciamento foi construtiva no sentido de executar esta pesquisa dentro de princípios éticos e científicos. A opção pelo método do estudo de caso se deu pelas possibilidades abrangentes deste instrumento diante de minha relação com o objeto de pesquisa e do acesso a múltiplas evidências e testemunhas desta experiência. E neste ponto afirmo a segurança deste trabalho.

Desta forma procurei utilizar todos documentos disponíveis como estatuto, atas, registros de presenças, fotografias, cartazes, folders, fotografias, matérias de jornais impressos, blog, páginas das redes sociais e entrevistas

⁸¹ Organização Não Governamental.

dialogadas. Porém minha intenção também foi de poder contribuir, de alguma forma para esta entidade, para os envolvidos com o Centro Cultural Marcelo Breunig. Fazendo uma análise sobre esta experiência e buscando perceber não só os pontos positivos, os exemplos, mas também os limites. E tentar desta forma contribuir para que estes limites sejam superados.

Posso elencar agora alguns destes limites, destacando primeiramente que as evidências e nossas análises afirmam que o CCMB é um espaço de educação não escolar de jovens e também um espaço cidadão. Porém mesmo com características de princípios de educação dialogada, com estruturas de relações de poder horizontais não há nenhum documento da entidade que estabeleça suas diretrizes a respeito deste papel educativo. Optei por não utilizar o estatuto ou fragmentos deste no trabalho devido ao teor meramente burocrático que ele contém. Ele trata das questões de composição dos fóruns de decisão, é claro procurando estabelecer diretrizes participativas e democratizantes, mas não trata de questões referenciais e nem de princípios sobre áreas centrais para a entidade como educação e cultura. Mesmo com o lema da entidade sendo: cultura independente para fazer a diferença.

Entendo que o fato e o ato de marcar em um documento o princípio de educação é fundamental para garantir que as práticas permaneçam progredindo, dialógicas, progressistas e libertárias. Documentar, registrar, orientar posição de não neutralidade é um limite diagnosticado.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor simplesmente a favor do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. (FREIRE, 2002, p. 39)

Este registro, documento ou regimento assumindo princípios e posição a respeito da educação não precisaria passar por reformas estatutárias. Mas poderiam ser sancionados em um Projeto Político Pedagógico do CCMB. Um documento independente do estatuto, porém construído democraticamente e com o cuidado e atenção que este tema merece. Outro limite observado é a possibilidade de uma melhor convivência diante dos grupos, da diversidade,

das opiniões que gerem a entidade. Nas entrevistas pudemos ver nas falas de educadores e educandos estas situações de conflitos como aspecto negativo. A diversidade é elemento valorizado pela história do CCMB e fator enriquecedor de qualquer ambiente de produção e expressão artística, de reflexão e ação política.

O grau de organização técnica é uma área que necessita passar a outro nível. Para acompanhar a concepção de seus gestores, educadores e educandos de que não há contradição em ser independente e receber financiamento privado ou público. O critério de independência se constitui no ato de não haver influência do poder público ou de empresa privada nas ações, nos princípios, nas diretrizes da gestão da entidade. E é improvável que possa ocorrer este desvirtuamento desta entidade que originalmente se desenha e se concretiza incorporando uma identidade legítima de independência.

Para concluir reafirmamos que diante das evidências expostas aqui, o Centro Cultural Marcelo Breunig se configura em um exemplo legítimo de política pública independente com juventude. Atende, através destas evidências critérios suficientes para ser considerado um espaço de educação não escolar e de exercício de práticas cidadãs. Um espaço que deu muito e que muito ainda tem a dar para a sociedade e para uma educação libertária.

Fica o questionamento de porque estas experiências não são apreendidas pelo poder público de todos os âmbitos? Porque o poder público local se expressa absurdamente contrário a criação de um Conselho Municipal de Juventude que é demanda levantada pelo CCMB e outras entidades representativas de juventude? Esperamos que estas indagações não tenham o mesmo desfecho que o inquérito policial que (*deveria*) investigou o assassinato do Jovem Marcelo em 2001. Encerro com estas palavras de Makarenko, ditas por ele em sua revolta diante da barbárie que viu jovens sofrerem:

Mas eu continuo calado: dentro de mim mesmo fervem a ira e o ódio contra todo esse mundo selvagem. É o ódio da impotência, porque eu sei muito bem: hoje não é o último dia. (MAKARENKO, 1985, p. 76)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Juventude. **Lei 12.852**, de 5 de agosto, Brasília-DF: 2013.

_____. **Lei Federal nº 11.129** de 30 de junho de 2005.

_____. **Projeto de Lei nº 4530/2004** – Proposta de Plano Nacional de Juventude.

_____. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria-geral da Presidência da República, 2006.

CONJUE. **Documento Base da I Conferência Nacional de Juventude**: Levante sua bandeira. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2008.

EMICIDA. O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui. Mídia: **CD, Qualidade**: Mp3, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo-SP: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2002.

GOHN, M. da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, M. da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

INSTITUTO CIDADANIA. **Documento de conclusão do Projeto Juventude**. São Paulo, 2004.

LEMO JUNIOR, Valter F. F. Juventude e Educação não escolar: espaços cidadãos? Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS sob orientação do professor Doutor Paulo Peixoto Albuquerque. Porto Alegre, 2014.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. Tradução: Tatiana Belinsky. São Paulo. SP: Editora Brasileira, 1985.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A Imperiosa Necessidade de uma Teoria e Prática Pedagógica Radical Crítica: Diálogo com Jurjo Torres Santomé. Entrevista feita pelos professores: João M. Paraskeva Universidade do Minho, Braga, Portugal; Luís Armando Gandin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil; Álvaro Moreira Hypolito, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, UFPel. Revista: **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, n. 2, pp. 5-32, Jul/Dez 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico- crítica**: primeiras aproximações, 7ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-a.

SPOSITO, M. Pontes. **Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal**. In: Educação & Realidade, nº 33(2), p. 83-98, jul/dez, 2008.

UNESCO - **Políticas Públicas de/para/com Juventudes** - UNESCO, Brasília, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

