

Escritos e Escritas na EJA:

**Produções acadêmicas
do Curso de Pedagogia
da UFRGS**


UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

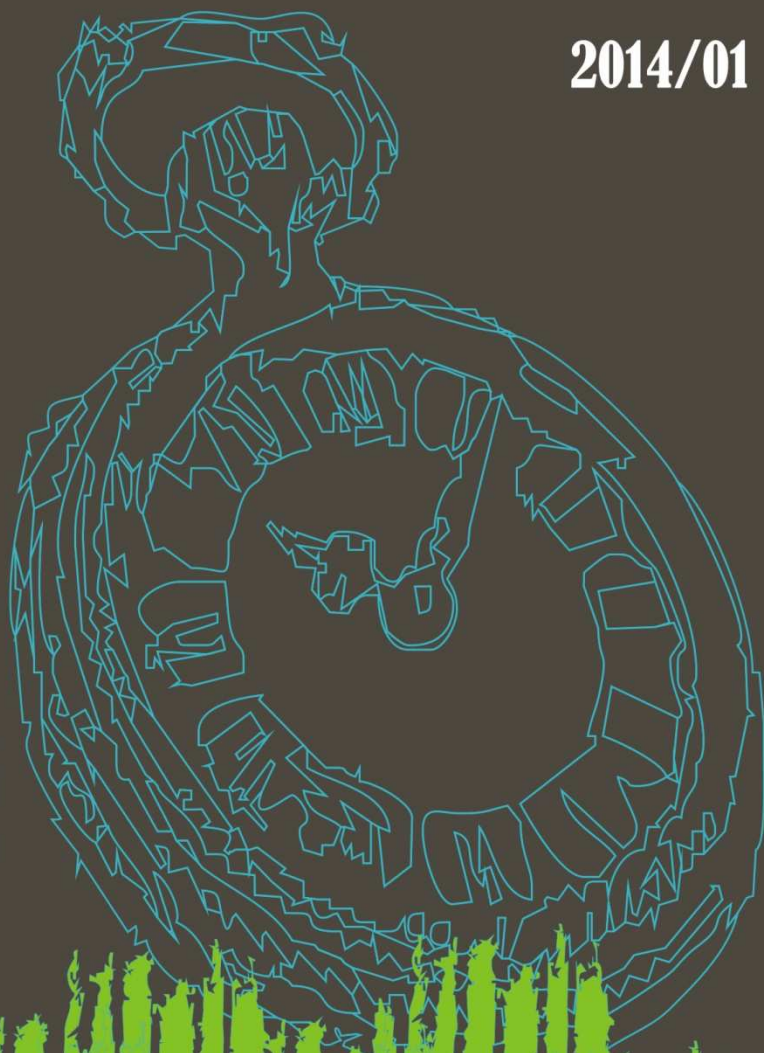

FACED
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UFRGS

Porto Alegre/ RS

2014/01

Organizadoras:

**Aline Cunha,
Cíntia Boll
Denise Comerlato**



DADOS DA REVISTA

Título:

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

Publicação: Revista semestral

Organizadores: Aline Cunha, Cíntia Boll, Denise Comerlato

Capa: Kelly Bernardo Martinez

Revisão:

Aline Cunha, Cíntia Boll, Denise Comerlato, Kelly Bernardo Martinez.

Número: 0 (Zero)

Ano: 2014/01

APRESENTAÇÃO

Aline Cunha

Cíntia Boll

Denise Comerlato

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

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

Esta revista é o primeiro passo em direção a uma velha ideia: ade compartilhar as produções acadêmicas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das/os estudantes de graduação do Curso de Pedagogia da UFRGS. Essa vontade surgiu após a mudança curricular do nosso curso, em 2007, quando a EJA ganhou uma especificidade própria como *Estágio de Docência: EJA* e a disciplina *Seminário de Prática Docente em EJA* no 7º semestre, acrescidas da disciplina *Reflexão Sobre a Prática Docente-EJA*, que acompanha o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) no 8º semestre. Essas disciplinas são alternativas-obrigatórias, ou seja, as/os estudantes devem optar por uma das etapas de ensino/modalidade ofertadas no currículo da Pedagogia que abrangem a Educação Infantil, os Anos Iniciais e a Educação de Jovens e Adultos.

Desde lá temos acompanhado o interesse permanente e crescente das/os estudantes em atuar e se qualificar na modalidade de ensino EJA, mantendo e ampliando, inclusive, a equipe de professoras/es que atua na área em razão de sua demanda. Dessas mudanças também resultou a formação de um grupo de professoras/es que atua coletivamente em atividades de ensino específicas da área, juntamente com seus estudantes. Assim, percebemos que essas atividades de ensino se constituíam em espaços privilegiados para produção de reflexões sobre esse campo de atuação, antes diluído no ensino para crianças.

Vimos, ao longo desses anos, trabalhos incríveis sendo produzidos pelas/os estudantes sob orientação de suas/eus professoras/es, tanto no campo de estágio como nos trabalhos TCCs. Mas desde 2008 os TCCs se encontram disponíveis em sua totalidade no LUME, repositório digital da UFRGS, permitindo o acesso público a essa produção, o que não ocorre com os relatórios de estágio. Desse modo, pensamos na revista como um modo

de possibilitar a socialização das produções decorridas do estágio, mas também de recortes dos TCCs, na forma de artigos, para permitir maior alcance dessas construções teóricas próprias da área de EJA.

Se todos os níveis, etapas e modalidades da educação merecem atenção, a EJA também não pode se eximir do compromisso de atender uma gama enorme da população que ainda não teve acesso ao direito à educação e/ou à aprendizagem. De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação, apesar do índice crescente ano a ano, em 2013, temos o dado de que apenas 71,7% dos/as brasileiros de 16 anos concluíram o ensino fundamental. Isso significa que em torno de 28% dos jovens nesta faixa etária são público potencial para a EJA, já que essa modalidade de ensino atende a partir dos 15 anos no ensino fundamental. Outro dado, entre tantos assustadores da educação brasileira, é que, em 2011, temos uma taxa de 27% de analfabetos funcionais entre a população de 15 a 64 anos, segundo dados do INAF presentes no mesmo Observatório do Plano Nacional de Educação. Ou seja, quase um terço de nossa população acima dos 15 anos possui conhecimentos e obteve aprendizagens tão precárias sobre a língua escrita que é considerada analfabeta funcional.

É nesse esforço de fazer avançar as reflexões teóricas e a qualificação das práticas docentes no campo da EJA que entendemos o sentido desta Revista. Assim, para esse primeiro exemplar, convidamos as/os estudantes do último ano para escreverem um artigo. As/os que estavam no 7º semestre, escreveram sobre suas experiências de estágio, e as/os que estavam no 8º semestre, escreveram sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Com o intuito de que esses textos sirvam de fonte de inspirações para estudantes e profissionais que atuam na área, e de que consigamos dar continuidade a esse projeto, desejamos a todos uma ótima leitura!

Professoras Aline Cunha, Cíntia Boll e Denise Comerlato.

Contatos:

Aline Cunha: alinecunha29@gmail.com

Cíntia Boll: cintiainesboll@yahoo.com.br

Denise Comerlato: denise.comerlato@gmail.com

ÍNDICE

Apresentação

Por Aline Cunha, Cíntia Boll e Denise Comerlato	03
---	----

Produções a partir dos Relatos de estágio

SAINDO DO MEU EU: leitura de um conto de Saramago com uma turma de Totalidade 1 da Educação de Jovens e Adultos	
Por Elaine Montemezzo	06
METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR: O que os alunos da EJA pensam sobre isso.	
Por Kelly Bernardo Martinez	20
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: compartilhando ideias, saberes e aprendizagens. Planejando para a vida.	
Por Mariana Souza	30

Produções a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E PRÁTICAS DE SALA DE AULA	
Por Ana Isabel de Melo Santos	40
APRENDENDO COM AS TODAS AS FORMAS DE VIDA DO PLANETA: Educação oral e educação escolar Kanhgág	
Por Dorvalino Cardoso	56
O JORNAL COMO FONTE DE CONHECIMENTO: Uma prática significativa em uma turma de jovens e adultos	
Por Fernanda Deitos	72
“OcupaFACED”: aprendizados de autonomia em experiência do movimento estudantil em julho de 2013	
Por Joana Ludwig	85
A INCLUSÃO NA ESCOLA: um estudo de caso	
Por Mara Rejane Coelho Garcia Da Rosa	94
O ESTADO DA ARTE DO CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA	
Por Priscila Aristimunha	105
MULHERES IDOSAS: uma análise acerca da escolarização	
Por Tairine Matzenbacher	123

SAINDO DO MEU EU: leitura de um conto de Saramago com uma turma de Totalidade 1 da Educação de Jovens e Adultos¹

Elaine Luiza Foss Montemezzo²

*“[...] é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos
se não saímos de nós.”*
(JOSÉ SARAGAMO)

RESUMO: Através deste texto buscarei abordar e refletir sobre o desenvolvimento das aulas de leitura realizadas em uma turma de Totalidade 1 da Educação de Jovens e Adultos (T1) durante o estágio obrigatório realizado no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire. A partir de uma frase de José Saramago que aparece em “O conto da Ilha desconhecida”, trabalhado nas aulas de leitura com a turma: “[...] é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós.”(1998, p.41), tento mostrar o quanto é necessário sairmos de pensamentos pré-formulados por nós, olharmos ao nosso redor e reformularmos estratégias utilizando diferentes pontos de vista. A “saída do meu eu”, trata-se de uma metáfora que utilizo para mostrar como se quebrou o preconceito que tive pela escolha do conto a ser trabalhado com os educandos (feita pelas professoras titulares e que por solicitação delas eu e Mariana³ tivemos que dar continuidade), tendo em vista que o escritor José Saramago tem uma escrita muito peculiar, usando a pontuação de uma maneira aparentemente incorreta, com vírgulas onde a maioria dos escritores usaria ponto final e não utilizando travessões na marcação das falas dos personagens, inserindo os diálogos nos próprios parágrafos. Outro ponto negativo que via nesta leitura, era o fato de ser um conto longo que poderia, de uma semana para outra, ser esquecido pelos educandos. Logo, minha ideia inicial sempre fora trabalhar com contos curtos, para finalizar no mesmo dia e possivelmente ter um trabalho de reflexão mais pontual. Antes de partir especificamente para as aulas de leitura do conto, irei abordar de forma sucinta o perfil da turma onde ocorreu a prática de estágio, bem como contextualizar o planejamento didático pedagógico pensado por mim e por Mariana a partir das solicitações da escola e de nossos objetivos enquanto docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Planejamento; Conto; Leitura.

A TURMA T1

A turma de Totalidade 1 (T1) é composta por 15 mulheres e 5 homens de diferentes idades. Duas alunas possuem deficiência visual, 4 homens apresentam algum tipo de deficiência mental, mas que não sabemos identificar, por falta de informações. O último, que também entrou já no final do estágio teve isquemia que o fez esquecer como se lê e escreve.

¹ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Aline Lemos da Cunha.

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: elaine7luiza@gmail.com

³ Mariana Ferrão de Souza, graduanda do Curso de Pedagogia da UFRGS que realizou o estágio em Docência compartilhada com Elaine.

Entre os educandos existe um laço de coleguismo bem forte, nota-se que a maior motivação deles em frequentar a escola é a convivência com os colegas e as professoras, porém o desejo de aprender coisas novas e alfabetizarem-se em nenhum momento é abandonado por eles.

O planejamento didático pedagógico e a aula de leitura

Quando eu e Mariana iniciamos o estágio no CMET Paulo Freire fomos informadas que a escola havia se organizado para trabalhar com a temática “Copa: diversidade, mobilidade urbana, meio ambiente e movimentos sociais” e que nosso planejamento deveria ter este foco. A partir dessa temática, nosso planejamento didático pedagógico ficou titulado: “Por dentro da Copa!?”. Assim, desenvolvemos nosso estágio trazendo a cada semana questões sobre a cidade de Porto Alegre, uma das cidades sede da Copa do Mundo 2014. Trabalhamos assuntos como mudanças urbanas que ocorreram a partir de 1950, ano que também o Brasil sediou uma Copa do Mundo, mobilidade urbana focando deslocamento dos educandos de suas casas para a escola e da escola para casa e os meios de transporte que se pode utilizar dentro de Porto Alegre e região metropolitana.

Muitas foram às discussões suscitadas a partir dos pontos trabalhados a cada semana dentro dos âmbitos sociais, econômicos e políticos. Ao tratar das questões que dizem respeito a Porto Alegre estávamos pensando os alunos enquanto participantes ativos da vida da cidade, tanto individualmente como coletivamente, logo, percebemos que nossas proposições sempre foram muito bem recebidas por eles, pois elas apresentavam sentido e estavam sempre dialogando com o que eles tinham de conhecimento, pontos que tínhamos como princípios norteadores de nosso trabalho.

Além da temática definida pela escola, havia, na segunda e na quinta-feira, a aula de leitura. Estes dois dias foram organizados pelas professoras titulares após o intervalo, visto que os educandos tinham aulas especializadas no início da tarde até o intervalo. Como a quinta-feira era destinada para nosso planejamento, nosso trabalho com a aula de leitura era apenas na segunda-feira.

Em relação à leitura, as titulares sentiram a necessidade de um trabalho mais específico e de ler uma obra por partes e não apenas trabalhar com atividades e textos pequenos, então, conforme indicação também de trabalho da escola que iniciou o ano letivo com o curta “A Ilha” de Alê Camargo, fariam a leitura do livro “O conto da ilha

desconhecida” de José Saramago. O curta trazia um fragmento que se encontra no conto: “É necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós” e ele aborda questões de mobilidade urbana nos grandes centros, fazendo pensar sobre o quando as pessoas se fecham em “suas próprias ilhas”.

Para realizar o “link” com o curta, o vídeo foi novamente apresentado na quarta-feira da primeira semana que observamos as aulas. As professoras iniciaram o trabalho tentando que os educandos refletissem sobre este pensamento em relação às suas vidas no cotidiano, o que até aconteceu naquele momento, pois muitos falaram o que pensaram da frase, dizendo que muitas vezes se fecham apenas em seu mundo e que precisam sair deste mundo e perceber as outras possibilidades, porém, pareceu confuso até para as docentes titulares a abordagem a partir do conto (que já havia sido iniciado a leitura) e do curta. Como ainda estávamos observando, ficamos aguardando as próximas proposições.

Algo que me inquietou muito foi o fato da leitura ter sido iniciada sem menção ao título do livro e apenas uma pequena referência ao português José Saramago, autor da obra. Para a realização da leitura era entregue um fragmento do texto em folha A3 e se solicitava que fossem numeradas as linhas para um melhor acompanhamento. A leitura era realizada com o auxílio da docente responsável pela turma naquele dia⁴, os educandos iam soletrando as letras da palavra e ela auxiliando e perguntando “tal letra com tal letra fica como?” e então alguns diziam a sílaba e assim seguiam até juntarem todas e formarem a palavra. Em relação a este exercício de leitura, no primeiro momento, considerei como uma ideia bastante produtiva apesar de perceber toda dificuldade dos educandos em fazer uma leitura global da palavra.

Incomodou-me muito também o fato de termos que dar continuidade com o conto que elas haviam iniciado, pois conforme citei anteriormente, parecia confuso até para elas o sentido do conto com toda a temática escolhida pela escola, pois não nos explicaram as intencionalidades. Ao tomarmos conhecimento de toda história do livro, eu e Mariana percebemos que poderíamos suscitar debates para aprofundar as questões que pretendíamos abordar na nossa prática docente, pois tratam da relação entre governantes e governados e aspectos de buscas individuais e coletivas.

Apesar de ter entendido que o conto poderia ser um suporte para nos auxiliar no trabalho que pensamos em nossa temática, que era trabalhar para além do evento Copa do

⁴ Nas segundas e nas quintas apenas uma docente titular acompanhava a turma, nas terças e quartas a docência era compartilhada pelas titulares.

Mundo e sim a inserção dos educandos enquanto cidadãos dentro deste contexto, eu continuei tendo preconceito em relação à obra, pois o autor tem uma escrita muito diferenciada, não utilizando pontos finais e marcação com travessão nas falas, dificultando a compreensão em uma primeira leitura. Esse preconceito em trabalhar tal conto com os educandos se firmou mais com o fato de ter que entregar para eles sempre um fragmento avulso, sem nenhuma indicação e da mesma forma como estava escrito no livro, ou seja, sem indicação de travessão para falas, conforme já referido.

Esta forma de leitura, por fragmentos, foi orientação das titulares, pois cada parte lida do livro seria guardada para no final da leitura organizar em ordem e encadernar para cada educando ter o seu livro. Esta ideia era ótima, mas ainda não havia me convencido que aquela era a melhor história para se trabalhar com os educandos. Para mim, uma escrita tão densa como a de Saramago iria confundi-los. Como não liam de forma global, cada parte demoraria mais tempo e as partes seriam curtas a cada encontro, então pensei que até eu me perderia na história de uma semana para a outra. Em alguns momentos me bateu até um desespero, mas Mariana ao meu lado me acalmava e conversando e refletindo as ideias iam se formando.

O conto da Ilha desconhecida

Antes de partir para uma abordagem que vai desmistificar meu preconceito e relatar como foi o rumo do trabalho com o livro “O conto da ilha desconhecida” de José Saramago, é importante trazer um resumo da história e seu sentido.

O conto começa com um homem que vai bater à porta de um rei para pedir um barco. Depois de passar por diversas esferas burocráticas ele finalmente é atendido pelo soberano que depois de ver o homem dormir por três dias a frente do castelo, resolve atender ele para resolver o problema. Sua esperança de adquirir um barco era oriunda de um anseio de encontrar uma ilha desconhecida, porém esse pensamento foi veementemente contestado pelo rei, que afirmou que ilhas desconhecidas não existiam mais. Porém devido ao número de pessoas que se encontravam na fila, e o tempo que o soberano estava perdendo, ele acabou por ceder o barco ao homem que antes de sair a alto mar ainda teve que tentar arrumar em vão uma tripulação para o seu barco, porém todas as pessoas com quem ele falava, julgavam impossível existir uma ilha desconhecida. Nem desconfiava ele que já levava atrás de si uma tripulante, a faxineira do palácio.

Em meio a todas essas questões, o foco da obra é a busca do autoconhecimento. A ilha é uma metáfora utilizada por Saramago, uma vez que a intenção do homem do barco era aprender mais sobre ele, o que foi perfeitamente demonstrado no transcorrer da narrativa.

Ideias que o Conto nos passa

Uma das características de Saramago é a sua crítica à sociedade dominante. Fazendo com que “O conto da ilha desconhecida” aborde questões da hierarquia social transpassadas dentro das burocracias existentes em nossa sociedade e a distância dos governantes em relação ao povo. A história mostra um personagem que é insistente em sua busca, revelando-se agente de sua transformação social.

Inicialmente parece que a busca é apenas individual, porém o rei acaba por receber o homem e ouvi-lo diante da aclamação que o povo fez, logo, de acordo com uma análise do conto, feita por Janete da Costa Becker⁵ (2006), da qual compartilho, o rei notou que o homem poderia causar transformações sociais e ele perder a coroa e lhe deu o barco, logo:

O poder de convencimento do homem em relação à autoridade real foi tão contundente quanto sua certeza da existência da ilha. Percebemos que para iniciar o processo de descoberta e transformação é necessário que o homem derrube algumas barreiras, até mesmo aquelas que parecem estar muito acima dele (BECKER, 2006, p. 8).

Depois de passar pelo obstáculo social o homem tem outra jornada pela frente, a busca da ilha desconhecida, Becker (2006) completa dizendo que:

Saramago, através desse conto faz uma metáfora da necessidade de fazermos a nossa própria viagem em direção a nós mesmos, traz o passado até nós, lembrando o período das grandes navegações para apresentar o sentido das descobertas humanas, a busca de si mesmo, de seu mundo interior, ir onde nenhum outro jamais esteve e descobrir verdades profundas escondidas na alma. E seja lá onde se consegue ir, mesmo se a viagem for bruscamente interrompida pela morte, a algum lugar se chegou. (BECKER, 2006, p.8)

O homem acaba apenas contando com a ajuda da mulher da limpeza, o que nos remete a forma como a mulher é vista na nossa sociedade, ou melhor, o quanto ela é invisibilizada apesar de ter muitas funções, como o caso da mulher da limpeza na história. Este ponto é interessante de destacar, pois não encontrei nenhuma análise a respeito. Na verdade a história passa que ela encontrou alguém para amar, para compartilhar uma vida e

⁵ Acadêmica do Curso de Letras Português e Literaturas da Universidade Luterana do Brasil – Campus Guaíba.

se entregou a isso. No meu ponto de vista, dentre todas as ideias que podemos ter a respeito da ilha desconhecida, é que para ela, o homem era uma ilha desconhecida que ela estava tentando descobrir. Apesar do homem parecer estar a frente da história, a mulher, assim como em nossa sociedade, é invisibilizada, mas na verdade ela toma a frente de muitas coisas.

Nota-se que há um processo de recomeço e renovação e o homem começa a olhar a mulher de forma diferente. A partir de um sonho que o homem teve ao dormir, que não foi um sonho qualquer e sim uma mostra de que “é preciso navegar para além do real, resistindo as adversidades para que nos tornemos aptos para obter a concretização deste sonho e possamos ancorar em um porto seguro” (BECKER, 2006, p.9). Esses fatores fazem os dois se aproximarem nascendo o amor e um completaria o outro, sendo possível “a compreensão das verdades mais profundas, escondidas na alma (como uma ilha)” (idem).

A partir desse momento, o homem e a mulher da limpeza passaram a além de fazer descobertas exteriores, a se descobrirem a si mesmos. O final feliz, é um mero detalhe na obra que nos oportuniza refletir sobre nossa conduta frente a necessidades e adversidades. Precisamos estar abertos e sairmos de nós, das nossas ideias pré-concebidas e fazermos tentativas. Obviamente dentro deste processo é importante estarmos em constante reflexão e ouvindo o que o outro tem a dizer.

Saindo do meu eu: conhecendo Saramago com a turma T1

O contato com “O conto da ilha desconhecida” no estágio, possibilitou que eu conhecesse junto com os educandos quem é José Saramago e como é seu estilo de escrita. Eu já “conhecia” o autor, mas muito superficialmente e não havia lido nenhuma obra dele. O estágio, portanto, me possibilitou entrar em contato com sua escrita e “descobrir está ilha que para mim era desconhecida.”

Conforme já referido, a leitura deste conto teve alguns percalços. Percalços estes que estavam mais na minha cabeça do que verdadeiramente faziam-se presentes. Não se pode negar que a escrita de Saramago é uma escrita densa, mas minha primeira reação ao entrar em contato com a obra foi de fazer “política de terra arrasada”, ou seja, achar que o trabalho de leitura não daria certo.

No primeiro dia de observação já me assustei com o fato de os educandos lerem o primeiro fragmento do conto, em formato de “bloco”, cheio de vírgulas (que não eram explicadas os sentidos) e sem marcação das falas dos personagens.

Tomando contato com o texto completo, tive a possibilidade de ler e o medo aumentou. Sabia que tínhamos que usá-lo, não havia escapatória, então fui em busca de subsídios para melhor interpretar a história. Além disso, reli a mesma várias vezes, mas ainda não estava convencida de trabalhar com o conto e reclamava muito com Mariana, que com toda sua ponderação me fazia pensar que mesmo se desse errado estávamos experienciando tal momento para aprender e que tomaríamos as providências necessárias no momento certo, bem como, se o trabalho com essa leitura não fluísse, as próprias professoras titulares se dariam conta da escolha, pois foi uma escolha delas e da escola, que tivemos que seguir como uma obrigatoriedade.

Comecei a dar abertura a ideia, mas logo comentei com Mariana que achava que deveríamos ter uma leitura modelo para os alunos e depois eles realizarem a leitura, seja ela coletiva ou individual, algo que discutimos nas aulas de Linguagem III⁶, a partir dos autores estudados: Koch (1995), Marccuschi (2003), Cafiero (2010). De acordo com o que estudávamos em aula, a leitura apresentada pelo professor, com pausas estratégicas, com a entonação a partir das pontuações que identificam afirmações ou perguntas (que no caso do Saramago é mais necessário, pois não identificamos, pelo não uso de pontos de exclamação ou pergunta, por exemplo, mas sim lendo e inferenciando a partir do que lemos) faz com que os alunos percebam/relacionem as expressões e efeitos de sentido e também percebam os efeitos das variações lingüísticas. Neste sentido, penso que é bastante importante, pois no momento que lêem, eles vão lembrar da leitura e buscar no seu texto e na sua própria leitura seguir estratégias, compreendendo melhor os textos.

Mariana compartilhou de meu pensamento, mas precisávamos esperar para conversar com as docentes no dia destinado ao planejamento da escola, onde também iríamos expor nosso planejamento para iniciar de fato a docência no estágio.

As professoras titulares gostaram da ideia da leitura modelo para se poder avançar mais em cada segunda-feira e também porque uma delas havia percebido que a leitura estava bastante truncada para uma primeira experiência daquela forma. Neste dia que conversamos, elas inclusive conseguiram nos explicar a intencionalidade de não falar o

⁶ Disciplina do 5º semestre da graduação em Pedagogia da UFRGS. Que tem por objetivo trazer os conceitos e princípios básicos para o ensino da linguagem nas séries iniciais, leitura, produção textual, análise lingüística oracional/textual e propostas pedagógicas.

título da história, pois queriam que eles descobrissem no decorrer da mesma, mas disse que poderíamos mostrar o exemplar do livro e falar mais sobre Saramago.

A partir daí fui sentindo que a história fluiria e que teríamos mais tempo, tanto para interpretar as partes lidas, como para os educandos lerem um fragmento um pouco menor, e se apropriarem mais do que estavam lendo, compreendendo o sentido, refletirem sobre as palavras, como se formam e como se dá a escrita global.

Nossa primeira aula de leitura não foi como havíamos idealizado, pois tínhamos pensado em começar a leitura de um fragmento e chegar em partes que os alunos fariam a leitura, com nosso auxílio. Havíamos destacado quatro partes do texto, logo a leitura deles seria intercalada com a nossa leitura. Isso gerou uma desorganização e acabamos não conseguindo terminar todo trecho escolhido. A leitura dos educandos andava mais devagar conosco, então lembramos que uma das docentes titulares, nas semanas que observamos, parecia ficar ansiosa e dizer a palavra antes dos alunos e constatamos que isso talvez fizesse andar a leitura. Apesar de não ter dado muito certo nossa escolha, notamos que uma deveria fazer o acompanhamento do texto no coletivo, em voz alta e a outra auxiliando individualmente, mostrando onde estava a palavra se estivessem perdidos ou auxiliando na formação das sílabas e palavras.

Conforme planejado, no segundo dia de aula ministrada por nós, conseguimos apresentar o autor José Saramago que de acordo com a foto que levamos, as mulheres o consideraram um “tipão”, ou seja, um homem muito bonito e ele tornou-se presente na sala em nosso mural. A partir dali a história significou mais ainda, pois o autor “estava ali” para lembrar a todos e despertar mais interesse.

Na segunda-feira seguinte, saí bastante satisfeita da aula, visto que trouxemos mais motivos para despertar o interesse dos educandos, mostrando o livro propriamente dito para eles, falando das imagens que são abstratas e que sugerem muitas interpretações, bem como do ilustrador das mesmas. Pegar um livro na mão dá a exata noção de que se está lendo um livro mesmo e foi possível notar isso por parte dos estudantes. Se o objetivo inicial das professoras titulares, conforme disseram, era que eles se sentissem leitores de um livro, naquele momento esse objetivo foi alcançado e seu fechamento, ao término do livro, ficaria com mais sentido, visto que elas pretendiam que eles tivessem uma cópia do conto. Esta, mesmo que digitada, em folha A3 para ser melhor de ler, por conta do tamanho das letras, não seria mais meramente uma cópia, seria um formato novo do livro que naquele dia os educandos se apropriaram.

A cada aula de segunda-feira, a história era retomada antes que continuássemos a leitura e essa prática mostrou o quanto os alunos realmente compreendiam do conto, as ligações que eles faziam com o seu cotidiano, as inferências sobre o que poderia acontecer e assim, criava-se o gancho para a continuação da mesma. Durante nossa leitura realizávamos paradas estratégicas para conversar e interpretar o que foi lido. Essas paradas eram bastante importantes, pois vão dando sentido a leitura e tempo para organização do pensamento de cada um. Notei que desta forma os alunos se interessavam e interagiam mais com a história. Essa leitura, conforme já mencionei também proporciona que os alunos se acostumem com a estrutura do que lêem.

Este dia foi um marco do início do estágio, pois após a leitura modelo, conforme havíamos programado, distribuímos um trecho menor para os educandos lerem, trecho este que já havia sido lido por nós para eles. Acompanhamos a leitura deles e esta se deu de forma tranquila, porque o trecho não era grande como das outras vezes e já o conheciam. Buscamos escolher um trecho de melhor compreensão também, visto que o conto é bastante complexo. Após a leitura dos educandos, Mariana teve uma ótima ideia, percebendo que eles estavam interessados, propôs que procurassem palavras no texto. Pediu primeiramente que numerassem as linhas e depois indicava a linha e a letra que a palavra começava para que encontrassem e lessem. Como variação, também indicava a linha e pedia uma palavra que iniciasse com determinada letra. Foi uma atividade extremamente importante, pois conforme Regina Hara (1992, p. 39) em “Alfabetização de adultos, ainda um desafio”, fez eles se localizarem no trecho, localizarem palavras, observarem os espaços entre as mesmas, observarem como elas são escritas.

Ainda nesta “segunda”⁷ segunda-feira de leitura, iniciamos o painel de palavras significativas da história até aquele momento. Fomos dando dicas quando os educandos não lembravam. Cada palavra foi escrita no quadro e eles foram dizendo como se escrevia. Como se tratavam de palavras que já haviam sido faladas muitas vezes desde o início da leitura do conto, notei que eles estavam bem apropriados das mesmas e a escrita feita coletivamente permitiu que incorporassem mais dados. Gostaram muito da composição do painel com as palavras que havíamos escrito neste dia e que eles também copiaram no caderno. Uma educanda destacou que com o painel das palavras do conto, “quem chega mais cedo pode ir lendo”. Aqui fica nítido a importância do espaço da sala de aula ser um ambiente que leve a leitura, com cartazes de palavras, letras, etc. Cabe inclusive um

⁷ Segunda semana com leitura na segunda-feira.

parênteses para lembrar do mural que vem sendo construído também, com produções artísticas que os educandos trazem quando sentem vontade, com a foto do Saramago que falei anteriormente que está presente na sala, a foto da prefeitura de Porto Alegre, porque estávamos estudando o poder executivo e a cidade. Tudo isso faz da sala um espaço aconchegante, faz o aluno se ver nesse espaço, faz o educando pertencente a este espaço.

Acredito que o rumo que este texto tomou já mostrou a mudança de perspectivas que fui tendo já na segunda aula dada por mim e por Mariana. Realmente perceber que os alunos interpretavam muito bem a história me fez sair dos meus preconceitos iniciais a respeito. Confesso que tenho até vergonha do pensamento que tive, pois de uma forma ou de outra eu subestimei a capacidade dos alunos e não é isso que tenho como princípio enquanto educadora.

As aulas de leitura foram se dando sempre da mesma forma, mudávamos às vezes a estratégia de relembrar a história, em alguns momentos apenas oralmente, outros pelas palavras do painel. Ao ler o fragmento, quando havia muitos diálogos entre os personagens, cada uma de nós interpretava um personagem para melhor compreensão. No mais os alunos sempre realizavam a leitura de um trecho selecionado deste fragmento inicial lido por nós. Nesta leitura fomos percebendo que em alguns momentos os educandos liam melhor e outros de forma mais truncada. Foi possível notar na leitura que, por exemplo, em relação ao H nas palavras, alguns guardavam na memória que ele não tinha som, então em palavras com NH e LH se confundiam e sempre precisava ser retomada como era a leitura. “QUE” também apresentava difícil compreensão e conservação, isso foi possível perceber na frase que eles leram: “o que queres, Por que foi que não disseste logo o que querias.” (SARAMAGO, 1998, p.15). Da mesma forma outras palavras as vezes se repetiam nas frases que eles liam e também não eram identificadas por eles e tínhamos que dar dicas. Vários são os fatores para as variações dos educandos na leitura, porém o fato de ser após o intervalo torna-se o processo cansativo e várias vezes algumas das senhoras comentavam isso. Outros momentos era a própria falta de prática de leitura no final de semana, ou por terem faltado alguns dias de aula.

Outro marco em meu estágio, na sétima semana, foi iniciarmos a mudança de percepção dos alunos sobre como se lê. Na verdade, Mariana se deu conta de que eles diziam o nome das letras, depois nós perguntávamos igual às professoras titulares em nossa observação, por exemplo: “tal letra com tal letra fica como?”. Falando o nome da letra e não raciocinando como ficaria uma letra junto da outra, ou seja, vendo sentido no que

estava escrito, eles demonstravam muita dificuldade. Aqui me arisco a dizer que Mariana “saiu da ilha que estávamos e jogou uma bóia para que eu sáísse também”, pois de fato aquela leitura inicial não estava levando a um avanço significativo.

É importante destacar que Mariana se deu conta disso quando *Atenciosa* (nome fictício) falou para nós na exposição de Sebastião Salgado, ao ler *ÁFRICA*, em uma das paredes, que pensou a palavra e que não queria dizer o nome das letras. Assim foi a orientação para os educandos, que deveriam falar em voz alta a sílaba formada e não os nomes das letras, soletrando como estavam acostumados. Isso foi um desafio para eles, eu passava individualmente e via que eles ficavam baixinho falando a letra, às vezes, mas se policiavam e pensavam como ficaria a sílaba e posteriormente a palavra. O fragmento selecionado não era tão complexo e muitas palavras já haviam sido trabalhadas. A palavra filósofo e filosofar que apareciam no fragmento neste dia foram as que deram mais trabalho e foi inclusive explicada no final e agregada ao painel das palavras. No final deste dia, percebemos que a leitura foi mais dinâmica e que reiterando essa forma de leitura, faríamos com que os educandos iniciassem o processo de compreensão da lógica da leitura e da escrita. Outro ponto importante é deixar eles lerem sozinhos e não ter “sentimento de pena” como ocorreu em diversos momentos de nosso estágio por parte das professoras que acabavam, as vezes, dizendo a palavra que eles estavam tentando ler.

Foi na prática que me dei conta que até aquele momento não estávamos de fato dando os subsídios para a leitura, pois:

Ensina-se a ler lendo, com todas as implicações deste procedimento. Nessa concepção, não se aprende a ler para ler depois, mas se lê aprendendo a ler. Não é uma coisa após a outra, mas juntas, acontecendo simultaneamente. [...] [...] Acredita-se que não se lê letras, mas sentidos e que só há leitura, efetivamente, quando há compreensão. Portanto, não se ensina primeiro o sistema alfabético e depois se parte para a interpretação de textos. Ambos ocorrem ao mesmo tempo, sem separação (OLIVEIRA, 2012, p. 189).

Foi notável que na oralidade os alunos interpretavam muito bem a história, então lhes faltava interpretar, na verdade, lendo frases, mas eles mesmos lendo e compreendendo. O que não acontecia na forma que se encaminhava inicialmente a leitura, falando os nomes das letras, ou seja, soletrando. Acredito que esta forma já estava compreendida pelos educandos pelos anos que estão na escola “aprendendo” a ler daquela forma que para mim, apesar dos estudos feitos nas aulas de linguagem que desmistificam a soletração, num primeiro momento realmente não me dei por conta de que o processo na verdade continuava sendo de decodificação das letras pelos educandos.

Ainda sobre o fato do não avanço dos educandos para o nível de leitura global das palavras, apesar de interpretarem muito bem, lembrei que de acordo com Delaine Cafiero (2010), a leitura é um processo de muitas facetas diferentes. Ações sistematicamente organizadas podem contribuir para que se leia melhor. A leitura trata-se de um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos, isso significa dizer, de acordo com a autora, que o leitor é um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história, compreendendo o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações de texto e seu conhecimento de mundo. Assim, de tudo que foi observado e de tudo que foi pensado por nós, inclusive os diferentes avanços que vimos nos educandos a partir de determinadas atividades que proporcionamos, me faz ter certeza de que faltavam as “ações sistematicamente organizadas” e esse pode ser também um dos motivos para estarem tanto tempo na T1 e não estarem alfabetizados.

É importante destacar que tenho consciência que o fato de não estarem alfabetizados também ocorre por outros motivos. Um exemplo é *Pesquisador* (nome fictício) que pensávamos já estar avançando na leitura, mas que depois de pedirmos que não soletrassem, notamos que ele fazia inferências, ouvia as sílabas que os outros iam formando e falava a palavra, sem ler de fato. Quando percebemos isso acabou sendo tarde e foram poucos os momentos que tivemos para tentar novas estratégias. *Desconfiado* (nome fictício) também tem muitas limitações e também no sentido da leitura foi difícil, porém ele se destacou por se comunicar mais na sala, lembrando em alguns momentos de partes do conto, fato que na observação e no início de nossas aulas não ocorria.

Acredito que no decorrer das segundas-feiras fomos dando pistas de como se lê e se escreve a partir de diferentes estratégias nesta aula de leitura, onde em alguns momentos escrevíamos as palavras significativas no quadro ditadas pelos alunos e em outros instigávamos a procurarem informações no fragmento que liam. Um exemplo desta última estratégia foi o dia em que aumentamos o nível de dificuldade, pedindo que procurassem duas palavras juntas como, por exemplo, “o homem”, “a porta”, “o luar”. Dávamos pistas para que eles encontrassem, como dizer “se tem a palavra ‘O’ e vocês sabem que é uma letra só, podem ir procurando por este termo”. Questionados sobre o porquê do “o” ou do “a” os educandos prontamente disseram que era para indicar o masculino e o feminino. *Determinada* (nome fictício) ainda completou dizendo que se não fosse “PORTA” e sim “PORTÃO” seria “O PORTÃO”. Foi uma aula magnífica, trabalhamos artigos e substantivos sem falar nestes termos: “Isso é um substantivo, o A e o O são artigos”. Penso

que iniciamos um trabalho de sintaxe com os educandos, fazendo-os notar essas saliências, pois assim, eles terão noção quando forem escrever uma frase do uso desses termos, principalmente do artigo.

Foi possível também explorar que a nossa escrita e leitura de texto é da esquerda para a direita, fato que as vezes era (e para muitos continuou sendo) confuso quando escreviam no caderno ou exploravam um portador de texto.

A prática mostrou que não basta chegarmos na sala de aula e dizermos que a aula é de leitura e iniciar a mesma. As atividades devem ser bem planejadas entre as docentes, mas ideias que surgem no momento também são muito valiosas, por isso os docentes devem estar em sintonia. Ler é um processo complexo de compreensão e produção de sentidos. Nas palavras de Isabel Solé (1998):

Ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não derivada recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo (SOLÉ, 1998, p. 44).

Penso que foi neste sentido que se deu minha prática juntamente com Mariana. Mesmo acabando o estágio e nós na avaliação percebendo que todos ainda não estão alfabetizados, muitas foram as contribuições que deixamos para este processo para cada um dos educandos tanto nas aulas destinadas a leitura de “O conto da Ilha desconhecida” como nas demais aulas, que tentamos usar outros portadores de texto.

Para finalizar, a saída do meu eu (que acredito que diante de toda argumentação tenha ficado clara), penso que não foi somente eu que saí de minha ilha e revii alguns preconceitos. Sair da ilha é se abrir a novas possibilidades tanto individuais como coletivas, é avançar para a vida, buscando alcançar seus objetivos e diante de nossas estratégias, de seu modo cada educando saiu de alguma forma de sua ilha e abriu novas expectativas diante da leitura.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Janete da Costa. **Análise da obra: o conto da ilha desconhecida**. 2006. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2006/artigos/letras/124.pdf>, último acesso: 03 de julho de 2014.
- COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Delaine Cafiero Bicalho e outros.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARA, Regina. **Alfabetização de adultos Ainda um desafio**. São Paulo: CADI, 1992.
- KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEIRA, Silvia Maria de. **Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos**. In: Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Mundo do Trabalho. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.
- SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR:

O que os alunos da EJA pensam sobre isso⁸.

Kelly Bernardo Martinez (UFRGS)⁹

RESUMO: Este estudo pretende compartilhar a experiência docente com alunos da EJA de uma escola municipal de Porto Alegre, situada no Morro da Cruz. A presente ação partiu do desenvolvimento de um estágio obrigatório curricular do 7º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O foco da discussão foi em apresentar o que alunos da EJA pensam acerca da metodologia baseada na interdisciplinaridade, ou seja, nas suas posições frente a integração de conteúdos e áreas do conhecimento. Foi investigado através de suas falas, o quanto são adeptos ou não a essa metodologia e como eles lidam com a questão. Será possível responder que: É possível fazer uma prática mais sensível e humana, que contemple o pensar, o interesse e o desejo do outro. Que é possível desenvolver uma metodologia interdisciplinar, capaz de dar conta dos conteúdos curriculares, das demandas pessoais e das aprendizagens, sem, no entanto, formar exaustivamente a dicotomia entre português e matemática, hierarquizando-as e desmerecendo outros saberes, igualmente necessários a formação humana. Por fim uma breve explanação sobre a própria prática encerrará o texto, aqui iniciado.

PALAVRAS CHAVE: Interdisciplinaridade; EJA; Metodologia Interdisciplinar.

A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No primeiro semestre de 2014, me dediquei ao estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Previamente ao início da prática nesta escola, foram feitas duas semanas de observação e o levantamento de dados sobre o bairro, a escola e a comunidade do bairro São José, em Porto Alegre/RS. A coleta dessas informações desencadeou um projeto de ação, abrangendo: os temas propostos pela escola para o semestre, os interesses dos alunos e os conteúdos



equivalentes a etapa do terceiro ano- convertida em nível Totalidade 3, na EJA. O estágio

Detalhe do Planejamento mensal, materiais pedagógicos e informativo impresso da exposição “As Horas”, de Iberê Camargo. Crédito da autora.

estendeu-se em quinze semanas e contou com a participação da professora titular da turma e de doze alunos em média, sendo a maioria mulheres, de faixa etária distinta, dos 16 aos

⁸ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

⁹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: kelly.martinez@ufrgs.br

54 anos. O processo foi documentado e desses registros, esse artigo foi originado, e pretende descrever algumas ações docentes e problematizá-las, somando a ele as conquistas e os desafios dos alunos e da própria prática.

O foco da discussão foi em apresentar o que alunos da EJA pensam acerca da metodologia baseada na interdisciplinaridade, ou seja, nas suas posições frente a integração de conteúdos e áreas do conhecimento. Foi investigado através de suas falas, o quanto são adeptos ou não a essa metodologia e como eles lidam com a questão.

Inicialmente foi notada bastante resistência por parte deles, manifestando-se, por exemplo: “-Isso não é aula!”. Tivemos a Copa do Mundo em nosso país e foram objetos de estudo todas as questões culturais, sociais, ambientais que o circundavam. Extraímos desse evento, elementos de investigação e abordagens, que atenderam a demanda de estudos que ainda não havíamos nos inclinado.

As Artes Visuais foram intencionalmente abordadas, de modo a aguçar a pesquisa, a dúvida a desestabilização de ideias e pensamentos, bem como, a investigação, a partir de obras de artistas como Tarsila do Amaral, Iberê Camargo e Johann Mortiz Rugendas. Além disso, a discussão sobre cultura, arte, estética e fruição também pode ser desenvolvida, através de propostas em aula e durante a visita a Fundação Iberê Camargo e a uma visita virtual ao Museu do Futebol.

Será possível responder que: É possível fazer uma prática mais sensível e humana, que contemple o pensar, o interesse e o desejo do outro. Que é possível desenvolver uma metodologia interdisciplinar, capaz de dar conta dos conteúdos curriculares, das demandas pessoais e das aprendizagens, sem, no entanto, formar exaustivamente a dicotomia entre português e matemática, hierarquizando-as e desmerecendo outros saberes, igualmente necessários a formação humana. Por fim uma breve explanação sobre a própria prática encerrará o texto, aqui iniciado.

Interdisciplinaridade: um grande desafio.

Pensar em promover a interdisciplinaridade exige, no primeiro momento, a compreensão dos alunos e do seu envolvimento, para uma proposta que vá além do que eles têm lembrança de quando estudavam quando mais jovens e/ou nas primeiras experiências de escolarização. Os alunos mais jovens têm uma compreensão maior acerca da simultaneidade, até porque vivenciam desde berço, o pós-modernismo e se adaptam com mais facilidade às mudanças cotidianas e de comportamento. No início do estágio,

diversos momentos colocaram em prova as tentativas de expansão dos assuntos, conteúdos e saberes frente ao descontentamento visível pelas aulas que envolvessem informática, vídeos, idas à biblioteca ou ciências sociais, por exemplo. Uma aluna, no início do estágio me disse: - “Professora, com todo o respeito, eu vou ser sincera com a senhora, eu venho pra aula pra aprender a escrever e fazer continha”. Aquela fala apontou o pensamento dela e de vários outros alunos, motivados pelas suas urgências e necessidades em aprender a calcular ou escrever, para o uso cotidiano, para pegar um ônibus ou pagar uma conta, mas também pelo desconhecimento da importância do estudo de outras áreas de conhecimento, como as ciências naturais, as artes visuais e a educação física, por exemplo. Se entendemos que a formação do sujeito deve ser integral e que nas relações do cotidiano não temos apenas atividades matemáticas e linguísticas, então eu estava diante do primeiro desafio junto a turma T3 e diante do principal problema deste texto: De que forma conscientizar os alunos da importância da aprendizagem no sentido amplo, a partir da integração das áreas do conhecimento na forma da metodologia interdisciplinar? Ou ainda, como promover uma metodologia interdisciplinar que venha de encontro com os interesses, necessidade e dificuldades dos alunos, dos conteúdos previstos, do cotidiano e das demandas atuais?

A interdisciplinaridade acontece com a flexibilidade

Durante todo o estágio, alunos e professoras, tivemos uma abertura para opinar, sugerir e se posicionar sobre o andamento das aulas, das atividades e da dedicação de cada um para si e para o grupo. Tínhamos uma troca de afetos, de inquietações e expectativas, o que promoveu uma experiência humana, flexível e motivadora do descontentamento¹⁰. À medida que tudo permanece inalterado, aceitável, nada muda, cresce ou se transforma. Meu objetivo com o estágio nunca foi fazer com que fosse empacotado, fechado, pronto, mas sim, um processo orgânico e ajustável. O instável a que eu me refiro, não deveria ser entendido como uma falta de objetivos claros, com propostas carregadas de sentido e metodologia apurada. A aceitação em tratar de outras áreas do conhecimento (não só português e matemática) ainda era um desafio, para que fossem sendo introduzidas aos poucos, além das atividades mais dinâmicas, como as idas a informática, vídeos, músicas, confecção de maquetes, cartazes entre outros. Foi partindo da demanda dos alunos, da

¹⁰ Refiro-me a uma atitude filosófica que desconfia, desacomoda e resulta em conhecimento. Um dos meus princípios pedagógicos está diretamente ligado ao enfrentamento dos dogmas e das certezas, entendendo que aprendemos conforme nossos interesses, necessidades, erros, dúvidas e incertezas.

continuidade do trabalho, confiando na potencialidade do currículo globalizado, no apoio da orientadora do estágio e da professora titular da turma, que criamos uma dinâmica simples, baseada na flexibilidade. Fizemos a seguinte estratégia com os alunos da turma T3: no primeiro momento fazíamos atividades mais dirigidas, exposição de matérias, assuntos e temas, além das aulas de matemática, que necessitavam de uma atenção maior e disposição. E para o segundo momento, que acontecia após o intervalo, seria mais dinâmico e interativo, entrando aqui, as conectividades com outras áreas, os trabalhos mais lúdicos, práticos, de pesquisa, etc. Assim, fomentávamos gradualmente, as incursões das atividades mais abertas e integradas. Até para que eles se adaptassem e se dessem conta do ganho, da potencialidade que seria participar de uma proposta interdisciplinar, que enxerga como estudo a bagagem cultural do aluno, das suas expectativas, desejos, experiências e carências, além de todo o repertório disponível e expandido, que é o conhecimento.

Faz-se necessário pensar, no entanto, o que gera e reforça essa conduta dos alunos. O desinteresse estendia-se nas aulas especializadas de educação física e artes visuais. Notei então que ambas as disciplinas aconteciam na sexta-feira, em que os alunos se deslocavam até a escola somente para cursar estas duas disciplinas, em que, além de estarem desconectadas das aulas, elas eram promovidas na sexta-feira, último dia da semana. Questiona-se então se estas disciplinas isoladas num dia da semana específico dão conta das necessidades, desejos e exigências dos alunos da turma T3 e de modo geral, dos alunos da EJA. Se fragmentadas do jeito que estão, são motivadoras, agregadoras de conhecimento, ou só estão ali para fechar a carga horária, para “tapar um furo” do dia de planejamento dos professores, ou porque a sua oferta é obrigatória em algum horário da grade curricular.

Busquei em Maria Bernadette Castro Rodrigues (2013, p. 66) o entendimento que o planejamento integrado pretende ser um recurso “que possa incorporar os interesses dos alunos à organização do trabalho pedagógico (...) e que podem ser propostos estudos concomitantes ao desenvolvimento de um eixo ou temática”.

Na semana de observação, a escola chegou a organizar um trabalho integrado, em que diversas turmas participaram de uma aula-palestra, com diferentes professores e também de um jantar temático, que na ocasião, tratavam da história de Porto Alegre. Não gostaria de caracterizá-la como uma instituição que não promove ações interdisciplinares, mas sim, atentar pelo fato de que, estareforça, mesmo intencionalmente o que me proponho

a criticar neste texto: Como querer estudar outras áreas, se o que é proposto não atinge os alunos, porque não os toca, não os interessa ou motiva?

Projetos de Trabalho dão certo?

Fernando Hernandez se baseia num movimento chamado de Escola Nova para elaborar os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Foi a partir da experiência da Pedagogia de Projetos que se rompeu com a ideia da fragmentação disciplinar e dos conteúdos descolados da realidade, dos interesses e necessidades dos alunos. Zabala (1998- p. 40) aponta que: “Todo conteúdo por mais específico que seja sempre está associado e, portanto será aprendido junto com conteúdos de outra natureza”.

Maquetes e a representação de onde eu vivo.

A partir desse tema e buscando os interesses dos alunos, investiguei com eles o que sabiam sobre o Morro da Cruz, o tempo que moravam no bairro, bem como as peculiaridades locais. Após muitas falas, descobertas, casos e mitos, notei a dificuldade de alguns alunos situarem-se geograficamente. Para aliar os saberes dos alunos com o que poderíamos aprender mais, construímos uma maquete para que representássemos a escola e seu entorno. Novamente a resistência por parte de alguns alunos foi deflagrada, mas não foi motivo de desistência pela tarefa. Quem não quis participar, no caso dois alunos, buscou entreter-se lendo, revisitando o caderno ou retomando folhas de atividades dos dias anteriores. Não interferei, até porque tinha o grupo maior para orientar, fiz vários comentários sobre o trabalho, de modo que esses alunos fossem contemplados. Explanei que a noção espacial e geográfica é uma competência importante para a vida prática, para um entendimento do seu cotidiano e da história que o identifica e que lhe pertence. De modo geral, os demais entenderam a proposta e notaram que o trabalho envolvia linguagem, artes visuais, geografia e história. A partir dessa experiência, busquei em Nilton Mullet Pereira (IN RODRIGUES & DALLA ZEN, 2013, p. 125) o entendimento sobre as possibilidades metodológicas e a justificativa ao usar as Ciências Humanas. Pereira diz que: “As Ciências Humanas contemplam o conjunto de conteúdos que transitam pelas diversas áreas do conhecimento, sobretudo pela História e pela Geografia”.

Nesse mesmo texto, o autor defende que “as noções de tempo e espaço se aprende nas interações”, mas que a escola tem papel fundamental como de promover a iniciação do aluno para uma leitura crítica da realidade social.

Seguindo o estudo sobre Identidade, realizamos coletivamente uma linha do tempo e foi construída a partir das datas pessoais importantes para eles, como casamento, nascimento de filho/neto. Nessa proposta, usamos um texto do professor de história da escola, originado de uma aula expositiva realizada no período da observação e que, após a sua revisão, foi possível retomar o que ele havia falado, sistematizando e ampliando o conhecimento da história do bairro e do município. Por fim, fizemos uma autobiografia desenvolvida em três momentos. No primeiro cada aluno escreveu no caderno suas lembranças, com base na linha do tempo. No segundo momento, os alunos escreveram poesias baseadas nas suas memórias, no computador, usando a ferramenta de edição de texto e no terceiro assistimos a um pequeno vídeo sobre identidade do Fernando Meirelles. Aqui apareceram as primeiras manifestações de aceitação e desenvolvimento nas atividades mais dinâmicas e com a exploração de outras áreas do conhecimento como ciências sociais e artes visuais. Todos estes trabalhos foram apresentados num sábado letivo, sendo a maquete, motivo de reconhecimento e destaque para a turma T3.

A Copa do Mundo e os assuntos até então não abordados

Na décima segunda e décima terceira semana de estágio, tivemos a paralisação dos Municipários, que reivindicavam por melhores condições de salário entre outros benefícios. Foi um momento oportuno para refletir sobre o andamento do trabalho, inclusive sobre o que não estava sendo feito. Aqui me deparei com a carência de estudos em ciências naturais nas aulas junto a T3. Nesse ínterim, o país se preparava para receber um evento mundial, a Copa do Mundo. Vi então a necessidade de falar disso e de usar o assunto para explorar temas como: os impactos sociais e ambientais gerados pela Copa, as transformações no cotidiano dos brasileiros, as questões relacionadas à saúde e as doenças desencadeadas pela expressiva mobilidade nacional e internacional. Fiz um PPT e com o datashow projetei os slides que íamos lendo e conversando. Esse material continha duas ilustrações (uma pintura do século XVIII e uma charge do século XIX) às quais vinculamos a leitura imagética e aos seus autores, sinalizando a arte como articuladora de outros saberes e sendo o próprio saber. Para minha surpresa, a leitura das obras citadas foi

bem aceita e realizada com propriedade pelos alunos, como se fosse algo habitual, como se aquilo já fizesse parte dos seus cotidianos. Naquela mesma semana, continuamos trabalhando com mídias, visitamos virtualmente o Museu do Futebol e também para assistir a uma entrevista do escritor Eduardo Galeano. Fizemos leitura de resenhas, debatemos e exploramos ao máximo o tema Futebol e nos encaminhamos à reta final do estágio com a tão esperada ida à biblioteca, que depois de quatro meses, seria reaberta para os alunos.

Desde 2006 estudo e trabalho com Mediação Cultural e, Educação e Arte em espaços culturais de Porto Alegre/RS. Acredito no potencial que o ensino das Artes Visuais pode contribuir no desenvolvimento integral, no aspecto sensível, humano, criativo, inventivo, lúdico, motor, etc. Não poderia vivenciar este estágio ignorando o que eu acredito serem potencializadores de experiências, sentimentos e aprendizagens, tão claras pra mim, ao trabalhar com arte. Como foi dito anteriormente, muitas ações foram motivadas pelos aspectos culturais e abarcando os saberes e interesses dos alunos. Sondei o que eles sabiam, entendiam e conheciam sobre arte, respondendo a um questionário contendo questões como: Você já visitou um museu? Qual/quais? O que descobriu de novo? O que pode ser encontrado no museu? Museu era lugar de coisas antigas? Gostariam de conhecer ou voltar a visitar um museu? O que é arte?



Na tentativa de que desmistificassem a ideia de que um museu é um lugar parado no tempo, mas sim, um espaço de lazer e de formação, visitamos a Fundação Iberê Camargo confrontando os preconceitos sobre a arte e sobre estes espaços culturais. Para Leite (2006, p.75): “(...) museus são “espaços de produção de conhecimento e oportunidades de lazer (...) seus acervos e exposições favorecem a construção social da memória e a percepção crítica da sociedade”.

Numa autoavaliação ofertada os alunos, eles foram motivados a falar sobre as aprendizagens gerais e em Artes Visuais. Ampliamos o entendimento do que é cultura, através de leitura de textos, de problematizações e dos exemplos dados pelos alunos, como suas crenças, gostos e hábitos. Ao mesmo tempo em que abordamos os estudos sobre a Copa do Mundo, reafirmamos através da música, que é possível relacionar a arte às nossas vidas, ao nosso dia-a-dia. Tínhamos por exemplo, um aluno que era jogador de futebol e estava se preparando para jogar profissionalmente. Aproveitamos a sua experiência e os seus relatos sobre a rotina, profissão e expectativas, favorecendo a inter-relação entre o conhecimento de mundo e cotidiano dos alunos e professoras e das demandas de aprendizagem escolar.

Cultura, segundo (AOKI, 2013) “é o conjunto de hábitos, costumes, crenças e comportamentos de um povo: linguagem, roupas, comidas, arte, escrita, músicas, festa e religião” e tem como objetivo reconhecer a identidade cultural brasileira mediante suas manifestações regionais. Entendo, contudo, que aprendemos a gostar/rejeitar e as experiências estéticas são fatores decisivos nessas seleções, e em nossas atitudes. Na arte e nas diversas áreas do conhecimento ocorre da mesma forma. Os alunos precisam ser motivados a conhecer, a investigar, aguçar a curiosidade.

Marilena Chauí (2000:8) diz que cabe a nós a escolha de negar como óbvias: “(...) e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido”. Foi essa experiência filosófica que os alunos tiveram acesso.

Sem dúvida, uma conquista foi a sinceridade que nos envolvia, alunos e professoras. Tínhamos um relacionamento pautado na amizade, afetividade e liberdade para se expressar. Entendo que, não é possível convidar o outro para aprender, se ele não tem espaço para falar de si, do que pensa e do que sente. Da mesma forma, os alunos foram levados a entender, que o ensino das ciências naturais, da educação física ou das artes visuais não estão desvinculadas do nosso cotidiano e da nossa vida. Se moramos em Porto Alegre, possivelmente nascemos ou nos mudamos para cá através da nossa família. Se, temos o nome que carregamos, foi pela escolha de nossos familiares. Se, comemos ou gostamos de determinados alimentos e rejeitamos outros é devido a nossa herança familiar, tradições, cultura e história, que cada um de nós vivencia.

Por acreditar na potencialidade da arte, mas sem deixar de reconhecer as outras áreas do conhecimento, é que venho tentando uni-las, explorá-las e expandi-las. A todo o momento, pensei no ato educativo inclusive das relações de cuidado, carinho e afeto.

Para Trevisan: “É ilusão supor que se aprende a falar e a escrever, mas que não se aprende a ver! (...) nossos olhos são culturais. Nascem incompletos como o próprio organismo que necessita ser introduzido no mundo por outros seres humanos”. (TREVISAN, 1990, p. 127).

Assim como o ato de ver é aprendido, as manifestações afetivas também podem ser aprendidas, mas principalmente pela educação como um princípio e um direito humano. Fiquei atenta em motivar os alunos a não desistir de estudar, incentivando-os a permanecer e concluir os estudos. Como traz VÓVIO (2009-p.12-13): “Não se trata apenas de uma discussão sobre conceitos, métodos ou princípios pedagógicos, mas de encampar a luta pela efetivação da educação como direito humano (...)”.

Sobre a tão comentada resistência dos alunos frente às propostas mais lúdicas, interativas e dinâmicas, o desinteresse foi dando lugar a uma consciência de abertura para o novo e para a compreensão de que a escola é um lugar que se oferece além do ler, escrever e contar. Conseguimos pequenos e importantes passos: As Artes Visuais, manifestadas na fala, na experiência e no contexto educativo, mas também familiar, como parte de suas aprendizagens e a promoção da integração das áreas do conhecimento, de modo que não fossem vistas como fragmentadas, embora tenha sido necessário em alguns momentos, dar maior atenção para português e matemática. Assim como Sacristán (2007) defendendo que “conteúdos não são metas, mas materiais para capacitar o aprendiz”. Assim, houve um esforço em propor conteúdos aliados às diferentes disciplinas, que demandou tempo e muito estudo.

Gostaria, porém de ter conseguido uma investigação mais aprofundada sobre as produções artísticas, artesanais e culturais dos próprios alunos que, acredito ter ficado superficial. Gostaria de ter sabido mais sobre o que os alunos faziam nas férias, se produziam algum tipo de arte, artesanato, se participavam de atividades de lazer ou recreativas. Eu poderia citar essas opções de pouco mais de quatro ou cinco alunos, mas de outros alunos não foi possível descobrir, principalmente pela falta de tempo com que se processam as aulas e a rapidez com que estágio passa.

Enfim, há muito que fazer, muito que perguntar, questionar e reformular novas formas de interagir com o ser humano, frente ao que ele precisa ou deseja, mas também, ao

compromisso do ato de educar. Deixo apenas um relato de uma feliz experiência, com pessoas especiais, agradecida pelas aprendizagens e pelo imenso carinho com que fui acolhida e com que deixei a turma T3 e a escola.

REFERÊNCIAS

PEREIRA, Nilton Mullet. IN Rodrigues & Dalla Zen, 2013. **Tópicos Educacionais**. Porto Alegre: UFRGS. 2013- p.125.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. In Rodrigues & Dalla Zen, 2013. **Tópicos Educacionais**. Porto Alegre: UFRGS. 2013- p.66.

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.

TREVISAN, Armindo. **Como apreciar a arte. Do saber ao sabor uma síntese impossível**. Uniprom. 1990, p. 127.

VÓVIO, C. L. Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. **EJA em Debate**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 11-21, nov. 2012, p. 12-13.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.40

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: compartilhando ideias, saberes e aprendizagens. Planejando para a vida.¹¹

Mariana Ferrão de Souza¹²

RESUMO: Através deste trabalho buscarei refletir sobre o planejamento e o desenvolvimento das aulas realizadas em uma turma da Totalidade 1 da Educação de Jovens e Adultos do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, realizado durante o estágio obrigatório do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Intitulado de “Por dentro da Copa!?”, o planejamento pedagógico foi pensado a partir do trabalho que vinha sendo realizado pelas professoras titulares com os alunos da turma observada e pela temática do semestre que seria Copa: diversidade, mobilidade urbana, meio ambiente e movimentos sociais. Aqui serão abordadas questões mais específicas relativas ao planejar para uma turma de Educação de Jovens e Adultos, partindo das ideias de Paulo Freire, buscando contribuir de forma significativa na vida cotidiana dos educandos, a partir de uma prática que aliasse alfabetização para a vida e interesses dos alunos. Para uma melhor compreensão do planejamento proposto, irei contextualizar brevemente a turma onde ocorreu a prática docente, além de relatar algumas experiências que presenciei e vivenciei durante o estágio de docência, realizado de forma compartilhada com a colega Elaine¹³ e as professoras titulares da turma que também trabalham com esta forma de docência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Planejamento; Copa do Mundo.

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para contextualizar a minha prática pedagógica, considero importante falar sobre a turma de Totalidade 1, formada pela junção das turmas 106 e 111, com duas professoras titulares que trabalham com a docência compartilhada, o que me proporcionou muitas aprendizagens sobre esta forma de trabalho, tanto em relação ao planejamento conjunto, quanto à maior disponibilidade para atender aos educandos de forma individual. E também para ter a certeza que compartilhar a docência deve se dar com alguém que acredita neste trabalho em conjunto e que está disposto a ceder e “brigar”, dependendo do momento, como aconteceu entre eu e a Elaine.

Durante o período de observação e no início da prática pedagógica a turma era composta por 20 alunos matriculados, mas 13 frequentavam as aulas com certa regularidade. Destes, 15 eram mulheres e 5 homens, sendo que duas mulheres possuem deficiência visual e os homens apresentam algum tipo de deficiência mental que não soubemos identificar, por falta de informações.

No decorrer do estágio, alguns alunos se ausentaram por motivo de doença, outros por impossibilidade de frequentar as aulas, mas também ingressaram outros alunos e ao

¹¹ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Aline Lemos da Cunha.

¹² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: marifs1975@gmail.com

¹³ Elaine Luiza Foss Montemezzo, graduanda do Curso de Pedagogia da UFRGS

final do estágio eram 17 alunos frequentando as aulas, com algumas ausências temporárias. Além dos alunos iniciais, ingressou na turma um aluno que retornou para a escola para lembrar os conhecimentos esquecidos em decorrência de uma isquemia sofrida e uma aluna com deficiência visual.

A maioria dos educandos possui mais de 60 anos, o que precisou ser considerado no planejamento das diferentes atividades, pois o cansaço, o tempo chuvoso e as doenças, entre outros, poderiam fazer com que os educandos não comparecessem ou não conseguissem realizar as atividades propostas. Mas a idade mais avançada não impediu as discussões em sala de aula, pelo contrário, elas foram enriquecidas pelas lembranças e saberes de cada um.

Planejando para a vida

A minha prática docente foi pensada a partir das observações realizadas na turma e dos pensamentos de Paulo Freire, buscando contribuir na formação de sujeitos críticos e autônomos, através de uma pedagogia libertadora. Também foram consideradas as orientações da escola sobre o projeto comum a todos os professores, intitulado **Copa: diversidade, mobilidade urbana, meio ambiente e movimentos sociais**. A partir deste projeto e da constatação da condição de não-alfabetizados dos alunos e por acreditar em uma alfabetização para a vida, que extrapole os muros da escola e contribua para a melhoria da vida cotidiana dos educandos, o planejamento pedagógico foi elaborado pensando em uma prática que aliasse propostas de alfabetização, utilizando situações da vida dos alunos.

Como o meu estágio foi compartilhado com a colega Elaine, foi importante que ela buscasse objetivos parecidos com os meus, ao mesmo tempo em que também tivesse divergências, o que enriqueceu as nossas discussões e qualificou o nosso planejamento, que foi pensado conjuntamente para que tivéssemos pleno domínio do mesmo e acreditássemos no nosso trabalho.

O tema do planejamento foi intitulado **“Por dentro da Copa!?”**, pois a intenção era trabalhar a partir da cidade de Porto Alegre, situando os educandos na movimentação da cidade para o recebimento do evento Copa do Mundo e o que isto poderia afetar no cotidiano de cada um, enquanto participantes ativos da vida da cidade, individual e coletivamente, aliando à práticas que estimulassem a alfabetização dos alunos.

Pensando o planejamento para a turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é importante considerar que o currículo deve ser próprio, não significando apenas que deve ser de acordo com o perfil da turma, mas que seja pensado para educandos jovens e adultos e não uma adaptação do currículo das séries iniciais na modalidade do Ensino Fundamental, já que a EJA é uma modalidade da educação básica¹⁴, que apesar da idade sugerida, não diz respeito a qualquer jovem ou adulto, conforma nos diz Marta Kohl de Oliveira (1999).

(...) esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos (...). E o jovem (...) também é um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Então, não estamos falando de um aluno abstrato, mas de alunos inseridos na sociedade e que desempenham funções fora do ambiente escolar. Conforme Freire nos traz em *Pedagogia da Autonomia* (2009, p. 50), “ensinar exige consciência do inacabamento”, ou seja, reconhecer que o ser humano é inacabado. Neste sentido, o ato de ensinar e aprender se dá ao longo da vida e é por este viés que entendo a Educação de Jovens e Adultos. Aqui cabe ressaltar a importância deste pensamento, que se trata de uma das funções da EJA, também chamada de qualificadora ou permanente. De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000:

Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (Parecer CEB nº 11/2000, p. 11)

Ainda, a importância de uma educação que vise à autonomia dos educandos (FREIRE, 2009) permitindo que eles pensem por si próprios, que façam suas escolhas e que se sintam sujeitos do processo educativo, é o que acredito como fundamental na prática docente.

Assim, enquanto professora, acredito em um fazer docente que explore o diálogo e a reflexão, permitindo que cada educando reafirme a sua identidade singular e perceba a importância de respeitar a identidade do outro.

¹⁴ A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96 passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de especificidade própria.

Todas estas considerações foram observadas para a elaboração do planejamento em conjunto com a Elaine e para colocá-lo em prática. Também continuamos a leitura do livro *O conto da ilha desconhecida*, de José Saramago, que era uma proposta das professoras da turma e foi incluída para ter uma continuidade, mas que não será objeto deste relatório, mesmo tendo importância para o desenvolvimento da leitura dos educandos.

Dentre as diferentes propostas, abordagens, discussões e atividades que aconteceram durante o período do estágio de docência, algumas serão relatadas aqui, como uma forma de exemplificar a minha prática pedagógica e as minhas aprendizagens, além das dificuldades e facilidades de se ter um planejamento realizado de forma compartilhada.

Inicialmente, durante as apresentações dos educandos, foi constatado que o meio de locomoção comum era o transporte público de Porto Alegre, mas que muitos educandos reconheciam a linha de ônibus que utilizavam pelo número, pois não conheciam a escrita do nome da linha. Também, alguns educandos comentaram que reconheciam o ônibus pela cor da lateral do mesmo, mas que não sabiam dizer o que significava. A partir deste tema e aproveitando para falar da mobilidade urbana, tema exigido pela escola para ser trabalhado neste semestre, foram planejadas aulas utilizando diferentes mapas, que mostrassem para os educandos a cidade de Porto Alegre como um todo, mas dentro do estado do Rio Grande do Sul e este dentro do Brasil.

As atividades que foram pensadas e desenvolvidas para tratar da mobilidade urbana dentro da cidade de Porto Alegre tinham alguns objetivos¹⁵:

- Proporcionar o reconhecimento do meio em que os educandos estão inseridos e estimular a prática da observação como uma forma de aprendizagem;
- Estimular o conhecimento e a leitura de mapas, para que os alunos fossem alfabetizados para a vida;
- Incentivar a oralidade para possibilitar que os alunos se expressassem com mais desenvoltura.
- Propor atividades que permitissem aos alunos tomarem maior conhecimento do espaço geográfico em que estão inseridos, a fim de proporcionar uma formação integral.
- Proporcionar aos alunos o reconhecimento da escrita de diferentes nomes de linhas de ônibus, a fim de facilitar a movimentação dos mesmos em uma sociedade letrada.

¹⁵ Estes objetivos foram pensados em conjunto com a Elaine e integram o nosso planejamento pedagógico.

Acreditamos na alfabetização enquanto o pensar e o agir sobre o contexto, defendemos a ideia de alfabetizar para o mundo, para os números, para os mapas, para a compreensão espacial... (CASTROGIOVANNI e COSTELLA, 2006, p. 29).

Com o trabalho a partir dos mapas de bairros de Porto Alegre, os educandos conseguiram se enxergar na cidade, se situaram e verificaram as proximidades entre eles, o CMET e o centro da cidade. Expliquei que os bairros servem como pontos de referência, pois este assunto também foi trabalhado por nós. Em razão da empolgação dos educandos, também utilizamos o Google Maps, ferramenta disponível na internet que possibilita a localização de mapas e imagens de satélite.

Alguns endereços não foram localizados, porque o carro do Google, que faz as fotos, não entra em locais de difícil acesso, como é o caso de alguns educandos, mas de

¹⁶ Exerço minhas atividades profissionais na Secretaria de Urbanismo da Prefeitura de Porto Alegre, desde 1994, trabalhando com diferentes mapas que representam a cidade: bairros, quarteirões, atividade...

diferentes formas, os alunos foram trazendo informações sobre o local de suas residências, à medida que se enxergavam nas imagens. Foi bonito ver como esta atividade mexeu com eles, como foi importante se sentirem pertencentes a um local. A fala dos alunos é muito importante para não ser valorizada. Eles são pessoas adultas que conhecem a cidade onde residem então, o que pensamos foi apenas em organizar os conceitos que eles já possuíam. José Carlos Libâneo (1994) trata bem desta questão, pois o professor não quer ouvir do educando o que já sabe, mas que ele reflita sobre seus conhecimentos e suas aprendizagens.

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e das respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

No desenvolvimento da atividade ficou evidente o sentimento de pertencimento dos educandos aos se reconhecerem dentro da cidade. Um dos alunos, ao avistar a sua residência e o tio na frente da mesma, chegou a levantar para enxergar melhor e saiu da sala para telefonar para sua mãe e contar o que tinha visto. Estas atividades demonstram que o interesse e o engajamento dos alunos podem mostrar se as ações e os recursos escolhidos estão sendo eficientes para o que foi planejado.

Ainda tratando da mobilidade e da dificuldade de alguns educandos em utilizarem o transporte coletivo, planejamos a confecção de um painel com os nomes dos educandos e as linhas de ônibus que utilizavam, relacionando com as cores indicadas na lateral dos veículos e que indicam o eixo percorrido na cidade¹⁷. Conversamos sobre o transporte público em Porto Alegre ser de responsabilidade da prefeitura e a diferença entre transporte coletivo e seletivo, pois alguns educandos comentaram sobre o serviço das lotações, mesmo que não utilizassem.

O painel foi elaborado com o nome do aluno, o número e o nome da linha de ônibus que cada um utilizava. Escrevemos no quadro os nomes dos alunos, com o nome da linha de ônibus que utilizavam e também o número correspondente e cada educando escreveu o seu nome em uma ficha de papel branco e a linha em uma folha correspondente a cor do eixo percorrido.

¹⁷ Na cidade de Porto Alegre as linhas de ônibus são divididas em quatro eixos: norte (vermelho), sul (azul), leste (verde) e transversal (marrom).

Pensando em planejar algo que facilitasse a vida dos alunos e também promovesse atividades de leitura e de escrita, o painel elaborado foi uma forma de estimular os educandos a perceberem o nome da linha do ônibus, tanto o seu como o dos colegas, disponibilizando um recurso em sala de aula, ao alcance de todos. Mas além do planejado, foi possível perceber que os educandos não reconheciam a escrita dos nomes dos colegas e o painel serviu também para socializar isto.

Assim esta atividade, além de trabalhar questões relacionadas à mobilidade urbana, visava oferecer aos alunos recursos disponíveis para leitura, que pudessem ser realizadas a todo o momento. Regina Hara (1992) fala que tudo pode ser lido e que devemos oferecer e estimular a leitura feita pelos alunos. Também, a autora comenta que os adultos não escolarizados, ou não alfabetizados sabem muitas coisas, o que pode faltar é uma organização desses conhecimentos e o professor pode ajudar nesta reorganização, buscando elaborar novos conhecimentos. Todos os dias, durante as aulas, constatei que os alunos sabem muito da vida, do mundo letrado. O que lhes falta é a prática da leitura e da escrita, mas eu penso que também precisam tomar conhecimento dos seus saberes, pois a nossa sociedade valoriza a alfabetização e estes alunos reproduzem esta cultura, acreditando que o conhecimento depende do aprendizado da escrita e da leitura.

O trabalho com o transporte público coletivo e a cidade de Porto Alegre, como cidade-sede dos jogos da Copa do Mundo se desdobrou em diferentes atividades, além das já relatadas: meios de transporte existentes em Porto Alegre, diferença entre os meios de transporte públicos e privados, comparação entre alguns meios de transporte público, a capacidade de passageiros e o valor da tarifa, meio de transporte utilizado pelas seleções de futebol para o deslocamento entre as cidades dos jogos e entre seus países de origem e o Brasil, valores dos ingressos cobrados para as partidas de futebol da Copa do Mundo, comparação entre a cidade de Porto Alegre no ano de 1950 e em 2014, anos em que a cidade sediou jogos da Copa, além de duas saídas de campo¹⁸, uma utilizando o Trensurb¹⁹ no trajeto Porto Alegre/Novo Hamburgo, visando a observação de algumas cidades da região metropolitana e também a utilização de um meio de transporte disponível, não conhecido por alguns dos educandos, mas de grande importância para a mobilidade urbana, por ter menor impacto no meio ambiente e tarifa mais acessível para a população e a outra

¹⁸ Durante o período do estágio de docência foram realizadas quatro saídas de campo, mas somente duas foram propostas a partir do planejamento pedagógico formulado por mim e pela colega Elaine: utilização do Trensurb no deslocamento entre Porto Alegre e Novo Hamburgo e visita ao Terminal 1 do Aeroporto Internacional Salgado Filho.

¹⁹ Metrô que interliga cidades da Região da Grande Porto Alegre.

ao Aeroporto Internacional Salgado Filho para observação dos aviões, meio de transporte utilizados pelas seleções para o deslocamento e também o aeromóvel, que é um meio de transporte coletivo novo na cidade e ainda não conhecido por nenhum educando.

As saídas, ou passeios, como os educandos chamavam, além de servir para estabelecer relações dos conteúdos trabalhados com os educandos com a realidade da cidade de Porto Alegre, também serviram para que eu constatasse a falta de inserção dos educandos em serviços disponíveis, ou por não se sentirem com direito para tal, o que acarreta falta de conhecimento ou por falta de recursos financeiros. Alguns conteúdos trabalhados: mobilidade urbana, incluindo os meios de transporte, deslocamento de pessoas e também a evolução das tecnologias, mais especificamente das estruturas das estações do Trensurb, que foram construídas em um intervalo de 30 anos e da comparação entre os terminais 1 e 2 do Aeroporto Internacional Salgado Filho. Além de constatar que um passeio inserido dentro do planejamento faz todo o sentido: contribui, reforça, mostra os usos dos conteúdos trabalhados.

Saber que de alguma forma eu pude inserir um pouco mais estas pessoas na cidade de Porto Alegre e no mundo, mostrando alguns recursos que estão ao alcance de todos e que, ao longo da vida deles, foram privados, comprova que o planejamento está atingindo seus objetivos.

Os educandos da turma de Totalidade 1 do CMET me mostraram que a educação escolar é valorizada como uma conquista importante para as pessoas, independente da idade, da condição física ou mental e que ela é vista como uma forma de melhorar a qualidade de vida, de ser inserido no mundo letrado. Eu acredito nisto, mas ver na prática fez muita diferença na minha formação como educadora. Além disto, o estágio serviu para reafirmar a minha vontade de trabalhar na EJA, de contribuir para a autonomia dos educandos e para ter a certeza de que posso ser professora e ser feliz nesta função.

Outro aspecto que já mencionei, mas que não foi aprofundado foi o fato do meu estágio ter sido realizado através da docência compartilhada. Esta experiência foi muito rica por ter alguém com quem compartilhar ideias, sonhos, angústias, saberes, responsabilidades, alegrias, enfim compartilhar tudo que está envolvido na prática docente. Mas, além de compartilhar o estágio também aprendi a dividir o espaço das aulas, a respeitar a opinião do outro, saber ouvir e chegar a um consenso sobre o que e como fazer.... Além disto, a docência compartilhada que experimentei no meu estágio só foi

possível porque eu e a Elaine já tínhamos um convívio anterior de muito respeito e levamos isto para a nossa prática.

Além da docência compartilhada com a Elaine, a docência também foi compartilhada com as professoras da turma, que se fizeram presentes em todos os momentos, desde o planejamento em conjunto até nas atividades e discussões em sala de aula, contribuindo com seus conhecimentos, auxiliando quando necessário e comentando quando algo não estava atingindo o objetivo pretendido. Como já disse, foi um período de muitas aprendizagens para mim, por todos estes motivos que falei aqui.

Neste texto escolhi o planejamento pedagógico que considero muito significativo no meu estágio, mas com certeza muitos outros poderiam ter sido abordados. Aparentemente, pode parecer que tudo o que foi planejado aconteceu, mas não foi assim e o que não deu “muito certo” serviu para a reflexão sobre as nossas escolhas e propostas.

Iniciei o estágio buscando avançar uma etapa da faculdade e saio dele avançando uma etapa da minha vida. Eu queria melhorar de alguma forma a vida cotidiana dos educandos e eu melhorei a minha, sendo mais sensível a alguns problemas que me passavam despercebidos, como a falta de informação sobre direitos disponíveis à população, que deixam de serem utilizados. Mais do que cumprir uma etapa, eu encontrei pessoas que fizeram a diferença na minha vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 05/03/2014 e 02/07/2014.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. nº 12, Set/Out/Nov/Dez, 1999.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E PRÁTICAS DE SALA DE AULA²⁰

Ana Isabel Melo dos Santos²¹

Elizabeth D. Krahe²²

RESUMO: A temática deste artigo é como a formação do pedagogo está se refletindo nas práticas de sala de aula, baseado no campo dos Estudos de Formação de Professores, desenvolvido na Faculdade de Educação/UFRGS. O estudo fundamenta-se em: Nóvoa (formação de professores), Tardif (saberes docentes), Hernández (práticas escolares) e Sacristán (métodos de trabalho). Participou do estudo uma turma de 2º ano das séries iniciais, de uma escola federal de Porto Alegre/RS. Para a construção dos dados, em perspectiva qualitativa, utilizou-se de registros de diário de campo; entrevista semiestruturada, análise documental, além de reflexões da minha jornada enquanto docente em formação. As análises identificaram como as práticas pedagógicas se refletem no cotidiano dos espaços escolares; estão organizadas em três blocos: o cotidiano da sala de aula; a relação professor-aluno e reflexões das minhas aprendizagens. Nas considerações finais, a questão de pesquisa é retomada e destaca-se a importância de um olhar sensível, nos adequando para atender às diferentes demandas que nos esperam, buscando sempre a formação continuada e nosso crescimento como profissionais, lembrando que o professor nunca está pronto, deve sempre aprender mais.

PALAVRAS CHAVES: Formação de professores; Saberes Docentes; Práticas escolares.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que originou este artigo ocorreu ao longo da oitava etapa do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O tema “A formação do pedagogo e práticas na sala de aula”, foi escolhido como uma reflexão das práticas vivenciadas por mim durante o estágio obrigatório do 7º semestre do curso²³, bem como as observações feitas neste espaço escolar, mais especificamente envolvendo questões de docência e suas relações na construção de conhecimento com os alunos, numa classe com aprendizes de diferentes realidades, inseridos no mesmo contexto escolar.

Partindo do pressuposto que hoje como profissionais devemos estar preparados para atender as diferentes demandas da sala de aula, a questão norteadora da pesquisa indaga: De que maneira a formação docente do curso de Pedagogia na FAGED/UFRGS consegue refletir sobre as práticas de sala de aula?

Os objetivos principais foram: 1) Refletir sobre a importância da formação do docente, para atender as diferentes demandas da sala de aula; 2) Analisar como de fato está

²⁰ Origem no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Elizabeth D. Krahe. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/102973>

²¹ Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: anamelo23@yahoo.com.br

²² Professora Associada III UFRGS, Doutora em Educação UFRGS, membro da RIES.

²³ O estágio obrigatório do 7º semestre foi realizado em uma escola pública federal com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

ocorrendo a formação docente, dentro da perspectiva do conteúdo teórico sobre formação docente trabalhado na UFRGS e como refletir sobre as mesmas, na prática da sala de aula.

Esta escrita também é um recorte da minha participação como Bolsista de Iniciação Científica em Grupo de pesquisa que trabalha com Licenciaturas.

CAMINHOS INVESTIGATIVOS

O contexto da pesquisa

O contexto de pesquisa do trabalho, escola pública de Educação Básica, foi escolhido por ser onde as minhas experiências do ser/fazer docente aconteceram de forma concreta.

A escola pública Federal X acolheu-me para minha vivência de estágio docente do 7º semestre do curso. É uma escola peculiar, pois o critério para matrícula é diferenciado das demais escolas que existem ao seu entorno. Para se matricular neste estabelecimento de ensino, os alunos passam por processo de sorteio. Qualquer aluno, com idade escolar pode se candidatar ao mesmo, independente do local de sua residência, diferenciando-se da norma da grande maioria das escolas comuns, que geralmente atende alunos no seu entorno. Cada turma é composta de 23 a 24 alunos no máximo. Coexistem dentro do mesmo ambiente escolar diferentes realidades sociais, culturais e étnicas, de forma mais acentuada do que nas outras escolas que conheço.

Não são somente as dificuldades de aprendizagem que cada aluno traz que o profissional docente terá que atender e se possível resolver. São questões que vão além da prática curricular, como trabalhar as diferenças de forma mais acentuada, em que o educando deverá aprender a respeitar e aceitar as diferenças de cada colega, buscando todos juntos a troca desconhecimentos que originará novos saberes, tanto dos alunos, como dos docentes envolvidos no processo.

Devemos, como profissionais, lembrar que estamos em tempos de desafios, não existem turmas homogêneas com alunos todos no mesmo nível de habilidades e conhecimentos, e que nossas práticas precisam ser repensadas, ressignificadas, tal como estudado em Dorneles (2010):

[...] as mudanças trazem sempre novos desafios, inseguranças e incertezas tal como ocorre a ideia de uma escola para todos. Perseguimos durante centenas de anos um ideal de homogeneidade que não encontramos e que, nas poucas vezes que vislumbramos, mostrou-se empobrecido. A diversidade como elemento essencial na história humana tem-se mostrado produtiva e enriquecedora da prática cotidiana. Precisamos aceitar tal diversidade com estudo, reflexão e construção de alternativas pedagógicas que nos façam desenvolver

cotidianamente a tolerância como um valor, reciclando-nos no dia- a- dia. (DORNELES, 2010, p. 15).

A diversidade encontrada neste espaço escolar pode ser um elemento enriquecedor para o profissional docente, que deverá sempre pensar uma estratégia de trabalho que consiga atender a todos os alunos. Não existe esta fórmula mágica, as práticas precisam ser analisadas e refletidas diariamente, pensando sempre em como atingir o maior número possível de educandos, que através dos desafios propostos mostrarão avanços em seus aprendizados.

Os sujeitos envolvidos

A professora Solange²⁴, da turma na qual fiz as minhas observações e construí o meu diário de campo, foi indicada pela coordenadora Pedagógica da Escola; tratou-se de uma turma com 23 alunos, sendo que a grande maioria dos mesmos possui problemas de aprendizagem, havendo ainda, cinco casos mais graves de alunos com laudo médico e que fazem acompanhamento de profissionais de saúde, além dos oferecidos nesse espaço escolar.

Neste semestre, a professora não tem estagiária, atuando sozinha com os alunos, sofrendo desafios diários para atender às diferentes demandas da sala de aula. Seu trabalho de constantes questionamentos me fez repensar que “[...] hoje o trabalho docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos.” (Tardif&Lessard, 2009, pág.09.).

²⁴ O nome da professora e dos alunos são fictícios, fazendo ética à pesquisa.

Delineamento teórico-metodológico

A escolha da metodologia

A escrita deste trabalho exigiu uma delimitação teórica- metodológica que, dentro de um curto espaço de tempo, conseguisse atingir os objetivos estabelecidos. Dessa maneira, a pesquisa se constitui em um estudo de caso onde “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, pág.21).

É uma escrita de cunho etnográfico onde realizei a coleta de dados pessoalmente, anotando as observações no meu diário de campo, registrando diretamente as atividades do grupo estudado, pois segundo Yin(2010) se faz necessário uma longa e intensa imersão na realidade para entender as regras, os costumes e as convenções que governam a vida do grupo estudado.

Ao tentar escrever sobre as situações vividas nesta sala de aula, tanto por parte do professor como dos alunos, suas relações, busco descrever uma realidade local, específica, porém múltipla e subjetiva a cada um dos participantes por ela envolvidos, lembrando sempre que um estudo de caso “[...] é sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, pág.17).

Possui também um caráter qualitativo, com uma entrevista semiestruturada, feita por mim à professora da turma. As questões que desencadearam a nossa conversa foram aumentadas no desenrolar da mesma. Selecionei e analisei os diferentes discursos, baseada sempre nos conteúdos que aprendi ao cursar Pedagogia. Salientei a formação profissional, bem como a relação da mesma com as práticas cotidianas da sala de aula.

Realizei a Análise Documental como ferramenta, incluindo o estudo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação, em especial a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, afirma ser dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.(MEC/CNE/CEB 2009).

Conforme estudado em Yin (2010), a análise documental busca identificar informações relevantes nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Desta forma, os documentos podem ser analisados e revisitados, de acordo com os interesses do pesquisador.

Como neste espaço educacional observado, há uma presença de alunos com necessidades educacionais especiais dentro do contexto regular de ensino, analiso também

como os mesmos estão sendo atendidos, em especial baseada no capítulo 5 da Lei 9.394/96 da LDB, que trata somente de aspectos referentes à Educação Especial.

A escolha do aporte teórico

Esse trabalho compartilha a ideia de que antes de tudo, é necessária a contextualização das práticas formativas e de docência. A formação docente não é exclusiva do professor. Ela deve ser contextualizada por outros e diferentes aspectos que se fazem presentes nos contextos da sala de aula, escolas e outros espaços pedagógicos.

Pensando dessa maneira, percebo que somos atravessados por muitas questões, não apenas como educadores em formação, mas como profissionais docentes, já atuantes em sala de aula. Para tanto, busquei aparato teórico com alguns autores, acerca do que vi, pesquisei, realizei leituras e acompanhei neste espaço escolar. Assim, usei Sacristán (1998, 2002), nas reflexões acerca das aproximações e distanciamentos das teorias educacionais e práticas cotidianas.

Com relação às identidades docentes, mais especificamente na discussão sobre os saberes docentes, me ancoriei em Tardif (2002, 2009), num discurso de saberes múltiplos, contextualizados, temporais e inseridos em relações de poder.

Nas teorizações sobre as práticas de sala de aula e seus cotidianos, usei a contribuição de Nóvoa (2011), quando enfatiza cinco pontos importantes para a formação de professores dentro da profissão: práticas, profissão, pessoa, partilha e público.

Não esquecendo dos procedimentos e métodos de trabalho dos profissionais docentes, refleti sobre as transgressões e mudanças que devem ser feitas dentro de cada sala de aula, atendendo as diferentes demandas e desafios. Isto é, quando, no olhar de Hernández (1998, pág. 17), “a função docente passa a ser mediadora de culturas e facilitadora de estratégias de interpretação por parte de alunos e professores por ela envolvidos.”

Ainda, como referencial, apoiei-me na Lei nº 9.394/96, lançando um olhar sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, que estão inseridos nesta escola regular de ensino. Lembrando que os mesmos possuem direitos assegurados para ocuparem este espaço, que precisa se adequar para atendê-los.

Analisando o cotidiano da sala de aula

Neste primeiro momento, descreverei situações que observei e registrei em meu diário de campo. São situações de cotidiano de sala de aula, que muitas vezes sucedem e que exigem de nós enquanto professores, uma tomada de decisão para contornar as ocorrências que acabam acontecendo, as quais, na maioria das vezes, não foi por nós prevista ou planejada.

*“Logo no início das observações, sou informada da existência de que há alunos com necessidades especiais neste contexto. Dois deles logo me cativam: O aluno Jorge e a aluna Maria. Percebo que o aluno Jorge, apesar das suas dificuldades, consegue realizar as suas atividades sozinho, mas em um ritmo mais lento que o estante da turma. Já a realidade da aluna Maria é bem diferente. Ela não consegue ir além das atividades propostas, ficando somente na mera cópia do quadro. É bem difícil concluir as suas tarefas e exige do professor atendimento constante.”*Fonte: Diário de campo- dia 01/04/2014- terça-feira

Sabemos hoje que por lei, os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser inseridos no sistema regular de ensino, conforme a resolução 04/2009 CNE:

Art. 1º Para a implantação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O texto legal continua, enfatizando que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter facilidade de acesso, utilização de materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos, mobiliários e sistemas de comunicação e informação assegurados. (MEC/CNE/CEB 2009). Mas a realidade que encontramos nas escolas é muito diferente da Lei. Neste espaço escolar em específico, encontramos uma profissional docente tendo que dar conta sozinha das muitas especificidades diferentes, sendo sempre surpreendida por algum aluno e suas demandas especiais.

Alguns alunos ainda conseguem prosseguir nas propostas educativas, em um tempo diferenciado em relação aos demais colegas de sala de aula, mas conseguem realizar o trabalho ou estudo. Uma aluna, em especial, precisa de atendimento constante, o que não é possível à professora, com uma turma de 23 alunos. Esta aluna não consegue evoluir além da mera cópia do quadro. Pergunto: o que fazer nestes casos? A escola conta com Atendimento Pedagógico Especializado, mas aqui, em específico, uma professora auxiliar facilitaria o processo. Noto também que as atividades que são oferecidas a estes alunos não são diferenciadas, eles têm o mesmo tipo de atividades que o restante da turma. Espera-se destes o mesmo desempenho e aproveitamento que os demais alunos.

Entrevista com a professora Solange

A entrevista que fiz com a professora Solange foi semiestruturada, com vinte e três questões, que desencadeariam a nossa conversa inicial. Destacarei algumas delas, analisadas à luz dos teóricos que ancoram a minha pesquisa.

Escolha da profissão

O porquê da escolha profissional: Escolhi essa profissão porque ao fazer um balanço de minha vida na maturidade percebi que sempre fui educadora. Na área da educação, na área de segurança do trabalho. Agora me especializei para trabalhar com os pequeninos. E está muito bom

Aspectos positivos e negativos: Aspecto positivo: quando ouvimos: “que legal a aula hoje”. Aspectos negativos: Quando não encontramos respostas para tudo do precisamos. Fonte: Entrevista semiestruturada- Bloco de perguntas 3 e 4.

Pelas respostas percebi, que apesar de a professora Solange não ter começado a sua trajetória profissional educando “os pequeninos” (como ela mesma chama os alunos das séries iniciais), está feliz com seu trabalho. Sente-se desafiada a encontrar as respostas para seus alunos a situações que às vezes ocorre no cotidiano da sala de aula e nos escapam, mesmo que não desejemos.

Recordo-me então das trajetórias profissionais, que devem ser construídas dentro da profissão, pois segundo Nóvoa (2011):

[...] ser professor é antes de tudo compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se na profissão [...] é no registro e balanço das nossas práticas, reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação que nos aperfeiçoamos e nos inovamos como profissionais. (NÓVOA, 2011, pág. 49).

Ao fazer um balanço de sua trajetória, a professora Solange percebe que sempre foi educadora. E sente-se que seu trabalho com os alunos menores é muito bom. É como um novo recomeço, com nossos desafios diários.

Os alunos

Conceito de bom aluno: O aluno que me testa, responde quando solicitado e instiga os demais na busca de coisas novas.

Alunos com dificuldades: Ao aluno que se permite uma relação mais aproximada de professor – aprendiz um apoio mais dirigido. Com atividades extras.

Alunos com necessidades especiais inseridos no contexto da sala de aula: Um desafio muito grande. É um exercício desafiador com certeza. A cada momento não se sabe o que vai desencadear o que e em quem. A turma como a que estou trabalhando esse ano, precisaria de auxílio de monitores, famílias que nos ouvissem e buscassem diagnósticos, o que nos auxiliaria na busca de apoio teórico, estrutural, e maneira para que o manejo fosse mais positivo.

Fonte: Entrevista semiestruturada- Bloco de perguntas 9,10 e 20

Ao comentar sobre os alunos, percebo que as demandas da sala de aula estão de certa forma englobadas na resposta da professora Solange. Todos são alunos, mas com especificidades e desafios diários diferenciados que deverão ser preenchidos pelo professor. O bom aluno é aquele que faz- nos ir além, buscar as respostas que não foram formuladas, não foram trazidas, que não estão agora neste momento no planejamento.

Neste caso em específico, o aluno contará com os recursos do computador em sala de aula para fomentar a sua curiosidade e descobrir as respostas por meio da pesquisa, se o professor assim o permitir. É preciso ir além do conteúdo, ampliando assim os saberes e gerando conhecimentos que realmente sejam significativos.

O aluno com dificuldades segundo a professora Solange só conseguirá evoluir se conseguir estabelecer uma boa relação com o professor. Precisa ter uma postura de aprendiz. E com o apoio dirigido, mais específico, voltado para suas demandas conseguirá evoluir. Demandará do profissional docente uma série de atividades extras, que precisará para conseguir esta evolução e alcançar os demais colegas em nível de aprendizagem e conhecimento. E por último, o aluno com necessidades educacionais especiais, que além do diagnóstico, precisa de um auxílio extra, tanto dentro como fora da sala de aula. Penso que frente aos diferentes desafios que nos cercam e nos cruzam dentro do contexto escolar é necessário, antes de tudo, repensarmos a nossa prática, os conteúdos e reinventarmos nossa pedagogia, conforme estudado em Hernández (1998), onde o autor diz que é necessário:

[...] repensar e reinventar a Escola se quisermos oferecer possibilidades de construção da própria identidade como sujeitos históricos e como cidadãos (e não só aprender “conteúdos”) àqueles que acedem a ela. Uma construção que tem presente as relações que os indivíduos estabelecem com as diferentes experiências culturais e, em especial, com os conhecimentos que podem ter relevância para eles e elas, numa época em mudança, como a que estamos vivendo. (HERNÁNDEZ, 1998, pág. 16).

Formação para atender alunos com necessidades educacionais especiais

18) Teve uma formação específica para trabalhar com os alunos com necessidades especiais que estão inseridos na tua sala? Uma formação específica não, aprendizados com alunos com necessidades especiais nas práticas pedagógicas, em especial em uma ONG onde atuei por 6 anos. Ou seja: leituras, estudos e na prática.

19) Como te sentes ao trabalhar com estes alunos com necessidades educacionais especiais? Um desafio muito grande.

20) Como é este trabalho para atender estes alunos com necessidades educacionais especiais? É um exercício desafiador com certeza, a cada momento não se sabe o que vai desencadear o que e em quem.

21) Como tu analisas o teu trabalho com estes alunos com necessidades especiais inseridos no teu contexto de sala de aula? A turma como a que estou trabalhando esse ano, precisaria de auxílio de monitores, famílias que nos ouvissem e buscassem diagnósticos, o que nos auxiliaria na busca de apoio teórico, estrutural, e maneira para que o manejo fosse mais positivo.

Fonte: Entrevista semiestruturada- Bloco de perguntas 18, 19, 20 e 21.

Mesmo não possuindo formação específica para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no seu contexto de sala de aula, a professora Solange, sente-se desafiada a trabalhar com eles. Realiza leituras para facilitar a sua prática. Remete a importância do diagnóstico, para assim facilitar o seu trabalho. Fala ainda, da importância de contar com um professor assistente, que possa dar uma atenção mais específica para estes casos em específico e como a estrutura (escola) poderia colaborar mais, com apoio desde teórico até de profissionais específicos que trabalhassem em conjunto na sala de aula.

Esta escola em particular possui este atendimento, mas segundo a professora ele precisa estar dentro da sala de aula também, pois tem uma turma grande, que exige diferentes demandas e não é possível dispensar atenção aos que necessitam desse atendimento exclusivo o tempo integral.

Lembrando sempre que ao trabalhar com estes alunos com necessidades educacionais especiais, além de superar desafios, é necessário o profissional docente estar sempre atendo as conquistas diárias de conhecimento de cada um, incentivando o mesmo a superar os seus limites, respeitando seu tempo diferenciado, pois hoje com a obrigatoriedade da lei, que exige que estes alunos estejam na escola regular de ensino, o conceito de educar ganha mais encargos e desafios diários, pois neste caso “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas pelo destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola”. (NÓVOA, 2001, pág. 49).

Em frente ao espelho: minha caminhada de formação

Nesta última parte da escrita, fiz um recorte e uma análise da minha própria caminhada de formação, enquanto acadêmica do curso de Pedagogia da UFRGS. Procurei destacar algumas disciplinas que foram importantes e que contribuíram para a construção da minha identidade docente.

a) Educação Especial e Inclusão

Súmula da disciplina- *Análise histórica da Educação Especial e das tendências atuais, no cenário internacional e nacional. Conceitos e paradigmas. Os sujeitos do processo educacional especial e inclusivo. A educação especial a partir do projeto político-pedagógico da educação inclusiva. Os alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica: questões de interdisciplinaridade, currículo, progressão e gestão escolar.*

Fonte: <https://www1.ufrgs.br/intranet/portal/public/index.php?Portal> do aluno/graduação/conteúdo programático. Acesso dia 30/05/2014

Apesar de na sua súmula não aparecer a palavra formação, questões como interdisciplinaridade, currículo, progressão e gestão escolar estão contempladas. Através desta disciplina, tive contato pela primeira vez com as questões de inclusão e com a Lei nº 9.394/96, que trata especificamente da inclusão escolar.

Esta disciplina, cursei no 1º semestre do ano de 2010/2, quando ingressei na UFRGS. É obrigatória, com três créditos. Estudei as questões de diferença e diversidade que agora mais do que nunca, ocupam o espaço regular de ensino. Estes conceitos foram de extrema importância para a minha caminhada docente, que já no começo me fez perceber que era necessário buscar uma formação mais específica, se quisesse aprender mais sobre a área da inclusão.

Por este motivo, ainda durante o curso, tentando aprimorar os meus conhecimentos, acabei cursando mais três disciplinas, que também abordavam outros tipos de inclusão. São elas Libras (2), Educação de Surdos e Psicopedagogia 2 (todas de caráter eletivo), onde estudei outras temáticas sobre este tema, bem como outros tipos de transtornos e dificuldades encontrados pelos alunos durante o processo de ensino- aprendizagem.

Na disciplina Educação Especial e Inclusão, principalmente, aprendi como devemos sempre tentar incluir o público alvo da educação especial em todas as atividades propostas. As situações como as vivenciadas na observação lançaram em mim uma expectativa de estar dentro da sala de aula, proporcionando um trabalho igualitário e de qualidade. Fatos do cotidiano, que ficaram registrados no meu diário de campo e que necessitam ser administrados pelo profissional docente:

“Hoje percebo que Jorge não consegue ficar quieto. Está muito ansioso por causa do ditado que será realizado. Ao final, a sua tensão é tanta que não

consegue ficar sem mexer na mochila. Briga com a mesma, tentando para que fique em pé. Soca, chuta... A professora Solange ignora, continua a aula..."
Fonte: Trechos do diário de campo- aula do dia 08/04/2014.

Estes momentos de tensão precisam ser estancados e não ignorados. Faz-se necessária uma intervenção do professor, proporcionando um momento de calma, para logo após retomar as demais atividades.

b) Gestão e organização da educação

Súmula da disciplina-O estudo da gestão do trabalho em educação nos sistemas de ensino, nos processos educativos em espaços escolares e não escolares. Políticas públicas para a educação.

Fonte:<https://www1.ufrgs.br/intranet/portal/public/index.php?Portal> do aluno/graduação/conteúdo programático. Acesso dia 30/05/2014.

Esta disciplina, de caráter obrigatório, é oferecida no 3º semestre e possui cinco créditos. Quando cursei em 2011/2, pude aprender como se processava a organização e gestão dos processos educativos, dentro dos espaços escolares e não escolares. O papel que cada um dos envolvidos dentro da escola deve ter, atuando para que o sistema escolar tenha seu êxito. O que mais me marcou foi aprender como é importante trabalhar em equipe dentro do sistema educativo, para que a escola cumpra de forma plena o seu papel. Se todos os que atuam dentro do mesmo espaço escolar estiverem envolvidos, a participação dos pais e toda a comunidade escolar acontecerá de forma automática. Isso fará a diferença e este espaço escolar passará a existir de forma plena.

Realizei muitas leituras sobre gestão escolar, mas o que marcou foram os textos de Nóvoa (2011), nos quais estudei a importância do professor como pessoa pública, que precisa prestar contas do seu trabalho e não ter medo de falar com os pais, envolvendo os mesmos de forma sistemática na aprendizagem dos filhos.

Durante a entrevista feita à professora Solange, a mesma relatou-me trabalhar dentro desta perspectiva, visando integrar os pais e alunos, dentro do seu método de trabalho, conforme destacado, de forma integral, abaixo:

*"Busco uma aproximação dos alunos junto ao professor (localização na sala de aula), diálogos com os alunos buscando respostas sobre seu comportamento, explicação do que PE estar em sala de aula, Buscar apoio via NOPE junto à família.[...] Os contatos acontecem via agenda, via email, e quando necessárias reuniões com a presença do NOPE."*Fonte: Entrevista semiestruturada- Bloco de perguntas- Questões 14 e 15.

A partir da resposta dela, pode-se destacar a busca em realizar uma prestação de serviço, que vai além da sala de aula, tentando englobar vários setores da escola, como o Núcleo de Apoio Pedagógico, Profissional Especializado, entre outros. Essa organização de apoio corporativo, dentro deste contexto, fará a diferença no rendimento final do aluno, que está sendo envolvido nesta rede de aprendizagem.

c) Ensino e identidade docente

Súmula da disciplina-Disciplina que trata de questões que perpassam o compromisso com a docência. Tornar-se professor exige conhecer o campo educacional. Inúmeras questões atravessam o fazer docente, entre elas questões de raça/etnia, geração e outros marcadores que perpassam a constituição das identidades docentes.

Disciplina eletiva, com 2 créditos, no 8º semestre, 2014/1.

Fonte: [https://www1.ufrgs.br/intranet/portal/public/index.php?Portal do aluno/graduação/conteúdo programático](https://www1.ufrgs.br/intranet/portal/public/index.php?Portal%20do%20aluno/gradua%C3%A7%C3%A3o/conte%C3%ADdo%20program%C3%A1tico). Acesso dia 30/05/2014.

Esta é uma disciplina marcadora das identidades docentes. Nela pude estudar além de Tardif (2009), Nóvoa (2012), ao lado de alguns tópicos como Pacto pela Educação, Pacto do Ensino Médio, Análise do QEDu para o Ensino Fundamental e Médio do Brasil e RS. Foram abordados temas importantes como os saberes da formação profissional, os quais segundo Tardif:

São compostos de várias fontes: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Precisam e devem ser articulados entre si e ressignificados a cada etapa, dentro do contexto onde o profissional docente se encontra inserido, fazendo da sua prática um constante aprendizado e ampliando cada vez mais sua rede de conhecimento. (TARDIF, 2009, pág. 36)

Aprendemos também sobre a importância dos saberes disciplinares, pois eles segundo o mesmo autor:

[...] são os que correspondem aos diversos campos do conhecimento. Na faculdade, corresponde às diversas áreas de conhecimento: a sociologia, a psicologia, a filosofia, a linguagem... Cada uma tem um saber próprio, específico ao seu campo de conhecimento. Espera-se que o profissional docente consiga entender um pouco de cada disciplina, para melhor atuar com seu aluno. (TARDIF, 2009, pág. 36)

E ressaltamos, ainda seguindo Tardif, a relevância dos saberes experienciais, como:

[...] aqueles adquiridos com o tempo, na vivência da sala de aula, no cotidiano com os alunos. Quanto mais tempo de trabalho, mais experiência profissional o docente terá e saberá dessa forma, dentro das suas habilidades, transmitir com mais segurança seus conhecimentos. (TARDIF, 2009, pág. 38)

Assim, entendo que a identidade docente acaba sendo construída com o passar do tempo, pelo profissional imerso no seu trabalho. Estas redes de saberes que o integram se refletem de forma clara no cotidiano da sala de aula, nas suas ações pedagógicas, no seu manejo dos recursos disponíveis e seu lidar com os alunos.

O conceito de bom professor expresso pela professora Solange, na entrevista semiestruturada, revela como sua identidade profissional acabou sendo marcada pelas suas práticas e seu tempo de trabalho. Para ela o educador ideal é:

“Bom professor é o que ouve, e nunca desiste.” (Entrevista semiestruturada- Bloco de perguntas- Questão 9).

Quando nos encontramos dispostos a ouvir o nosso aluno e nunca desistimos de fato, com certeza faremos a diferença e estamos nos constituindo diariamente enquanto docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo trouxe a temática “A formação do pedagogo e práticas de sala de aula”. Como já destaquei anteriormente, meu objetivo era verificar se esta formação se concretiza de fato, dentro do cotidiano da escola, utilizando a teoria estudada aqui na FAGED/UFRGS como contraponto.

Quando comecei a escrita deste trabalho, pensava em focar a análise nos alunos com dificuldades educacionais especiais, inseridos neste contexto regular de ensino. Porém, através da construção do diário de campo, a partir das observações, minha reflexão acabou se voltando prioritariamente para as práticas educacionais do professor neste espaço.

Comecei então a questionar: Qual foi a formação deste docente? Será que está preparado para atender a esta demanda específica de alunos? Eu havia estudado muitas teorias, enquanto docente em formação na minha jornada acadêmica. Resolvi então confrontar o que havia aprendido, observando como se desenrolam estas práticas no contexto escolar. Resgatei conceitos e autores que haviam sido importantes e trabalhados em várias disciplinas do Curso de Pedagogia da UFRGS, como Formação de professores (Nóvoa), Saberes docentes (Tardif), Práticas escolares (Hernández) e Métodos de trabalho (Sacristán). Sobre estes conceitos aprofundei leituras.

A partir das minhas observações desta sala de aula, da entrevista com a professora titular da turma, da análise da LDB e de minha própria trajetória acadêmica, construí o campo empírico deste trabalho. Em minha análise destaco a rotinização das atividades por parte dos professores, como uma forma de controle dos educandos. Ali estão contidas observações quanto aos alunos com necessidades educacionais especiais, dentro do contexto do ensino regular. As dificuldades e desafios que cercam o profissional docente para atender a esta demanda específica.

A seguir, destaco a importância da profissionalização, que acaba sendo construída dentro da própria profissão, com o passar dos anos do exercício da mesma. Avalio também a relação que acaba sendo estabelecida pelos professores e alunos, bem como os pais. Compreendi que se faz necessário que a mesma seja transparente, para que as aprendizagens aconteçam de fato dentro da escola.

Por fim, resgato as minhas memórias, com destaque para as disciplinas que foram importantes nessa minha trajetória acadêmica, bem como o encontro que tive com os autores destacados anteriormente. Analiso como estes conceitos incorporados fizeram a diferença no meu trabalho, porque me levaram a refletir sobre a minha prática e construir um projeto de trabalho que tente contemplar a todos os alunos envolvidos.

Lembro que este estudo é só um recorte, um olhar sobre uma sala de aula específica, localizada dentro de um espaço dado. Cada ambiente escolar tem sua marca, sua prática, seu modo de fazer diferenciado. Todavia, como profissionais docentes, devemos fazer esta reflexão diária: pensar que nossa formação nunca está pronta, nossos saberes precisam e devem ser ressignificados a todo o instante, as nossas práticas necessitam contemplar a todos os que serão por ela envolvidos e nossos métodos de trabalho podem ser inovadores, refletindo a nossa identidade enquanto docentes.

Não esperava encontrar repostas, mas antes de tudo fazer uma reflexão, uma análise das práticas pedagógicas, recordando que este tema é ao mesmo tempo desafiador e complexo. O mesmo me proporcionou um repensar, recordar aprendizagens, conceitos e tentar sistematizar dentro de mim mesma, como pode ser prazerosa uma prática, caso tenhamos uma base teórica e uma forte convicção do educador que está no caminho certo, na construção do conhecimento com seu aluno.

Em síntese: sinalizo para a necessidade de uma formação de qualidade dos professores dos anos iniciais, para que consigam oferecer um trabalho que realmente faça a diferença nos alunos por ele envolvidos. Ressalto ainda que a formação é um processo, e como tal nunca está acabado, precisa ser renovado a cada etapa, que a escola necessita de profissionais como nos lembra Nóvoa (2003):

[...] professores que tenham uma formação inicial sólida e que possam dar continuidade a essas formações, sendo assistido, na instituição em que trabalham, por um programa de formação continuada, que lhes forneça dispositivo de acompanhamento e reflexão do seu fazer pedagógico (NÓVOA, 2011, pág. 24).

Como profissionais nunca estamos finalizados. A formação acontece a todo instante, é um processo constante, diário. Precisamos estar dispostos a aprender sempre.

REFERÊNCIAS CITADAS E CONSULTADAS

ARANTES,M.M;VALADARES, F.R.Crianças, educação infantil, aprendizagem e desenvolvimento: Contribuições da teoria Walloniana. **Revista eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, 2012, cap.3, p.69-80.

BAPTISTA, Cláudio Roberto.Anotações em aula Faced/UFRGS: Em 14/05/2014.

BRASIL, **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília: v. 134, n. 248, 23 dez.1996.

DORNELES, Beatriz. Educação igual para todos?**Pátio: Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano XIV, n.55, p. 14-17, agosto- outubro,2010.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. O projeto de trabalho sobre “os felinos” (nível B da educação infantil). IN:**A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**.5.ed.Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 95-106.

HERNÁNDEZ, Fernando. Um mapa para iniciar um percurso. IN: **Transgressão e mudança:Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.p.15-39.

SACRISTÁN, J.G.**Compreender e transformar o ensino**.4.ed. Artmed,1998.

YIN, Robert k. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Ed. Bookman. 4ª edição, 2010.

MARLI, E.D.A. A produção acadêmica sobre Formação de Professores.Um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: **Formação Docente**.Revista Brasileira sobre Formação Docente, V.1, n.1,ago/dez 2009, 41-56.

MONTOYA, A.O.D.**Teoria da Aprendizagem na obra de Jean Piaget**.Editora Unesp, 2009.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. IN: **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António. Pensar, Alunos, Professores, Escolas e Políticas.**Revista Educação Cultura e Sociedade**.Sinop/MT.v.2,n.2,p.07-17, jul/dez.2012.

LUDKE, Marli. E.D.A.André. **Pesquisa em educação:abordagens qualitativas**.São Paulo:EPU, 1986.

TARDIF, Maurice& LESSARD, Claude. **Ofício de Professor, O-História, Perspectivas e DesafiosInternacionais**.Ed.Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009, Seção, p.17.

SITE CONSULTADO PARA SÚMULA DAS DISCIPLINAS:

<https://www1.ufrgs.br/intranet/portal/public/index.php?Portal>.

APRENDENDO COM AS TODAS AS FORMAS DE VIDA DO PLANETA:

Educação oral e educação escolar Kanhgág²⁵

Dorvalino Refej Cardoso²⁶
Maria Aparecida Bergamaschi²⁷

RESUMO: A temática deste artigo trata da organização social do povo indígena Coroados/RS (kanhgág), sua história, sua educação, a escola indígena, a proposta pedagógica diferenciada, os profissionais, o bilinguismo, a inclusão e a interculturalidade. Tem como objetivos discutir a educação oral indígena para um bom equilíbrio no ciclo de sua vida e a ligação desta com a educação escolar, para um registro das práticas de oralidade e a relação com a escrita na língua originária. O estudo é feito a partir da vivência na comunidade e da experiência como professor e liderança kanhgág, bem como da trajetória de estudante até à universidade. Também foram ouvidas pessoas mais velhas (Ti Si Ag) e os pajés (Kujá), valorizando seus conhecimentos e suas sabedorias. O estudo conclui que no início a escola prejudicou o povo kanhgág como, por exemplo, ao impor a língua nacional. Mas aos poucos o povo está se apropriando da política e começa a usar a escola para seu benefício: alfabetizando na língua materna, valorizando e praticando a oralidade bem como seu registro escrito, professores atuando com protagonismo, escolas sendo legalizadas e mudando seus nomes para outros com significado indígena.

PALAVRAS - CHAVES: Educação Kanhgág; Oralidade; Educação Escolar Indígena; Bilinguismo.

A TRAJETÓRIA ESCOLAR E OS DESAFIOS DA ESCRITA KANHGÁG

Entrei na UFRGS em 2008, na primeira turma de estudantes indígenas e sou o primeiro Kanhgág a cursar Pedagogia na UFRGS. Por isso acho que é importante falar de minha escolarização, da trajetória que me trouxe até aqui.

O primeiro tempo de escolaridade foi aos 8 anos de idade, em 1972, em uma escola que ensinava português. Eu era falante Kanhgág e a professora era não indígena: não compreendia nada, apenas pedia licença para deitar na grama. Não frequentava direito as aulas por causa do panelão, uma forma de exploração do trabalho indígena instituído pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Com o passar do tempo, junto com a professora não indígena havia também uma monitora indígena, que fazia a mediação entre a língua Kanhgág e a língua portuguesa. Devido ao trabalho de monitoria fui aprendendo a falar o português. Isso era um momento de crueldade, pois a professora indígena dava algumas aulas em Kanhgág, com uma cartilha bem simples, na nossa língua, porém eu não entendia

²⁵ Origem no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Maria Aparecida Bergamaschi. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/103318>

²⁶ Graduado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: cardosodorvalino@yahoo.com.br

²⁷ Professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

o que estava escrito e cheguei na 6ª série, hoje 7º ano, sem aprender nada da escrita em kanhgág. Apenas aprendi o português.

Tudo me foi muito difícil na vida escolar: eu era falante de Kanhgág, mas a alfabetização em português foi muito forte e foi também muito difícil aprender a falar, escrever e ler numa língua estranha. Essa dificuldade ainda continua na minha vida de estudante até os dias atuais.

Aprendi a ler e a escrever em minha língua materna quando cursei o Magistério específico para Kanhgág: CRES Bom Progresso. Foi um curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues, Supletivo, em nível do ensino de 2º Grau – Habilitação Magistério, entre os anos de 1993 a 1996. Foi promovido e coordenado pela UNIJUÍ, COMIM, CIMI, APBKG e ONISUL. As aulas eram nos meses de janeiro, fevereiro e julho.

A partir desses aprendizados comecei a dar aula, descobrindo muitos problemas na escrita da língua Kanhgág e entendo que, por isso, os alunos kanhgág em geral não se alfabetizam em um ano. A escrita kanhgág foi feita por uma linguista alemã, juntamente com algumas lideranças e professores.

É um alfabeto com 28 letras, sendo 14 vogais e 14 consoantes, com muitos acentos, letras emprestadas, sons difíceis. As crianças levam muito tempo para aprender os sons, por exemplo: *g, n, nh, ã, y, ÿ, m* fazendo o som de *b*; *n* fazendo o som de *d*. O *m* faz som de *m* com as vogais nasais; o *n* faz o som de *n* com as vogais nasais; o *m* permanece com o som emprestado *b* com as vogais que não são nasais; o *n* fica com o som de *d* com as vogais não nasais. Por exemplo: *m, mÿ, mē, mǎ, mǔ, nĩ, nÿ, nē, nǎ, nǔ* (o *m* e o *n* fazendo som de *b*); *mi, my, me, mé, má, mo, mó* (som de *n*); *ni, ny, ne, né, ná, no, nó* (som de *d*).

Contudo, venci as dificuldades e aprendi a escrever a minha língua e vivo passando a oralidade do meu povo para a escrita. Noto que a maioria dos alunos da escola indígena não gosta da aula de kanhgág e vejo também que não há incentivos, por falta de material didático. Um dos meus sonhos é resolver os problemas produzidos pela forma como foi escrita a língua Kanhgág. Para isso precisaria de uma grande reforma na estrutura da escrita, fazendo muitas mudanças.

Usando as leis que asseguram a nossa organização social, é necessário também mudar a proposta pedagógica de nossas escolas em nível estadual e nacional, a fim de propiciar uma boa introdução à alfabetização na língua Kanhgág.

Nesta escrita pretendo relatar a história das primeiras escolas indígenas e contar um pouco da importância de ser alfabetizado no idioma materno, a partir da minha própria vivência de alfabetização, também como professor. Busco na minha memória e de outras pessoas que conheço e convivo, como as primeiras escolas entram nas aldeias, como é feita a alfabetização nessas escolas indígenas, como era essa escola em tempos passados e como é hoje.

Os principais conceitos que serão por mim abordados serão: alfabetização, idioma materno, alfabetização bilíngue, escola indígena e diversidade. Quero também ressaltar a pedagogia bilíngue e a pedagogia indígena, mostrando o que são, para que servem e seus diferentes usos. Acredito que estes conceitos precisam e devem ser assimilados pelos profissionais da educação, para que possam melhorar o seu trabalho em sala de aula.

Objetivos gerais

- Registrar memórias que ficaram somente na oralidade, colocando agora estes fatos na modalidade escrita;
- Apresentar o alfabeto Kanhgág, sua origem, seu significado;
- Ressaltar a importância de profissionais da educação familiarizados com o seu idioma, desenvolvendo uma alfabetização bilíngue dentro das aldeias;
- Lembrar como o idioma deve ser respeitado na construção de novos conhecimentos.

Objetivos específicos

- Destacar a escola como um espaço de vivências, construindo um local de conhecimento comum e de compartilhamento de experiências;
- Apresentar uma parte da história da escola e do povo Kanhgág;
- Contribuir na construção dos referenciais pedagógicos diferenciados para a educação indígena, no local onde moro, a Aldeia Por Fi, onde existe uma escola indígena;
- Construir, com minha produção escrita, argumentos e referenciais teóricos, que apontem caminhos alternativos para que os profissionais da educação trabalhem dentro das diferenças, respeitando a individualidade de cada aluno.

Metodologia

A escrita aqui apresentada, parte principalmente do registro das minhas próprias memórias, de como eram as primeiras escolas indígenas e como funcionavam, descrevendo a nossa pedagogia de transmissão dos conhecimentos. Também serão consideradas as memórias de pessoas com quem convivo, cujas lembranças da escola de tempos passados ajudaram na escrita desse texto.

Um ponto importante a considerar é que na maioria das escolas indígenas, assim como é a escola em que trabalho como professor bilíngue, ler e escrever são atividades realizadas no idioma próprio, considerando a intelectualidade de cada uma das pessoas envolvidas. A educação dos povos indígenas é milenar e muito antes das escolas, consideravam e ainda consideram a educação social, que é feita pelas lideranças, pessoas mais velhas e pajés. É antes de tudo, uma educação familiar e comunitária.

O objetivo maior da educação indígena é humanizar. Por isso, aqui nesse trabalho, além de apresentar a escola e sua história, pretendo descrever espaços de aprendizagem, como por exemplo, ao redor do fogo, espaço de ensino por excelência, onde quem faz a transmissão de conhecimentos é a pessoa mais velha da comunidade, geralmente à noite.

O critério para aprender é a vontade de conhecer, ou seja, de perguntar e ser respondido. Pode-se sempre perguntar para confirmar o que está sendo transmitido. O calor do fogo também tem uma simbologia implícita: o calor abre e memória, onde ficavam os ensinamentos, que depois podem também ser registrados de forma escrita.

Detalhamento da metodologia

Podemos compreender essa pesquisa como um estudo de caso, em que, principalmente, serão narradas minhas próprias vivências escolares e de educação na sociedade Kanhgág. Mesmo sendo “um caso similar a outros”, o considero “ao mesmo tempo distinto, pois tem seu interesse próprio, singular” (LUKE & ANDRÉ, 1986, pág.17). Pode ser considerada igualmente uma metodologia autobiográfica, pois a fonte das informações também consta na história da minha vida.

Como todo estudo de caso, serão utilizadas variadas fontes de informação e contará com relatos descritivos, focalizando a realidade vivida e vivenciada por mim enquanto pesquisador e participante das análises descritas.

Terá um cunho qualitativo, contando com conversas com pessoas mais velhas, valorizando seus depoimentos, além das observações de como está ocorrendo de fato a alfabetização dentro das aldeias kanhgág. Farei também uma análise documental, mostrando a construção do alfabeto Kanhgág a seus usos, lembrando que “[...] os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, pág.39).

Nesse sentido, buscarei destacar o alfabeto Kanhgág e seus usos nos diferentes espaços, lembrando que o mesmo é composto por letras com significados e usos diferenciados, variando dentro do contexto.

O povo kanhgág, sua história, sua cultura e a escola

O povo kanhgág tem seu idioma próprio, a língua kanhgág e sua cultura peculiar, composta de rituais, de narrativas mitológicas e de tradições. Vivem em comunidade, falando no seu próprio idioma, desde o nascimento. Como outros povos indígenas, atualmente não vivem isolados, aprendem também o português, mas somente de forma oral, até a chegada à escola.

A oralidade é muito importante para os povos indígenas. Rodas de contação de histórias pelos antigos pajés e caciques costumam ser montadas diariamente. Nessas conversas, a tradição, os costumes, a cultura e o idioma são preservados. É nessa troca que as palavras são ensinadas, mas somente de forma oral, não escrita.

O português também acaba fazendo parte deste contexto, devido às conversas com as crianças maiores, que já estão na escola regular. Há uma troca de palavras, brincadeiras, leituras e contos em português, que acabam invadindo o território onde anteriormente só existia o idioma kanhgág.

Dentro desse contexto de bilinguismo, onde dois idiomas se cruzam, os alunos partem primeiro para a escola indígena da aldeia, onde são alfabetizados em kanhgág. Se não existe escola de Ensino Fundamental completo, depois do quarto ou quinto ano os alunos vão complementar os seus estudos na escola regular de ensino, próxima a aldeia onde o idioma é o português. Na escola não indígena, o português é a primeira e única

língua. O kanhgág não é mais mencionado. Esses estudantes vivenciam uma dificuldade muito grande, pois não são usuários do português no cotidiano da comunidade onde vivem.

Muitas situações levam os alunos a desistir de seus estudos, como comprovado na fala de uma criança kanhgág que acompanhei na escola não indígena por ocasião das observações realizadas no curso de Pedagogia: “Eu não sei o que é aeromóvel, nunca ouvi essa palavra. Podes me explicar o que isso significa? ”.

Os textos produzidos na escola também são todos em português e pela pouca experiência que os alunos têm com essa nova língua sentem muitas dificuldades. Em geral, o professor que não conhece a realidade indígena, não consegue entender o seu aluno para realmente lhe ajudar.

Ao conversar com uma professora dessa escola onde vão os alunos Kanhgág depois de cursarem a quarta série em nossa escola, ela mesma ressaltou as dificuldades encontradas pelos alunos indígenas. Qual seria a solução? Como esse bilinguismo que atravessa os muros da escola pode ser solucionado? Como melhorar o rendimento escolar dos mesmos? A temática de uma educação que vise atender a essa demanda específica fica clara nas palavras da professora: “Eu acredito que esses alunos indígenas devam ser introduzidos no português desde o 1º ano”. Porém, como fica a língua originária nesse contexto?

São situações conflituosas e difíceis de resolver e o estudo desses contextos estão só começando. Porém, considero importantes as palavras de Trindade (2009) ao ressaltar que:

O modo de vida dos alunos e suas experiências cotidianas de escrita na família em esferas como as de trabalho, de lazer ou religiosa, entre outros, podem ser considerados em um planejamento inicial na área da alfabetização [...] é necessário levar em conta a língua materna, envolvendo reflexão em torno da relação entre os sistemas alfabéticos, fonológico e ortográfico de constituição de palavras com idiomas diferentes. (TRINDADE2009,p. 67).

Fazem-se necessários mais estudos nessa área, mas principalmente reforçar as escolas indígenas para que cumpram o papel de serem bilíngues e interculturais.

Na sequência da escrita analiso um pouco essas escolas indígenas e o papel que desempenham e que ainda desempenham. Talvez, olhando para a história podemos também compreender como é a vida de um estudante que sai da escola de sua aldeia para estudar em outra instituição, alheia ao seu modo de vida.

As primeiras escolas indígenas

As primeiras escolas instaladas em aldeias indígenas foram muito prejudiciais às suas comunidades, devido as suas propostas pedagógicas não adequadas e ao total desconhecimento de uma realidade diferente, como o idioma e a cultura próprios. Agora, no tempo presente, os profissionais de educação indígena entenderam a política educacional, por isso a instituição escolar, específica, diferenciada, comunitária e intercultural não está mais prejudicando as pessoas pertencentes àquela comunidade indígena.

As práticas culturais da tradição não cabem na escola, mas sim para registrar a oralidade do povo kanhgág. Porém, a escola indígena tem que ser construída como a própria cara do povo a que se destina. A pedagogia também tem que ser introduzida para dentro da proposta pedagógica indígena, onde é necessário ressaltar uma filosofia própria e desenvolver o bilinguismo. Os profissionais que atuam numa escola indígena têm que, no mínimo, ter a formação bilíngue e a formação continuada voltada para os interesses da comunidade indígena. A escola, por ser pública, pertence a todos. Os pais, com o bom estudo dos seus filhos, poderão ter valor como um bom leitor e conseguir um trabalho para seu próprio bem. Se por acaso os alunos não estão se alfabetizando em tempo curto então tem que haver uma pesquisa da grafia Kanhgág e descobrir o que está havendo.

A escola que foi instalada em terra indígena trabalha com uma educação escolar diferenciada, ensina a ler e escrever e a intelectualidade. Porém é importante reafirmar que a educação indígena é milenar e existe muito antes das escolas. É uma educação social que é feita pelas lideranças, pajés e famílias, com o objetivo de humanizar, como foi dito anteriormente. O espaço de ensino é ao redor do fogo, em cima de folhas. Antigamente, quem contava e fazia a transmissão de conhecimentos era a pessoa mais velha da comunidade, geralmente à noite. O significado de ensinar e aprender ao redor do fogo, é o calor desse fogo sobre a memória, para ensinar a guardar o que está sendo dito. Essa é uma das formas de pedagogia indígena.

Um exemplo da pedagogia indígena

Na época da colonização do Brasil, os jesuítas alfabetizavam os jovens e adultos indígenas, mas eles não aprendiam, pois não era falada a sua língua. Era outra proposta pedagógica, por isso os jesuítas achavam que eles não pensavam, não se desenvolviam, não tinham espírito, eram selvagens. Por isso o Papa mandou matá-los, para salvar seus espíritos.

O objetivo de levar as escolas para as terras indígenas foi por pensar que os índios não tinham capacidade de aprender, com pensamentos diferentes que contradiz o pensamento dos povos indígenas. Hoje é desenvolvido um trabalho intercultural, mas ainda está muito forte a cultura não índia. Para reforçar a identidade indígena devemos introduzir mais a cultura kanhgág e, principalmente ter um profissional preparado para desenvolver o bilinguismo.

Nas terras indígenas, povos indígenas, escolas indígenas a alfabetização tem que partir da língua kanhgág, porque existem uns povos usuários de outra língua que proibiram e tentaram matar as línguas indígenas. Estamos ensinando a língua portuguesa nas escolas indígenas por obrigação, mas com muito cuidado no trabalhar uma prática educacional kanhgág.

Dependendo de disciplina, Kamẽ com Kanhuru são jambré, não podem se disciplinarem. Kanhuru com kanhuru ou kamẽ com kamẽ são rêg're podem se disciplinarem. Por isso na escola indígena o professor kamẽ tem que ter uma turma de alunos kamẽ e o professor kanhuru também tem que ter uma turma de alunos kanhuru.

Práticas colonizadoras do estado: o SPI - Serviço de Proteção ao Índio

Em 1910 Marechal Candido Rondon criou o SPI – Serviço de Proteção ao Índio. Mas não foi uma proteção, porque os índios continuaram morrendo. Trabalhavam na construção de estradas usando pá e picareta, participavam das guerras que aconteciam no Brasil, protegiam as lideranças não indígenas. As lideranças brancas queriam pagar pelo seu trabalho, mas os indígenas deixavam como garantia de suas terras e de seus direitos, mas mesmo assim perderam muito de suas terras e de seus bens.

Após a Guerra de 1932 o governo criou uma política de desenvolvimento da agricultura, onde as terras que não estavam produzindo conforme o entendimento do

governo, viravam lavouras para produzir alimentos a fim de alimentar os sobreviventes da guerra. Entre alimentos destacavam-se feijão, milho, trigo, abóbora, entre outros.

No período de 1935 foi criado um regime de trabalho que ficou conhecido como panelão, onde a maioria dos índios das terras indígenas comia todos juntos, nos mesmos panelões, alimentos às vezes nem tão bem preparados. O trabalho revertia em lucro para os chefes do SPI e coronéis indígenas. Esses eram quem destinavam às produções os demais trabalhadores das comunidades indígenas que não eram informados dos destinos das produções.

Informações dos territórios sul: nessas lavouras coletivas trabalhavam crianças que frequentavam as aulas escolares até aprenderem a escrever o nome. A partir disso frequentavam somente as lavouras e quem ficava fora disso eram os filhos de lideranças que não precisavam ir para a lavoura. Por exemplo, os velhos, as crianças que ficavam em casa ganhavam 3 quilos de cada produto para servir de alimento e durar oito dias. Depois recebiam novamente.

Quem falasse da comida mal feita ou fugisse da lavoura era capturado e apanhava com um pedaço de borracha, colocado na cadeia ou amarrado em um pau. Também era comum jogarem água sobre essas pessoas que apanhavam ou eram presas. Eu vivenciei um amigo morrer naquela época, depois do café mandaram juntar lenha lá no mato para fazer a comida, onde estava cortando lenha, no mês de agosto ventoso. Tinha um galho enganchado em um pau que fora derrubado em dias anteriores. O guri estava cortando a lenha debaixo desse pau enganchado, quando soprou um vento mais forte o galho desenroscou e caiu sobre ele, abrindo o corpo no meio. O guri morreu instantaneamente. Velaram e sepultaram o corpo. Parece que aquilo era normal na época, ninguém era culpado, mas hoje eu sei quem eram os culpados. O guri que faleceu tinha uns 12 anos e eu na época 6 anos, quando perdi meu melhor amigo de infância.

Nessa época do dito panelão, meus pais fugiram para trabalhar como agregados dos colonos não indígenas e isso prejudicou a minha vida e a minha educação escolar, por isso cheguei na universidade para fazer a faculdade com 44 anos.

As línguas indígenas na América

Apesar de todas as tentativas de destruição ainda há riqueza de línguas na América. Só no Brasil havia mais de 1200 idiomas na época da invasão europeia e hoje são pouco mais de 180. Transcrevo, para o idioma kaingang, algumas ideias de Aryon Dall'Igna Rodrigues. Estudando as línguas indígenas, o estudioso fala das perdas.

Práticas escolares protagonistas: kanhganguizando a escola

Relembrando a minha prática docente de estágio, que ocorreu no 7º semestre do curso, na Escola Estadual indígena Vogá, na modalidade EJA, descrevo a seguir como se desenvolveu a mesma dentro da pedagogia indígena.

Contexto: 14 alunos no início das aulas, que tiveram seu início no segundo semestre de 2013. As aulas começaram em agosto, mas o estágio começou na primeira semana de setembro e se estenderam até o final do ano letivo, ou seja, até o início de dezembro.

O grupo era formado por cinco mulheres e nove homens, com idades variadas, de 16 até 48 anos. Nesta turma, todos já sabiam ler e escrever o português, pois já haviam passado por um processo de escolarização anteriormente. Estavam retornando agora com uma especial oportunidade de aprimorar os seus estudos e melhorar as suas condições de trabalho. Mas agora com uma distinção: dentro da escola indígena, esses alunos terão a alfabetização dentro do seu idioma.

Projeto pedagógico

Partindo do princípio que os alunos já eram alfabetizados no português, o projeto desenvolvido por mim contemplava a oralidade na língua originária. Partindo sempre dos relatos que cada um trazia, dos seus cotidianos, construí o plano de estudo a ser abordado com esta turma.

Os próprios alunos ajudaram a construir o plano de estudos. Temáticas que eram comuns dentro da filosofia indígena foram por mim abordadas, tais como:

- Organização social Kanhgág – as metades clônicas

- Significado e valores dos nomes próprios Kanhgág
- A origem do mundo na perspectiva Kanhgág
- Tempo e horários
- Saúde, vida e corpo.

O objetivo principal foi resgatar a escrita kanhgág, pois os alunos sabiam escrever no português, mas a grande maioria não sabia mais escrever dentro do seu próprio idioma. Eram muito bons na oralidade da língua, mas não no registro escrito. Por este motivo, posso afirmar que desenvolvi, durante este período de estágio, uma pedagogia bilíngue, que atendia a dois idiomas específicos: Português e Kanhgág.

Para a montagem deste projeto, busquei referencial teórico em Hernández, onde o autor fala que “em um projeto de trabalho os próprios educandos começam a participar do processo de criação, procurando respostas e buscando soluções. “ (HERNÁNDEZ, 2010, pág. 3). Nesse sentido exerci uma pedagogia intercultural, pois os conteúdos ministrados diziam respeito aos modos de vida e à filosofia Kanhgág.

É importante lembrar que estes relatos que tanto eram falados de forma oral, precisavam ser registrados de forma escrita, pois, como diz Paulo Freire “através da decodificação da palavra, o alfabetizando vai-se descobrindo como homem, sujeito do todo o processo histórico.” (1987).

Desenvolvimento das aulas

Na primeira parte da aula, eu trazia o tema que seria abordado com os alunos naquele dia. Em seguida, os alunos se reuniam e trocavam ideias sobre o tema apresentado. No quadro, era feito o registro do que cada aluno sabia sobre o tema, as inferências de cada um.

O tema apresentado era então trabalhado por mim. Utilizei histórias orais contadas pelos antigos pajés e os mais velhos, para entender estas temáticas dentro da visão indígena. Em geral, na última parte da aula, os alunos faziam o registro escrito do que haviam aprendido no caderno.

Também estabelecemos um quadro de avaliação das aprendizagens. Nele os alunos faziam o registro das aprendizagens de todos os dias da semana, destacando alguns

aspectos: o que chamou a atenção; o que ficou em dúvida; o que gostaria de saber mais sobre o tema.

Este quadro foi um importante balizador do meu trabalho. A partir dele o meu planejamento se desdobrava para a próxima semana. Lembrando que sempre que os alunos registravam que tinham dúvida sobre o tema, incentivava os mesmos a pesquisar, que fossem procurar as respostas, fazendo muitas vezes entrevistas com os mais velhos da comunidade para entenderem melhor a temática que estava sendo por nós trabalhada em sala de aula.

Esse método de pesquisa também era utilizado por mim, lembrando que muito pouco material escrito sobre os Kanhgág está disponível como material didático a ser utilizado tanto por parte dos professores como dos alunos. E necessário sempre a pesquisa e busca constante de informações dos mais velhos, para conseguir trabalhar dentro desta visão indígena.

Bilinguismo

Em um dia da semana, em geral nas quintas feiras, os alunos tinham destinado a fazer a transposição didática dos aprendizados mais importantes, transpondo as palavras do português para o Kanhgág. Lembrando que para este tipo de atividade se desenvolver, tive que apresentar novamente o alfabeto Kanhgág.

Vogais

Ĩ Y ã Ä Ä E Ë U Õ Ó

Vogais Nasais

ĩ ã ã ã ã

Consoantes

K [ka] M [má] N [ná] P [pá] V [vá] T [tá] F [fá] G [ga] J [já] H há] R [ra] S [Sá]
NH [nhá] áá

Alfabeto Kaingang

KI M ĩ N Y P ã A T Ä F Á G E J Ë H É H U R Õ S O NH Ó áá

Algumas transposições feitas pelos alunos estão colocadas em quadros, como exemplos:

<i>Kafej= flor</i>	<i>Exemplos de palavras significativas, trabalhadas de forma isolada, sem frases ou textos.</i>
<i>Kafénh= folha</i>	
<i>Kysã= lua</i>	
<i>Kaká= rosto</i>	
<i>Kysã= lua</i>	

Fonte: Diário da classe- aula do dia 20/10/2013

Na primeira parte, os alunos não lembraram de utilizar as vogais. Quando iam fazer o registro escrito, na transposição só apareciam as consoantes.

Tive que trabalhar várias vezes palavras, utilizando as vogais como destaque, para que as mesmas fossem memorizadas, para depois aparecerem nas produções como aprendizagem.

Num segundo exemplo, mostro como as dificuldades ficam mais acentuadas com as frases, pois além das vogais, também acontecem dificuldades com as consoantes.

<i>Gojtýnén ú karmý há... (ESCRITA DO ALUNO)</i>
<i>A água é muito importante para as vidas.</i>
<i>Gojtýnén ú karmý há ní... (ESCRITA CORRETA)</i>

Fonte: Diário da classe- aula do dia 20/10/2013

Os alunos tentaram fazer a tradução das frases para o português, mas agora que além de faltar as vogais, faltam também as consoantes. Alguns começaram a perceber que no Kanhgág utilizava-se um menor número de letras, pois dentro desse idioma a palavra maior possui somente três sílabas. Algumas traduções, para fazerem sentido dentro do português, precisam ser traduzidas dessa forma: primeiro o substantivo para depois o adjetivo.

Uma das regras do idioma kanhgág é escrever sempre o adjetivo primeiro para depois o substantivo. Quando os alunos perceberam de forma prática esta regra, as transposições ficaram mais acessíveis e alguns apresentaram melhora nos trabalhos apresentados.

<i>Ti si kǎnén ú hénríkenh fá égtakanhgán há týuíníéntýnén ú kar ki jykrehagta ti.....</i>
<i>As lendas e os mitos são importantes para a cultura indígena.</i>

Fazem lembrar o passado e contam histórias.

Fonte: Diário de classe- aula do dia 18/11/2013

A construção de textos por parte dos alunos era com muita dificuldade, com troca de letras, erros de acentuação. Na leitura, a mesma apresentava-se de forma silábica, onde não conseguiam ler a palavra inteira, sem primeiro fazer a decodificação sílaba por sílaba.

Dessa forma, os pensamentos do povo kanhgág, suas histórias, suas ideias sobre temas do cotidiano que acabaram sendo abordados por mim em sala de aula, de uma forma bilíngue, pois dois idiomas acabaram sendo cruzados: o português e a Kanhgág.

Este bilinguismo, que é tão difícil de ser encontrado e trabalhado em sala de aula, exige muito preparo de nós enquanto docentes indígenas. A construção de um material didático adequado (que seja escrito e oral também, como por exemplo, músicas, danças, cantigas...), que possa ser trabalhado no contexto escolar.

Uma das coisas mais difíceis para mim enquanto docente, é que muitas vezes, ao tentar me expressar no português, não encontro as palavras similares ao que deveria ser transmitido. É necessário a construção de um dicionário de sinônimos, para tentar diminuir a distância entre as duas línguas, português e kanhgág, pois a função maior no domínio de um idioma é aproximar e nunca afastar.

Porém, esses problemas são colocados para nós nos dias de hoje. Antigamente a escola era imposta, com práticas pedagógicas que não levavam em conta nem a língua, nem a cultura própria de cada povo.

Avaliação

Primeiramente os alunos tinham todos que saber sobre o mundo kanhgág para depois introduzir os conhecimentos escolares do mundo não indígena. A ideia é que todos os alunos possam construir uma teia de conhecimentos, enredando os saberes dos dois mundos. A proposta pedagógica dessas práticas deve estar acompanhando esses processos. Por exemplo, organizar assim disciplinas: Matemática kanhgág e depois fazer a continuidade no Português. O mesmo com Ciências e História. E o Português sempre depois do kanhgág.

A avaliação precisa ser por ciclos de conhecimentos para considerar o tempo de aprendizado para concluir o ensino fundamental e chegar ao ensino médio.

Algumas ponderações a respeito da Inclusão

Nas escolas das Terras Indígenas, comunidades e professores têm que dar toda a atenção e acolherem para a educação oral e escolar o público alvo da educação especial²⁸. Mas vejo que temos que aprender com eles, para depois ensiná-los. Vejo que eles ficam muito isolados da comunidade e das escolas indígenas. Há tempos discutimos a educação indígena diferenciada no Rio Grande do Sul, porém nunca incluímos esse público em nossas escolas. Precisamos formar profissionais indígenas para atender essas pessoas e instalar laboratórios de atendimento. Antigamente eram as APAES que atendiam essas pessoas, porém, hoje já existe uma lei que cria essa obrigação para todas as escolas.

CONCLUSÕES: O QUE SE QUER SABER....

Ao final, quero levar aos leitores uma reflexão de como se faz importante em nossas práticas de sala de aula, respeitar e valorizar as diferenças de cada povo, sua cultura, seu idioma e como podemos utilizar o que o aluno já sabe, partindo sempre deste ponto, para gerar novos conhecimentos.

Como a oralidade é importante e deve ser respeitada e aproveitada em todos os momentos de aprendizagem.

²⁸ O público alvo da educação especial é composto por uma tríade: surdos, cegos e os que têm deficiência mental. Dentro destas categorias estão as outras especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS CITADAS OU CONSULTADAS

1) Da tradição oral kanhgág:

Pessoas mais velhas -Ti Si Ag e Pajés – Kujá.

2) Da tradição escrita:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998. Coleção Leitura.

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

FREITAS, Maria Inês. Educação de Jovens e Adultos: subsídios para a construção de curso de técnicas agrícolas kaingang. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (orgs). **Pensando a Educação Kaingang**. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2010.

HERNANDÉZ, Fernando. **Gestão educacional**. Revista Brasil Escola, 2010.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

RODRIGUES, AyronDall’Igna. **Sobre Línguas Indígenas e sua pesquisa no Brasil**. Revista Ciência e Cultura. vol. 57, no. 2. São Paulo. Abril/Junho, 2005.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **Gêneros Textuais em Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento**. Agosto de 2009. Caxias do Sul, RS, Brasil.

O JORNAL COMO FONTE DE CONHECIMENTO:

Uma prática significativa em uma turma de jovens e adultos²⁹

Fernanda Nunes Deitos³⁰

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo investigar algumas das aprendizagens possíveis de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de um projeto de trabalho envolvendo o jornal como fonte de conhecimento. A problemática de pesquisa surgiu da experiência da autora em sua prática de estágio do curso de Pedagogia/UFRGS, realizado em uma escola municipal de Porto Alegre. A metodologia de pesquisa é de abordagem qualitativa, embasada em Minayo (1994), e centrou-se na análise do Diário de Classe e relatório final, produzidos durante o estágio. A análise dos dados contidos nesses documentos foi dividida em três categorias: *jornal como material reflexivo e questionador*, fundamentado nos estudos de Faria (2003) sobre a relevância deste material em sala de aula; *a aprendizagem e o caminho para entendê-la*, analisada a partir dos estudos de Moura (1999) e Ferreira (2001) sobre a formação dos conceitos; e *o letramento e a reflexão crítica da realidade*, através dos estudos de Kleiman (2012), Tfouni (1995) e Street (2010) discutindo o letramento e Freire (2006) trazendo a leitura de mundo. As análises realizadas apontam que o jornal foi um instrumento significativo para as aprendizagens em todas as áreas de conhecimento dos alunos, ainda desenvolvendo as habilidades e competências em relação à oralidade, escrita e leitura crítica da realidade, visto que este material faz parte do cotidiano, agregando valor social e cultural aos que dele se utilizam.

PALAVRAS -CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Jornal; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A partir da prática de estágio docente em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e reflexões diárias deste trabalho, vinha me chamando atenção o tema trabalhado: o jornal como fonte de conhecimento. Fui percebendo que o trabalho com diferentes materiais pedagógicos, quando bem planejado e executado, tem muito a favorecer no trabalho do professor e nas aprendizagens dos alunos. Então foram surgindo questionamentos e inquietações sobre o tema. Neste presente trabalho, pretendo analisar este projeto no que se refere às aprendizagens dos estudantes.

Uma prática significativa

²⁹ Origem no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/103316>

³⁰ Graduada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: fefe_dinha@hotmail.com

Nesta prática de estágio, através das observações, foi notável como a turma sentia necessidade de participar da aula e de contribuir de alguma maneira, porém as atividades que estavam sendo propostas aos alunos não estavam deixando que eles pudessem trazer seus conhecimentos, vivências e histórias. Assim como Oliveira (1999, p. 60), acredito que o adulto: “[...] traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas”. E, em meu entender, essas vivências também devem ser aproveitadas em sala de aula.

Outro fato percebido foi o interesse de alguns alunos quanto ao jornal e seu hábito de leitura. A partir desses dois aspectos, da vontade de participar e do interesse pelo jornal, decidi realizar um trabalho com este portador de texto, suporte de escrita da modernidade, como material para ser usado pedagogicamente, pois acredito que ele possa ser bem aproveitado, sendo fonte de informação e conhecimento.

A ideia era que, através do trabalho com o jornal, pudesse se criar um ambiente e uma relação onde esses alunos se sentissem valorizados. E, assim, conseguissem contribuir com suas falas, experiências, opiniões, e que fossem respeitados com os conhecimentos que eles já têm, com o tempo de cada um, seus desejos e anseios. Como Freire (2001, p.16): “Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para sua ação [...]”. Esse foi meu ponto de partida ao assumir essa turma.

O estágio foi um desafio para mim, já que nunca havia tido uma experiência tão duradoura em sala de aula. Desde o início, percebia o quanto era trabalhoso relacionar um acontecimento do mundo, descrito nas folhas de jornal lidas e discutidas com os alunos, com os conteúdos a serem trabalhados de forma que fossem significativos. A minha ideia era tentar trazer notícias sobre as quais os alunos já tivessem conhecimento, que estivessem também em outros meios de informação, no rádio, televisão, enfim, que eles tivessem algo a falar, que fizessem parte do seu cotidiano.

Ao longo do tempo, fui notando avanços nos alunos. Em geral, suas melhorias foram em relação à oralidade, pois com as discussões das notícias eles conseguiam impor sua opinião e falar com maior propriedade sobre determinado assunto. Na questão da interpretação, pois eu realizava diversos questionamentos acerca das notícias, se tornava mais fácil para eles responderem após conversarmos. A leitura foi muito exercitada, e até

mesmo alguns alunos alegavam que treinavam em casa com o jornal. O avanço se deu também em suas escritas, pois nelas eu acabava percebendo novas palavras que faziam parte das notícias discutidas e, muitas vezes, eles me questionavam seu significado. Essa também foi uma melhoria deles, essa atitude questionadora, que antes eu pouco percebia.

Nas últimas semanas de estágio, questionei os alunos sobre o jornal e sua função. Eles responderam trazendo a importância da informação e o quanto ela é válida até mesmo para saber conversar com as pessoas sobre os assuntos do cotidiano tratados nos meios de comunicação. Questionados se a informação também é conhecimento, eles responderam que depende da informação. Compreendo que a informação por si só não modifica aquilo que pensamos, pois, segundo Piaget (1972), para que se conheça um objeto ou um acontecimento é necessário agir sobre ele, ou seja, o conhecimento modifica tanto o objeto quanto o sujeito. Dessa forma, só o conhecimento traz uma compreensão que permite uma nova prática social.

Penso que esta prática de estágio tenha sido relevante, pois o jornal propiciou a relação da realidade dos alunos com o mundo, através do debate, das reflexões. Enquanto professora, foi o que procurei enfatizar, como vem ao encontro da ideia de Freinet (1989, p. 50-51), que não se pode deixar de lado o essencial que são a vida e a realidade em que estamos inseridos.

O caminho percorrido

Nesta prática de estágio, fui constatando o quanto os alunos estavam se engajando e aprendendo, fazendo relações com os conteúdos estudados. Fui observando, o que era significativo para eles já que era feita uma relação com o cotidiano, e eles foram contribuindo com a aula, fazendo reflexões e questionamentos.

Tendo em vista esta prática e meus interesses epistemológicos, formulei a seguinte questão, que é meu problema de pesquisa: Quais as aprendizagens possíveis aos alunos da EJA a partir de um projeto de trabalho envolvendo o jornal como fonte de conhecimento?

Após a escolha deste tema, o jornal como fonte de conhecimento, tornou-se necessário definir um caminho metodológico a percorrer. A opção escolhida foi a abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (1944, p. 21-22), “[...] aprofunda-se no

mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Esta abordagem apresenta questões mais abertas, com a visão interpretativa de experiências, assim como no caso da minha pesquisa, na qual procuro investigar as aprendizagens dos alunos a partir de um projeto de trabalho com o jornal, bem como a relação entre acontecimentos do mundo e conteúdos escolares.

Para responder aos questionamentos, foi feita uma análise minuciosa dos dados coletados em documentos produzidos durante o estágio. Estes foram o Diário de Classe, escrito durante o período de estágio obrigatório, onde estão contidos também trabalhos dos alunos, e relatório final de estágio, escrito ao final deste. Neste caso, são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187).

Essa análise foi feita através de três categorias escolhidas a partir da retomada do trabalho feito. Relendo o Diário de Classe, observei que três aspectos haviam sido norteadores: primeiramente, o próprio jornal, de onde partiram as aulas e as temáticas de estudo; segundo, como esse material foi relevante para novas aprendizagens; e, por fim, o letramento, pois esteve presente como uma prática social e também como um meio de se fazer uma relação de palavra com o mundo. Cabe ressaltar que esses três tópicos estão interligados e se completam neste projeto de trabalho.

Contextualização

A escola onde foi realizado o estágio obrigatório é da rede municipal de Porto Alegre. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo jovens, adultos e idosos, a partir de 15 anos de idade.

Através de minha vivência na escola, entendo-a como um espaço de educação formal que se preocupa verdadeiramente em oferecer aos seus alunos possibilidades de crescimento intelectual e humano. Há oferta de diversas oficinas como música, artes e teatro; também há incentivo aos jovens trabalhadores, adultos e idosos ao estudo, com a possibilidade de acesso, permanência e qualidade.

A turma de realização do estágio foi uma Totalidade 3, que corresponde à última etapa das Totalidades Iniciais, correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental. A turma tinha 15 alunos inscritos, porém compareciam 10 frequentes, sendo dois alunos de

inclusão. Em sua maioria eram idosos aposentados, havendo apenas dois jovens trabalhadores. Sendo assim, a faixa etária era de 27 a 80 anos de idade.

Todos os alunos já eram alfabetizados, porém alguns ainda apresentavam muita dificuldade na leitura e demoravam bastante para ler cada palavra. Uma aluna alegava ter vergonha de ler. Quanto às produções textuais dos alunos, pude perceber que já conseguiam realizar, porém uns com mais e outros com menos dificuldades. Porém todos possuíam boa oralidade e necessidade de serem ouvidos em suas experiências, em suas histórias de vida, enfim, tinham necessidade de que seus conhecimentos fossem valorizados naquele espaço.

Análises

Para a realização das análises precisei revisitar os materiais construídos durante a prática, o Diário de Classe e o relatório de estágio. Através de sua leitura e reflexão, três categorias se realçaram, como já foi dito, sendo elas: *jornal como material reflexivo e questionador; aprendizagem e o caminho para entendê-la; letramento e a reflexão crítica da realidade*. Neste capítulo, pretendo explicitar, através dos recortes do Diário de Classe, como este trabalho foi sendo desenvolvido.

O projeto com o jornal foi realizado a partir das notícias presentes neste portador de texto. Foram utilizados os jornais *Diário Gaúcho*, *Correio do Povo* e *Zero Hora*. O trabalho ocorreu durante o estágio, em média uma vez por semana. Eu tentava relacionar o assunto discutido nas notícias com a temática que iria trabalhar com os alunos durante a semana, a fim de que eles se sentissem mais seguros quanto à sua compreensão.

No primeiro momento, eu mostrava aos alunos o jornal com que iríamos trabalhar, apresentava a manchete e a notícia que era entregue para eles. Após algumas predições sobre a imagem e o título da notícia, era realizada sua leitura, e a partir daí ouvia a opinião dos alunos, os questionamentos e as reflexões.

Jornal material reflexivo e questionador.

O jornal, como material pedagógico, se torna relevante para, além da sua leitura, pois evoca o *status* de ser leitor, bem informado e também valorizado por ser bem informado, sendo um símbolo da cultura letrada em nosso meio. Nesse sentido o jornal é um material bastante difundido dentro das práticas sociais de leitura.

Para embasar as análises desta categoria, aproprio-me dos estudos de Maria Alice Faria (2003). A autora apresenta a importância do jornal em sala de aula destacando seus benefícios, como a relação com a realidade e a possibilidade de se realizar uma leitura crítica do jornal, tornando a aula mais próxima do cotidiano dos estudantes. A partir desta leitura e reflexões da autora, consegui compreender as inúmeras possibilidades que o jornal traz para se trabalhar em sala de aula, visto que esta é uma habilidade reconhecida, capaz de preparar leitores experientes e críticos para desempenhar seu papel na sociedade.

Por vários momentos, no estágio, eu notava que os alunos estavam se dando conta de que o jornal era o tema de nosso trabalho sem que precisasse ser dito, e eles iam percebendo também a relevância deste portador de texto. No excerto do Diário de Classe que segue, os alunos discutem a relevância do jornal:

Quadro 1 – Recorte do Diário de Classe do dia 23/9/2013.

Destaco nesse dia que a aluna M. A³¹, que dificilmente costumava participar de nossas discussões, conseguiu contribuir dando sua opinião: “Acho muito boa essa notícia sobre este programa dos médicos, pra gente saber como tá acontecendo mesmo”. A partir da fala da colega, sem que eu interferisse, o aluno J. destacou: “Esse é um dos motivos de ler o jornal, pois nele podemos encontrar informações que nos interessam, que nos ajudam, e assim estar em contato com o mundo à nossa volta”. A aluna V. contribui dizendo: “Para mim também é bom, por que fica melhor de conversar com as pessoas, tem mais assunto”. A partir dessas falas dos alunos, questionei o resto do grupo sobre o que pensavam a respeito da leitura do jornal e por que a mesma seria importante. O aluno P. respondeu: “A gente conversar sobre as notícias tá sendo bom também pra gente aprender, saber, falar melhor com as pessoas”.

Fonte: Registro do Diário de Classe.

Percebi que o hábito que estava se criando da leitura do jornal tinha relevância para eles não só em suas aprendizagens, mas algo que acabava indo além da sala de aula. Como alega o estudante J., é uma forma de estarem em contato com o mundo. Dessa forma, acredito que o papel do jornal “[...] vai além da prática da leitura, do contato com a informação, do desenvolvimento de sua inteligência e de outros fatores que nos

³¹A fim de preservar a identidade dos alunos, omitirei seus nomes e os substituirei apenas pela letra inicial de seus nomes.

aconselham a usar o jornal na sala de aula” (FARIA, 2003, p. 12). Em minha prática, este portador de texto foi conduzindo as aulas, costurando aprendizagens e reflexões críticas sobre a realidade.

Aprendizagem e o caminho para entendê-la.

Tenho a convicção do quanto é importante para o professor saber como seus alunos aprendem, não só para saber avaliá-los com fundamentação, mas também para saber propor atividades desafiadoras e motivadoras para esses sujeitos.

Porém, vi na prática o quanto essa tarefa é difícil e cuidadosa. Um instrumento que me auxiliou bastante nessa tarefa de análise foi o Diário de Classe, pois através dele eu ia percebendo aspectos de cada aluno, também suas aprendizagens, dificuldades, avanços e retrocessos.

Entendo que a aprendizagem seja provocada por situações, neste sentido o trabalho com o jornal, a partir das problematizações feitas, questionamentos e discussões, era uma provocação aos alunos. O jornal os fazia pensar sobre os conceitos que estavam sendo discutidos e dessa forma poderiam ser reelaborados, ampliados e modificados.

Nesta categoria de análise, reporto-me a Mayra Patrícia Moura (1999), que aponta a ideia de que há uma reformulação dos conceitos a partir das discussões, trocas, reflexões e também se constituem na relação com os outros conceitos, e que estes momentos devem ser ofertados aos alunos.

Esse pensamento também se aproxima dos estudos de Emilia Ferreiro (2001) quando traz a teoria de Piaget para discutir a gênese dos objetos socioculturais e sua transformação em objetos de conhecimento. Para a autora, não há uma adição dos conhecimentos, mas uma reestruturação deles, e assim consiste o crescimento intelectual.

A partir de Ferreiro (2001), compreendo que o progresso cognitivo está sempre em processo de (re)construção. O que ocorre são momentos em que os conceitos/pensamentos se reorganizam a partir de uma nova ideia que fez sentido e, dessa forma, esses vão se ampliando e se complexificando, podendo até mesmo modificar o que pensávamos antes. Segundo Ferreiro (2001, p. 94), essas novas estruturas que se modificaram “[...] são relativamente estáveis, dentro de certos domínios e por certo tempo, até que novas crises cognitivas obriguem a uma nova reestruturação”. Acredito que essas crises cognitivas trazidas pela autora possam ser quaisquer momentos que façam o sujeito ter de questionar

novamente um conceito e assim ocorra uma reestruturação do que ele pensa sobre determinado assunto/conceito.

Enfim, um dos exemplos dessa relação de ensino-aprendizagem se deu ao perceber alguns conceitos que os alunos não compreendiam. Como exemplo, o conceito de *site*, que surgiu através do questionamento da aluna T. que alegava ouvir muito sobre, mas não entender direito o que era.

Quadro 2 – Recorte do Diário de Classe do dia 10/9/2013.

Este foi um dos momentos em que percebi o quanto é difícil o papel do professor, pois devemos responder aos questionamentos do aluno de forma que facilite o seu entendimento. Surgindo o questionamento de *site*, tentei explicar aos alunos que *site* é um local dentro da internet que se acessa através de um endereço; assim como as nossas casas têm um endereço, cada *site* tem um. Expliquei também que esse *site* vai conter informações, textos, imagens, vídeos etc. Os alunos iam questionando mais sobre o assunto. A aluna M. A. perguntou: “Mas, professora, o *site* fica dentro do computador? Ou é pelo endereço do *site* que coloca no computador?” Antes da minha fala, a aluna V. respondeu: “M., a gente tem que digitar esse endereço do *site* e daí as informações dele que vão aparecer no computador”. Foi interessante perceber que eles interagiram entre si e novos questionamentos iam surgindo, como no caso do aluno R., ao questionar: “Mas, professora, o que é internet?”. Expliquei que internet é a rede que nos possibilita conectar o *site* e que *site* não é uma palavra da língua portuguesa e por isso não se pronuncia o som do “i”. Os alunos então questionaram como deveriam ler/falar essa palavra, expliquei então como deveriam falar, e eles se mostraram contentes em aprender. Na fala de M. A.: “É bom aprender, daí não precisa ter vergonha se não sabe falar alguma palavra”.

Fonte: Registro do Diário de Classe.

Entendo que os questionamentos dos alunos, a interação entre eles e as discussões sejam de grande relevância, pois ajudam na formação do conceito. Segundo Moura (1999, p. 109), a cada nova opinião vai sendo acrescentado algo, os conceitos vão sendo reformulados através da discussão do grupo, das diferentes argumentações e pelo explicitamento das contradições e convergências. Ao questionar sobre o conceito de *site* os alunos acabaram chegando também no conceito de internet e assim por diante, caracterizando a apropriação de conceitos como rede. Ou seja, não se apropria de um conceito isolado, mas constrói-se de uma rede conceitual onde vários conceitos se encontram inter-relacionados.

Letramento e a reflexão crítica da realidade.

Quando comecei o meu trabalho, através deste portador de texto, e sabendo que meus alunos já eram alfabetizados, quis alcançar como objetivo principal que esses pudessem ler as informações e fazer uma análise do que estava sendo informado, de forma a realizar uma reflexão crítica da realidade ali apresentada. Porém, deixo claro que este processo é longo e minha proposta era apenas de iniciá-lo com os alunos, no tempo que a mim era imposto. Sendo assim, eu não almejava que os alunos apresentassem drásticas mudanças em suas reflexões.

Para compreender melhor o letramento, reporto-me a Kleiman (2012) e Tfouni (1995), no que diz respeito ao seu conceito, e a Street (2010) tratando sobre o modelo ideológico de letramento, no qual as práticas de leitura e escrita são contextualizadas. No modelo autônomo, também descrito por Street (2010), as práticas têm um fim em si mesmas, o que acontece nas práticas escolares tradicionais.

Iniciando com o conceito de letramento para Kleiman:

[...] letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder (KLEIMAN, 2012, p. 11).

Neste caso, meu objetivo com essa prática de letramento utilizando o jornal era que esse portador de texto fizesse sentido para os estudantes considerando suas práticas sociais adquiridas antes de chegarem à escola, a bagagem que carregam consigo. O letramento no modelo ideológico ultrapassa o ato de ler e escrever mecanicamente. A escrita na escola deve ter relação com a escrita fora da escola, atendendo as exigências da sociedade e os diferentes tipos de texto. É preciso compreender os significados da leitura e da escrita em diferentes contextos, fazendo uso da leitura e escrita como prática social.

Para Tfouni, o letramento é apresentado como:

[...] um fenômeno sócio-histórico, e que investigá-lo implica estudar as transformações que ocorrem em uma sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita cujo uso é generalizado (TFOUNI, 1995, p. 55).

Nesse sentido o letramento é um processo sociocultural, faz parte do contexto onde as pessoas moram, circulam, e vinculam saberes que são transmitidos e socializados. Partindo desse pressuposto, muitos processos de letramento são comuns a todos dentro deste contexto, mas com diferentes níveis. Não podemos supor, por exemplo, que todos possuem o hábito da leitura do jornal e a capacidade de realizar uma leitura crítica do mesmo. Trago como exemplo meus próprios alunos, pois, ao introduzir este projeto, tinha a consciência de que nem todos possuíam este hábito de leitura. Compreendo também que o letramento depende das condições em que o sujeito se encontra, sejam elas sociais,

econômicas ou culturais, e da experiência do mundo do trabalho. A partir do momento em que as condições sociais e econômicas se alteram, também podem se modificar as possibilidades em relação ao letramento. Nem todos têm o mesmo acesso aos bens culturais e vivem as mesmas experiências, o que acaba por influenciar nas práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, a desigualdade social acaba intervindo no nível de letramento.

Nesta mesma discussão, Tfouni (1995) alerta sobre os conhecimentos das sociedades letradas e como eles estão divididos de forma desigual na sociedade. Neste caso, os excluídos da escola, os que ocupam posições subalternas de trabalho, os grupos mais pobres da sociedade, encontram-se na extremidade mais inferior dessa distribuição de conhecimento, comparado àqueles de classe mais alta e com mais experiências e vivências culturais e com uso da escrita. Sendo assim:

Em uma sociedade altamente letrada essa distribuição social não homogênea do conhecimento e das práticas sociais organizadas pelo letramento garante, de um lado, a participação eficaz dos sujeitos que dominam a escrita, e, por outro, marginaliza aqueles que não têm acesso a esse conhecimento [...] (TFOUNI, 1995, p. 64).

Quando estudamos e nos aprofundamos nesta temática, isso implicará estudarmos os fenômenos e integrá-los no nosso sistema de escrita convencional. Lembrando sempre que cada sociedade possui sua própria forma de letramento. O que pode ser comum a um grupo de pessoas pode ter outro significado em outro contexto.

Pensando dessa forma, parti de algo que os estudantes já sabiam dentro de seu contexto, no caso as situações do cotidiano presentes no jornal, pois estavam em outras fontes de informação. Assim, já tinha metas estabelecidas ao iniciar o trabalho com o jornal, que os alunos pudessem refletir, questionar, opinar, construir novos conhecimentos, inserir mais profundamente os alunos nesta prática de leitura, assim como desenvolver a interpretação, a compreensão, usando desta ferramenta. Dessa forma, o sujeito entra em contato com a realidade na qual se insere através dessas notícias.

Pensando dessa forma, em minha prática ocorreu o modelo ideológico, vinculado à leitura de mundo, que, segundo Street (2010, p. 37), não seria apenas um modelo cultural, mas ideológico, pois há poder em suas ideias. O mesmo está dentro de um contexto específico, assim como as práticas de leitura e escrita, onde há troca de conhecimentos, compartilhamento de saberes, a partir de algo que já é do conhecimento dos alunos. A minha ideia era primeiramente trabalhar com base na oralidade para depois partir para a escrita, isto é, o sujeito antes de escrever, precisava argumentar, refletir e questionar sobre

a vida social. Este modelo é de interesse das instituições sociais e não apenas educacionais, pois acaba atingindo o contexto social mais amplo. Lembrando que, como há poder envolvido nessa ideia, esse tipo de modelo depende das concepções, das culturas, dos modos de ser e estar das pessoas que estão inseridas nesse ambiente.

Quanto à importância da leitura do jornal para os estudantes, ficam aqui alguns registros de suas falas realizados no fechamento do estágio obrigatório, quando foi feita uma retomada do mesmo:

Quadro 3 – Registro do Diário de Classe do dia 20/11/2013.

Aluna M. A.: “Com as aulas a gente teve mais esse contato com o jornal que antes eu não tinha porque pensava que se fosse ver TV já tava bom, mas com o jornal quando a gente conversava aqui eu via que não era só pra ter uma informação, a gente podia também ter uma opinião e falar com os colegas”. Aluna I.: “A gente ter começado a ler o jornal aqui na aula foi bom porque eu nunca tinha lido, agora em casa às vezes já pego o jornal da minha filha e a gente conversa sobre as notícias, já aproveito pra exercitar a leitura que também é muito importante pra gente não depender dos outros”. “Aluno J.: “Nem só pra falar com os colegas, mas pra poder falar com todo mundo, pra saber conversar melhor com as pessoas e saber o que tá acontecendo e saber falar sobre isso”. Questiono o aluno sobre o que seria saber falar sobre isso, se ele poderia me dar algum exemplo. Ele responde: “Saber o que tá acontecendo e saber dizer o que a gente acha, né, saber dizer se é certo ou errado, bom ou ruim”. O aluno, então, responde: “É que aqui nas aulas, quando a gente conversa, vai sabendo o que cada um acha e também pode pensar do mesmo jeito ou não”.
--

Fonte: Registro do Diário de Classe

Nesse excerto do Diário de Classe vou percebendo que, mesmo que de forma singela, a leitura do jornal foi se criando como um hábito, uma prática de leitura. A partir das aulas e com as reflexões e conversas sobre as notícias, os alunos conseguiam opinar criticamente, ao mesmo tempo em que a reflexão deles conseguia aproximá-los dos conceitos que trabalhávamos. Desse modo, o jornal acabou contribuindo na leitura crítica do mundo, e também no modo crítico sobre o que se lê. Nesse sentido, “na formação geral do estudante, a leitura crítica do jornal aumenta sua cultura e desenvolve capacidades intelectuais” (FARIA, 2003, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolher pesquisar o jornal como fonte de conhecimento, pretendia investigar de que forma é possível relacionar acontecimentos do mundo aos conteúdos escolares, de forma que os mesmos fossem significativos para os alunos. Sendo assim, retomo meu

problema de pesquisa: **Quais as aprendizagens possíveis à alunos da EJA a partir de um projeto de trabalho envolvendo o jornal como fonte de conhecimento?** Esta questão surgiu das inquietações presentes durante a prática de estágio, pois me chamava atenção o quanto este material estava sendo relevante.

Neste processo investigativo, pude olhar minha prática com outros olhos, refletindo sobre ela e as contribuições do jornal neste processo. Muitas dessas contribuições eu não havia conseguido perceber durante a prática de estágio, mas agora, ao construir este trabalho, com ênfase na reflexão e com aporte teórico, essas puderam ser ressaltadas.

Da retomada dos materiais produzidos durante o estágio, realçaram-se três aspectos essenciais deste trabalho, que acabaram se tornando as três categorias de análise do projeto com o jornal.

Na primeira delas, *jornal como material reflexivo e questionador*, fica clara a relevância deste material, visto que o mesmo é comum e de fácil acesso, tornando-se uma nova fonte de informações para aqueles que antes apenas faziam uso da oralidade. O jornal não é um texto qualquer, tem valor social, por isso também produz *status*. Mais que isso, produz um sentimento de pertencimento social, de cidadania, ao inserir o sujeito em uma prática social de leitura. O mesmo se torna uma fonte de conhecimento ao ampliar a visão de mundo pelos que são absorvidos pela sua leitura. E como educadora, possibilitou-me realizar relações entre as notícias e os temas trabalhados, enquanto para os estudantes, foi a oportunidade de desenvolver a fala que tanto precisavam, especialmente por serem notícias que tratavam de seu cotidiano.

Na segunda categoria de análise, *aprendizagem e o caminho para entendê-la*, aponto a importância de o professor oportunizar aos alunos momentos de troca e reflexão, pois são também a partir destes momentos que os conceitos vão se reformulando, se aprimorando.

Na última categoria de análise, *letramento e a reflexão crítica da realidade*, destaco que o projeto de trabalho com o jornal criou um encorajamento na sua leitura para além da escola, ampliando as práticas sociais de leitura e escrita dos estudantes e lembrando que há uma estreita relação entre a classe social e o nível de letramento dos sujeitos.

Por fim, trago neste trabalho uma possibilidade de os professores usarem o jornal como material pedagógico e fonte de conhecimento em suas práticas. O mesmo é um material de excelência, contribuindo nas aprendizagens e trazendo o mundo para a sala de aula, aproximando os temas escolares trabalhados com a realidade dos estudantes e

incentivando momentos de trocas e discussão. Esses momentos foram de extrema relevância nesta prática, pois, ao mesmo tempo em que contribuíam nas aprendizagens dos estudantes, os valorizavam, mostrando o quanto eram capazes de contribuir, melhorando até mesmo a autoestima deles.

Esta pesquisa enriqueceu-me como futura docente, nas reflexões e leituras feitas, nas idas e vindas da retomada da prática de estágio, na possibilidade de crescimento intelectual e também na perspectiva de me auxiliar em novas práticas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- FAGUNDES, Bruna da Cunha. **Leitura do jornal, leitura do mundo: reflexões sobre uma prática de letramento numa turma de alfabetização de jovens e adultos. Trabalho de Conclusão de Curso - Pedagogia/UFRGS**. Porto Alegre, 2013.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal em sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 2008.
- FERREIRO, Emilia. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREINET, Celestin. **O método natural I: a aprendizagem da língua**. Lisboa: Editora Estampa 1989.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- KLEIMAN, Angla B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012. 294 p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 9-29.
- MOURA, Mayra Patrícia. A organização conceitual de adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.
- PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.
- PIAGET, Jean. Development and learning. In: LAVATTELY, C. S.; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich 1972. (Trad.: Paulo F. Slomp, prof. FAGED/UFRGS).
- STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas., In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.
- TFOUNI, Leda Verdiani. A escrita – remédio ou veneno? In: PRADO, Elisabeth; AZEVEDO, Maria; MARQUES, Maria (orgs.). **Alfabetização Hoje**. São Paulo: CORTEZ, 1995.

“OcupaFACED”: aprendizados de autonomia em experiência do movimento estudantil em julho de 2013

Joana Ludwig Araujo³²

RESUMO: O presente artigo é uma versão sintética do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)³³, o qual foi escrito no primeiro semestre do ano de 2014 e apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório para obtenção de título em Licenciatura em Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que analisa os aprendizados de autonomia e a contribuição em prol da formação para a docência de uma ação do movimento estudantil conhecida como OcupaFACED, ocorrida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED - UFRGS), em julho 2013.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; DAFE; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O OcupaFACED foi ação de ocupação de um espaço temporariamente ocioso da FACED feita pelos estudantes da Pedagogia, com o apoio e participação de outros cursos da Universidade, com o objetivo de transformá-lo em um espaço cultural e de vivências aberto a toda a comunidade, sob a gerência do Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação (DAFE). Tal acontecimento abalou as estruturas da FACED e se constituiu num processo amplo de democracia e autonomia plena.

Em vista da minha participação ativa no DAFE durante quase todo período de graduação, achei oportuno para o TCC escrever sobre a experiência mais significativa que essa entidade me proporcionou: o OcupaFACED. Esse movimento possibilitou enormes aprendizagens e representou um marco histórico para a FACED, para a UFRGS, para o Movimento Estudantil (ME), e para o Movimento Estudantil da Pedagogia (MEPe).

Levando em conta a dificuldade de registros históricos das ações do DAFE, optei por contextualizar o momento histórico e produzir um relato de como se deu o processo de ocupação e pós-ocupação até a deliberação final do destino do espaço, realizando um apanhado e uma análise do acervo documental produzido durante o período em questão.

“OcupaFaced”

³² Origem no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa Maria Clara Bueno Fischer. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/103372>

³³ Graduada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: joludwig14@yahoo.com.br

Para a contextualização do OcupaFACED duas questões são fundamentais: a primeira é sobre a conjuntura política no Brasil e a segunda a respeito das decisões que a UFRGS vinha tomando quanto ao ME. Em junho de 2013 o Brasil estava passando por um momento de efervescência social. Milhares de pessoas foram para as ruas para se manifestarem em prol dos seus direitos. As manifestações que clamavam pela redução das tarifas do transporte público nas cidades de Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Goiânia e principais capitais do país, se espalharam por todo o país pautando questões de mobilidade urbana.

As Jornadas de Junho foram as maiores manifestações que o Brasil teve desde o “Fora Collor” há vinte anos. E contaram com a participação ativa dos estudantes de Pedagogia da UFRGS, mobilizados pelo seu Diretório Acadêmico. Nesse mesmo período, a UFRGS vinha adotando novas diretrizes que cerceavam a livre atuação dos Diretórios e Centros Acadêmicos, especialmente no que tange ao uso dos seus espaços físicos. Festas, confraternizações e outras atividades culturais, que eram tradicionalmente feitas pelas entidades estudantis, passaram a ser limitadas ou mesmo proibidas. Algumas entidades perderam espaços físicos e outras, como a Associação de Pós-Graduandos da UFRGS (APG), não possuíam sede.

O DAFE tinha sua sede (uma sala com cerca de 13m²) dentro da FACED, e, ao lado no térreo, existia um espaço em que funcionava um bar, chamado Café FACED. No primeiro semestre de 2013 começaram a circular rumores de que o espaço seria liberado porque os responsáveis pelo negócio estavam inadimplente com a Faculdade de Educação, o que provocou os estudantes para pensar a possibilidade de conquistar aquele espaço para fazer dele um espaço estudantil, que comportasse a realização de atividades pelos estudantes e servisse como espaço de convivência – tão raro na Universidade. Os rumores se concretizaram e os locatários do bar saíram antes mesmo da ordem de despejo. Com isso, no início do mês de maio, a gestão do DAFE tomou a iniciativa de organizar um abaixo-assinado reivindicando o espaço para os estudantes, por compartilhar da ideia proposta por colegas da Pedagogia. O cabeçalho do abaixo-assinado reivindicava que o espaço, até então ocupado pelo bar da FACED, fosse destinado à criação de um espaço de vivência e cultura gerenciado pelo DAFE.

Esse abaixo-assinado circulou entre as pessoas que frequentavam a FACED, recebendo assinaturas de estudantes da Pedagogia e de demais licenciaturas, de professores e de servidores técnicos lotados na FACED. Ao mesmo tempo em que isso ocorria, o

espaço começou a ser utilizado como depósito. Quase todos os dias eram colocados móveis velhos e/ou estragados, e nas janelas de vidro foram postos papéis pardo, bloqueando a visão de fora para dentro. Percebendo isso, a gestão buscou outras formas de evidenciar seu interesse naquele espaço que vinha servindo como depósito, cujo uso futuro estava incerto.

No dia 18 de junho de 2013, ocorreu um ato em frente ao espaço: um “Cafezaço junino”, que consistiu em um lanche com características das festas juninas com colagens de cartazes e um abraço coletivo no espaço. Os cartazes carregavam dizeres de “a gente não quer só comida, a gente quer autonomia, cultura, diversão, arte, integração, respeito, ação” e outras palavras reivindicatórias. Após esse ato ocorreram assembleias dos estudantes da Pedagogia e novos atos semelhantes, o fim do semestre se aproximava e os estudantes não haviam recebido retorno por parte da Direção da Unidade de suas reivindicações.

Temendo que o destino do espaço fosse definido durante as férias, inspirados pelas aprendizagens obtidas nas ruas em junho de 2013, somado com as políticas cerceadoras que a UFRGS vinha adotando perante o movimento estudantil, os estudantes da Pedagogia, com mais de 400 assinaturas no abaixo-assinado e sem nenhuma esperança de que a deliberação do destino do espaço fosse feita de forma democrática, definiram então pela sua ocupação. Buscaram, então, apoio de outras entidades do movimento estudantil da UFRGS e iniciaram a articulação e organização prática da ação.

No dia 10 de julho de 2013 os estudantes dos mais diversos cursos ocuparam a sala da FAGED de forma lúdica e vitoriosa, pois realizaram uma festa junina em frente ao espaço e o adentraram dançando quadrilha.

Após uma primeira organização do espaço, os ocupantes iniciaram a primeira assembleia com cerca de 60 pessoas para debater as demandas do movimento, da ocupação, as questões de negociação, organização interna, entre outros pontos. O primeiro documento da ocupação, o “Manifesto pelos espaços dos estudantes, autonomia do movimento estudantil e investimento em infraestrutura”, foi escrito após a assembleia, a partir destas primeiras discussões e acúmulo dos debates sobre a autonomia do movimento estudantil. O documento contextualizava algumas das pautas do ME, em relação à Reitoria da UFRGS e as políticas de infraestrutura por ela adotadas e declarava o estado de ocupação do espaço pelos estudantes que lutavam por sua autonomia e independência.

O OcupaFAGED teve duração de 23 dias. Nesse período os ocupantes, além de

dormir no espaço, o mantinham aberto, funcionando nos moldes previstos e almejados pelo movimento, como um espaço de cultura, vivências, convivências, aberto para toda a comunidade. Grupos de estudos, aulas de dança, rodas de capoeira, apresentações musicais, reuniões, saraus, palestras, mostra de filmes, oficinas variadas e tantas outras atividades ocorreram diariamente na ocupação. Para a garantia da diversão, o espaço contava com objetos de entretenimento emprestados pelas entidades parceiras como: mesa de ping-pong, videogames, xadrez e outros jogos, que ficavam disponíveis para utilização.

O OcupaFACED era organizado sempre através de assembleias, que aconteciam diariamente, uma ou duas vezes ao dia. Essas eram abertas a toda a comunidade e todos os participantes tinham direito a voz e voto. Todas as ações da Ocupação eram debatidas e deliberadas nas assembleias, priorizando a construção coletiva, o diálogo e a democracia.

Já que toda a organização e manutenção do espaço e a realização das atividades rotineiras caberiam aos ocupantes, foram criadas comissões internas da ocupação, que funcionavam simultaneamente, cada qual com suas devidas tarefas (alimentação, segurança, comunicação, limpeza). Todas as pessoas que passavam pela ocupação, fosse para dormir ou somente participar de alguma atividade, poderiam se colocar em qualquer das comissões, contribuindo na realização das atividades diárias.

Além de ter se tornado um espaço lúdico, cultural e de convivência, o OcupaFACED foi um espaço de tensão e resistência, pois quase que diariamente houveram negociações entre os ocupantes e a Direção da FACED a fim de se construir uma proposta consensual entre ambas as partes, o que era difícil já que suas propostas eram antagônicas: os ocupantes reivindicavam o espaço e a Direção a desocupação imediata.

No 23º dia de ocupação, após muitas tentativas de negociação, a Direção da FACED, a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e o DAFE assinaram um Acordo de Empréstimo do Espaço ao DAFE, que possibilitou a desocupação do espaço. Esse acordo, embora não garantisse que o espaço se formalizasse como DAFE, assegurava que se faria um processo mais democrático de deliberação, garantindo uma reunião de caráter consultivo com a Comunidade FACED anterior à reunião do Conselho da Unidade (CONSUNI) que definiria o destino final do espaço. Ficou assegurado o empréstimo do espaço ao DAFE enquanto a decisão não fosse tomada. Outros termos do Acordo também representaram vitórias importantes para os ocupantes, que garantiram a autonomia do DAFE e a não criminalização dos indivíduos envolvidos na ação. Importante destacar que, logo após a ocupação, a APG, entidade ativa e importante no processo de ocupação da

FACED, conquistou sua sede que há tanto tempo reivindicava.

Após a desocupação do espaço, representantes do DAFE passaram a integrar uma Comissão que ficou encarregada de pensar e organizar o formato da Reunião da Comunidade e decidiu por uma votação, também de caráter consultivo, de todos os segmentos da Faculdade pelo destino do espaço. Embora os estudantes defendessem o voto universal como modelo mais democrático, deliberou-se pelo formato paritário, no qual cada segmento corresponde a 1/3 do total dos votos.

A disputa, na votação, era entre duas propostas: 1) a proposta dos estudantes, que se mantinha a mesma do momento de ocupação; e 2) a proposta de um servidor técnico-administrativo que consistia na divisão do espaço entre DAFE e um laboratório. Pela proporcionalidade estipulada e considerando que uma maioria dos professores e técnico-administrativos optaram pela segunda proposta, a proposta 2 foi vencedora e referendada pelo CONSUNI.

Contribuições do movimento

Essa contextualização se faz importante para analisar e compreender os resultados da pesquisa – de que forma a experiência de participação no OcupaFACED contribuiu nas aprendizagens de autonomia dos estudantes de Pedagogia, destacando a importância destas para a formação docente. Para tratar de autonomia, realizei uma abordagem sobre o conceito, baseado especialmente na perspectiva teórica de Paulo Freire, que traz sua visão de autonomia ligada às relações sociais, políticas e de poder, e que defende uma Educação problematizadora, a qual tem como essência a luta pela libertação e emancipação do ser humano.

Paulo Freire foi um grande denunciador da realidade social vigente, fruto do sistema capitalista. Compreendendo que a educação faz parte desse sistema e que, na maioria das vezes, serve para corroborar a sua manutenção, ele propôs uma educação libertadora e rechaçou o que chamou de educação bancária. A educação bancária é aquela que considera o estudante como um mero receptor de conhecimentos transmitidos por seu mestre, um ser passivo, vazio, pronto para ser preenchido, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2011, p. 80 - 81). Na concepção da educação bancária o conteúdo a ser ensinado transpassa as relações humanas, ignorando que os seres que a fazem são repletos de cultura, emoções, histórias de vida, etc.

Na contramão da educação bancária, Paulo Freire propõe a educação problematizadora, na qual “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 96). A ideia hierárquica da educação bancária cai por água abaixo, tendo assim uma educação na qual o educando é membro ativo da sua formação, tornando-se um ser crítico, capaz de questionar e transformar a realidade a sua volta, pois segundo Freire, “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio” (FREIRE, 2011, p.98).

A educação problematizadora tem compromisso com a libertação, pois “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade (...)” (FREIRE, 2011, p.101). Ela está diretamente ligada ao respeito à autonomia do educando. E, para compreender o significado dessa autonomia, é preciso perceber o sujeito como um ser histórico e inacabado, “inconcluso em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2011, p.101). Histórico, pois não é estático, está em constante movimento. Inacabado pelo fato de não ser, e sim estar sendo, em “seu permanente movimento de busca do ser mais” (FREIRE, 2011, p.101).

Para Freire, autonomia consiste em independência, liberdade de fazer escolhas e responsabilidade para assumir as consequências. É algo que precisa ser experienciado, e não ensinado apenas como um conteúdo. Freire (1996) declara que “é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (FREIRE, 1996, p.107).

A autonomia é um processo que se constrói conjuntamente ao amadurecimento do sujeito, por intermédio de inúmeras vivências e tomadas de decisões. Afinal, “ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (FREIRE, 1996, p. 107). É, também, um processo permanente de luta, já que não se dá de forma espontânea e sim por meio de conquistas, que podem progredir ou retroceder, ou seja, não é um processo linear e crescente. Estimular a autonomia do sujeito é humanizá-lo, e respeitar a autonomia faz parte da ética humana, não se pode considerá-la como um favor ou regalo de/para alguém. Respeitar a autonomia do sujeito na perspectiva de Paulo Freire, segundo Rita de Cássia, é “deixar cair às barreiras que não permitem que

os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos” (MACHADO, 2008, p. 53-54).

Para desenvolver a pesquisa, elaborei uma entrevista semiestruturada composta por seis questões orientadoras que foram aplicadas a cinco estudantes da Pedagogia. A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu em virtude de sua participação ativa durante todo o processo de ocupação e por estarem em diferentes etapas do curso. As entrevistas foram gravadas através de áudio e vídeo e, após, transcritas para facilitar o processo de análise dos dados e informações transmitidas pelos entrevistados.

Atentei em investigar as histórias dos entrevistados, através de relato sobre suas experiências prévias, no que diz respeito a sua militância, ativismo e/ou participação em outras atividades e lancei questionamentos com base no seguinte roteiro:

- Por que tu participaste do ocupa FAGED?
- Que aprendizados foram adquiridos através da participação neste movimento?
- Das aprendizagens que tiveste, quais tu associas com autonomia?
- O que tu entendes por autonomia?
- Quais relações tu consegues fazer entre as aprendizagens de autonomia durante a ocupação e àquelas ensinadas no curso de Pedagogia?
- Que importância, na tua opinião o OcupaFAGED teve para a tua formação como docente?

Analisei as entrevistas com base em cinco categorias: experiência de militância anterior ao OcupaFAGED; motivações para participar do OcupaFAGED; aprendizados e vivências de autonomia no OcupaFAGED; relação entre teoria e prática de autonomia na FAGED; e aprendizagens de autonomia para a docência.

Sobre a categoria “experiência de militância anterior ao OcupaFAGED”, percebi a partir dos relatos dos entrevistados, que, apesar dos diferentes caminhos percorridos, como militância no Movimento Estudantil Secundarista, trabalhos voluntários de cunho religioso, organização de juventude com ideais comunistas, existiam, pelo menos, dois aspectos que perpassavam suas experiências: a solidariedade e o trabalho coletivo.

Na categoria “motivações para participar do OcupaFAGED” ficou claro, ao analisar as falas dos entrevistados, que o principal fator motivador para a participação no processo de ocupação foi a necessidade de existir espaços físicos estudantis dentro da Universidade. Porém, outros fatores se demonstraram significativos como motivadores para a participação dos entrevistados na ação, como a necessidade de valorização do estudante,

relacionada à sua falta de voz e de legitimidade, aliada a necessidade de momentos de protagonismo dos estudantes e exercício do trabalho coletivo.

A respeito da categoria “aprendizados e vivências de autonomia no OcupaFACED”, o aspecto que os entrevistados, de forma geral, destacaram com mais ênfase foi o aprendizado de conviver e respeitar as diferentes pessoas. Outro aspecto importante foi o poder do trabalho coletivo, a força dos indivíduos, que, relacionadas, trouxeram uma vitória concreta. Todos entrevistados afirmaram que o OcupaFACED foi um momento rico em aprendizagens, principalmente no que tange à autonomia. Pelo fato de ter sido um movimento construído de forma horizontal, sem hierarquias nas relações de poder, pelos estudantes, por ter tido um método de organização o qual todos podiam construir, opinar e definir os rumos do movimento.

Acerca da categoria “relação entre teoria e prática de autonomia na FACED” os entrevistados relataram estudar sobre autonomia nas aulas da FACED, como um aspecto importante a ser respeitado no processo educativo, quando estiverem exercendo a docência. Porém, a questão contundente, unanime entre os entrevistados, foi sobre a possível contradição que a FACED vivia, da dificuldade de se praticar tais ensinamentos nas aulas ali ministradas. Apareceram nas entrevistas alguns elementos que indicam esta percepção, tais como: aulas nos moldes tradicionais; com uma hierarquia bem rígida que distancia o professor do aluno; cronogramas de aulas fechados, sem possibilidades de mudanças; a manutenção da cultura que enxerga o professor como o único detentor de saberes; a forma hierárquica de gerir e pensar politicamente a Unidade; bem como o medo de praticar novas possibilidades de educação e sofrer algum tensionamento. Ao contrário dessas percepções sobre as aulas na FACED, os entrevistados julgaram ter vivido verdadeiras experiências de autonomia no OcupaFACED. Lá se sentiram protagonistas nas tomadas de decisões, passaram a ser ouvidos em ambientes da Universidade nos quais antes eram ignorados, enxergando, dessa forma, coerência entre a prática e aquilo que acreditavam.

Analisando a última categoria “aprendizagens de autonomia para a docência” o aspecto, mais comentado, foi sobre a importância do respeito e valorização da autonomia do ser educando. Pensar novas formas de educar, exercer protagonismo compartilhado, estimular a criticidade dos educandos, fazer uma prática educativa coerente com os valores de uma educação problematizadora, valorizar os saberes e subjetividades dos educandos, não tolher a imaginação e curiosidade dos educandos são, também, valores de autonomia

na educação que os entrevistados demonstraram ter aprendido por intermédio das relações teóricas estudadas em aulas da Pedagogia e da vivência prática no OcupaFACED.

CONCLUSÕES

Através da pesquisa feita cheguei a conclusões que vão ao encontro das expectativas que carregava, baseadas na minha experiência, de que: o OcupaFACED se constituiu como espaço real de experimentação da autonomia, onde os valores de democracia, trabalho coletivo, horizontalidade na construção de decisões, respeito à divergência, estavam presentes em todo processo.

O OcupaFACED foi o profundo entendimento da Educação Problematicadora de Freire, pois os estudantes deixaram a passividade das aulas puramente teóricas e passaram a ser membros ativos em suas aprendizagens, se tornando agentes das suas formações. Compreendendo-se como seres políticos, sociais e de cultura, foram à luta por sua autonomia e emancipação, como disse Freire, assumiram “a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 1996, p. 54). Provaram que é possível a existência de espaços de autonomia, mesmo quando dentro de uma Instituição que funciona em moldes hierárquicos de poder.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo, REDIN, Euclides e ZITKOSKI. Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

A INCLUSÃO NA ESCOLA: um estudo de caso³⁴

Mara Rejane Coelho Garcia da Rosa³⁵

RESUMO: Esse artigo originou-se com base em uma pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de graduação em pedagogia da UFRGS. Trata-se de uma escola pública estadual em Porto Alegre que apresenta uma demanda elevada de alunos de inclusão. O texto busca realizar uma reflexão sobre o início da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesta escola, pois essa apresenta um perfil diferenciado já que todos os alunos apresentam necessidades educativas especiais. O objetivo geral é conhecer historicamente como a escola foi se transformando em uma escola de "inclusão" e os processos de exclusão decorrentes. A pesquisa revelou que poucas transformações ocorreram nesta escola diante dos conflitos advindos do processo de inclusão. Aqui, inclusão e exclusão se confundiram, gerando o fracasso escolar. Observou-se ainda que a Secretaria de Educação do Estado incentiva a inclusão, inclusive com o encaminhamento de alunos. No entanto, deixa de fornecer as condições físicas e materiais, e mesmo autorizar processos de formação dos professores em serviço necessários para o atendimento desse público.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; EJA; Alunos com Necessidades Educativas Especiais; Legislação da Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Durante o segundo semestre de 2013, no estágio curricular obrigatório no 7º semestre, em uma escola estadual de Porto Alegre, foram se apresentando questões referentes à inclusão que se tornaram o foco central de um estudo de caso. Neste período, atuei como estagiária em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental, que em sua totalidade era de alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, busco, neste artigo, apresentar uma reflexão sobre o perfil da EJA nessa escola, algumas das dificuldades enfrentadas para um atendimento qualificado, os principais caminhos apresentados pelas leis vigentes e as atuais necessidades do grupo de docentes para adequar-se a estes novos alunos.

A escola apresentava uma demanda elevada de inclusão de sujeitos com necessidades educativas especiais e sentia-se no dever de atender esse grupo que foi excluído por outras escolas. Pesava também a tentativa de adequar-se à nova realidade legal, expressa na Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as diretrizes operacionais

³⁴ Origem no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/103336>

³⁵ Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: marare.coelho@yahoo.com.br

para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, “[...] os quais reafirmam o carácter da Educação Especial como ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum, como ocorria em classes e escolas especiais”. (Resolução CNE/CEB Nº 04/2009).

Desde o início do estágio, observei que na escola havia várias questões que preocupavam a equipe diretiva e os professores. Em alguns momentos na sala dos professores, aconteciam trocas de experiências através de conversas informais entre esses, também nos dias de reuniões eram abordadas muitas questões sobre o tema inclusão e disciplina. Neste artigo me deterei em alguns relatos de observações da sala dos professores, onde se apresentava um misto de inquietação e insegurança; eles estavam, a meu ver, adoecendo e “pedindo socorro”, procurando uma forma para conseguir lidar e refletir sobre este novo perfil dos alunos.

Com a inclusão, há uma considerável transformação das características da escola e, com ela, as inquietações. Para refletirmos sobre estes acontecimentos, buscamos com Decreto nº 7611/2011 compreender a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola. Também veremos o descompasso que há entre os marcos legais da inclusão escolar e a realidade, pois apesar das leis surgirem da necessidade de ajustes da sociedade, muitas vezes elas andam totalmente fora do tempo da realidade escolar, como nos aponta LOPES (2008).

A ESCOLA, O TEMPO E A INCLUSÃO

“Os professores tem boa vontade, mas isso não basta!!” Entrevista com a professora da equipe diretiva em 15/04/2014.

Esta foi a conclusão final da entrevista que ocorreu em dois encontros com uma das professoras da equipe diretiva. Poderia começar dando um relatório linear da escola, mas a situação encontrada foi essa: professores tentando dar conta de alguns alunos, totalmente perdidos, precisando muito de ajuda. Geralmente, no senso comum, muitas pessoas relacionam os problemas da escola com a falta de comprometimento e o descaso com os alunos por parte dos professores. Contudo essa não é a realidade dessa escola; a realidade é

que eles estão lutando, pesquisando, procurando ajuda que até agora ainda não chegou. Bem, para que todos entendam o que estou falando, vou partir do início.

A inclusão da EJA de inclusão na escola

Em 1988 iniciou a inclusão nesta escola que, segundo os relatos, começou com alunos em situação de vulnerabilidade social (alunos vindos de abrigos e com idades diferenciadas), para os quais as aulas ocorriam em turno inverso dos demais alunos. Posteriormente, no período, de 2008 a 2011, chamado de integração, a escola ofertava classes terapêuticas. Essas classes terapêuticas eram formadas por alunos com deficiência que, na medida do possível, iam se integrando as turmas regulares. Neste processo, os estudantes de inclusão ficavam em salas separadas, com duas professoras especializadas, e só ficavam junto com os alunos das turmas regulares na hora do recreio. Essas turmas deveriam promover a integração dos alunos aos poucos:

À medida que os alunos adquiriam competências e habilidades possíveis, eram encaminhados para as salas regulares, com a devida avaliação e o suporte das professoras especializadas.

Depois desse período, a escola desconstituiu as classes terapêuticas e passou a promover a inclusão diretamente nas turmas regulares. Também passou a ofertar a EJA que, em grande parte, foi formada por alunos com necessidades educativas especiais. Esse foi um grande desafio, conforme o relato da professora da equipe diretiva:

A inclusão não era o foco para a turma da EJA, mas a procura foi e é muito grande. Chegaram a vir com encaminhamentos que diz: para a escola especial... às vezes com encaminhamento da própria Secretaria (de Educação).

Entrevista com a professora da equipe diretiva em 22/04/14.

Atualmente na EJA, todos os alunos apresentam necessidades educativas especiais. São duas turmas, sendo que a do turno da manhã possui 20 alunos e a do turno da tarde, 25 alunos. Fato que contraria o parecer nº 922/2013 CEED/ RS, que traz orientações quanto aos direitos dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto em relação ao convívio com os colegas nas escolas comuns quanto ao Atendimento Educacional Especializado.

A legislação trata sobre a “[...] a organização do atendimento na rede regular de ensino” e dá atenção para a distribuição dos alunos, flexibilização e adaptações curriculares e serviço de apoio pedagógico, tendo como parâmetro o benefício da convivência com as diferenças e a ampliação das experiências de todos os alunos. No mesmo parecer está regulamentada a distribuição dos alunos com deficiência nas classes comuns, sendo permitida a inclusão de no máximo 3(três) alunos com deficiência semelhante por turma; e na constituição das turmas de pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, observar no máximo 20(vinte) alunos; nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, no máximo 25 (vinte e cinco) alunos. No caso de alunos com deficiência diferenciada, é permitida a inclusão de 2(dois) alunos por turma à critério da equipe escolar (Parecer CEED/RS: 922/2013, fl. 5).

Porém não há uma lei prevista para este novo perfil da EJA, muito menos que acolha ou inclua esses alunos que por muito tempo foram excluídos da convivência escolar ou são oriundos de escolas especiais. Ou seja, não se trata de inclusão, pois todos os alunos são considerados alunos com necessidades especiais; mas também não existe uma escola especial da EJA. Que tipo de escola é essa? Por que, para alguns ela é tida como escola especial? Será que ela está incluída nas leis? E por que as outras escolas não estão acolhendo estes alunos?

Segundo o relato da professora da equipe diretiva, esse perfil diferenciado da turma da EJA fez com que a equipe diretiva procurasse um apoio, pois a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais aumentou muito na escola. Ainda, a escola tem um total de 215 alunos, com 39 inclusões por vulnerabilidade social, 46 inclusões apresentando diferentes diagnósticos como Síndrome de Asperger, Síndrome de Down, Síndrome de Wilson, Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno opositor desafiador e muitos outros. A turma atualmente é considerada EJA regular inclusiva. Além da sala de recurso multifuncional, buscou redes de apoio através da unidade básica de saúde próxima e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que direcionam profissionais da área da saúde e da educação para trabalhar junto à escola.

Como realizei o meu estágio com a turma da EJA, durante o período de Agosto a Dezembro de 2013, estive muito perto de alguns dos dilemas dessa escola, e posso citar dois dos quais mais me preocuparam.

O primeiro foi como atender uma turma com 20 alunos, sendo que todos tinham necessidades educativas especiais. Por mais que se faça um planejamento pensando nas

necessidades ou dificuldades encontradas em cada aluno, ainda faltava tempo suficiente para atender a todos. Havia alguns alunos que precisavam de um atendimento exclusivo e muitas vezes isto não era possível. Em uma experiência minha anterior, em uma turma com 30 alunos com um aluno de inclusão, essa dificuldade não aconteceu, pois realizei docência compartilhada e as observações e os planejamentos eram realizados de forma conjunta, ampliando assim os atendimentos individuais conforme a necessidade de cada aluno.

Já no estágio, com um atendimento individual, pude observar que alguns alunos não realizavam as tarefas devido a alguma dificuldade. Com alguns estímulos e atenção especial do professor, conseguiam progredir nas suas atividades, mas quando isto não era possível, as atividades não eram realizadas e o aluno ficava “excluído” daquele momento na sala de aula. Muitas vezes eu saía da sala pensando como seria bom realizar o meu estágio com docência compartilhada; talvez pudéssemos dar mais atenção individualizada conforme as necessidades de cada um, e por se tratar de uma turma onde todos tinham muitas dificuldades, ficava difícil pedir “apoio dos colegas”.

A segunda dificuldade encontrada foi não ter o apoio de uma professora especializada. Com uma turma tão heterogênea, o planejar tornava-se um pesquisar diário e denso, cansativo, pois eram necessárias muitas reflexões, observações e análises diárias das atividades realizadas, mas não para um grupo, e sim para cada aluno.

Na realidade fiz este relato da minha experiência porque mesmo com a minha saída, continua a mesma situação. A professora continua sozinha, tentando realizar suas aulas sem sucesso e saindo diariamente frustrada com a falta de desempenho dos alunos, também sem conseguir “avançar nos conteúdos”.

No meu estágio, durante os momentos em que estive com os outros professores, percebi que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não sanava as dificuldades encontradas, tanto no planejamento quanto na aproximação entre professor e aluno, como na quebra de preconceitos. Então fica a dúvida: Qual é o papel do AEE nas escolas? A quem cabe a tarefa de quebrar as barreiras existentes entre professores e alunos, assim como das dificuldades de manejo existentes?

O Decreto nº7611/2011 define:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] complementar à formação dos estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Contudo, a sensação é a de que ainda falta algo. Ou seja, uma aproximação entre o professor especializado com os professores das salas, unindo os seus conhecimentos de forma que o conhecimento clínico e o conhecimento pedagógico se complementem.

Descompasso entre as leis e a realidade

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, emitiu a Resolução CNB/CEB nº 4 que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial”. Ou seja, a partir da necessidade de receber os alunos de inclusão e colocá-los com os alunos ditos “normais” - sendo que para Lopes (2008, p.68) “[...] o normal é aquele que obrigatoriamente está na norma [...]” - e estando escola não preparada para recebê-los (faltava estrutura física, recursos humanos especializados e tantas coisas), o governo foi criando uma lei atrás da outra, numa tentativa de contemplar a inclusão qualitativa de fato.

Na escola em foco nesta pesquisa, ao detectar as dificuldades encontradas com a inclusão, essa se organizou e buscou parcerias com a psiquiatria da UFRGS, com a Unidade Básica de Saúde Santa Cecília, e conquistou o direito de ter uma reunião de 2 horas por mês, no horário de trabalho, com médicos, para discutir o novo perfil dos alunos. Esse grupo de médicos trouxe uma proposta de acompanhamento e cuidado ao professor. Este ano, porém, a escola já perdeu essa conquista, pois além de todas as dificuldades encontradas, como se já não bastasse, a Secretaria de Educação baixou uma portaria proibindo a escola de não atender os alunos em dias letivos, o que torna inviável a formação em serviço. Segundo o relato da professora da equipe diretiva, a Secretaria está irredutível, e afirma que se a escola quiser se preparar, deve realizar em um horário diferenciado ou nos sábados.

O parecer nº 56/2006 CEED orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e faz referência à resolução CNE/CEB nº2/2001 e ao parecer CNE/CEB nº17/2001. Nas palavras da relatora:

[...] quando os recursos existentes na própria escola mostrarem-se insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis, a escola poderá recorrer a uma equipe multiprofissional. A composição dessa equipe pode abranger profissionais de uma determinada instituição ou profissionais de instituições diferentes. Cabe aos gestores educacionais buscar essa equipe multiprofissional em outra escola do sistema educacional ou na comunidade, o que se pode concretizar por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos, governamentais ou não.

Se a escola está se preparando para dar um atendimento de qualidade para “todos” os alunos, a Secretaria não deveria apoiar esta iniciativa? Até quando este cenário se repetirá? Conforme o decreto nº 7.611 da Presidência da República, é dever do Estado amparar esta escola, com apoio financeiro e técnico, ofertando:

[...] formação continuada de professores, formação para gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais [...]. (DECRETO nº 7.611, par. 2º, cap. III, 2011).

Neste caso, percebe-se que são contraditórias as ações deste governo em relação às leis, pois além de não estimular a iniciativa da escola na procura de aperfeiçoamento, não oferta um quadro de funcionários adequado, deste modo, acaba dificultando a ação da equipe diretiva. Atualmente quase a metade dos profissionais é contratada, inclusive as duas professoras especialistas. Ao entrevistar a professora da equipe diretiva, aparentemente abatida, nos diz que:

Investimos em uma professora que fez cursos e estava desenvolvendo um bom trabalho na sala do AEE. Contudo ela não tinha vínculo, era contratada, e assim que recebeu uma proposta de salário melhor e melhores condições de trabalho, nos abandonou!

Entrevista com a professora da equipe diretiva em: 03/06/ 2014.

A própria Secretaria de Educação encaminha as pessoas contratadas para a escola, tendo consciência que não há vínculo profissional, e por consequência estaria investindo em profissionais que poderiam estar saindo da escola a qualquer momento. Como a escola não tem a opção de se reestruturar devido ao quadro de recursos humanos (RH), que é inadequado, como poderia se aventurar a pensar em um projeto único que envolva todos da escola?

Na realidade o que se vê é um contexto geral de exclusão:

- A escola que tem sido excluída pela comunidade escolar por acolher alunos que foram excluídos por outras escolas;
- Excluída pela lei, por aceitar todos os alunos de inclusão;
- Por falta de oferta de capacitação aos educadores;

- Por não ter como organizar um quadro de profissionais adequado ao novo perfil da escola;
- Por não ter professores capacitados ou que aceitem o desafio da inclusão;
- Por não conseguir atender de forma qualificada tanto alunos de inclusão quanto alunos sem necessidades especiais;
- Pela própria Secretaria que, por sua vez, não pensa nas especificidades das suas instituições escolares;
- Por não ter recursos humanos disponíveis para que a escola possa investir em um projeto contando com um quadro de funcionários completo e atuante.

Vemos que o objetivo do governo tem sido o de colocar “todos na escola”, contudo a qualidade no atendimento foi totalmente esquecida. Como uma escola que não tem a opção de capacitar seus educadores, ou reestruturar o seu RH com educadores capacitados, poderá desenvolver um projeto pedagógico de qualidade se as condições da escola se mantêm as mesmas? Onde, em um universo de 30 funcionários, apenas 16 são nomeados?

Quando falo em quadro de funcionários completo, refiro-me a um quadro de funcionários permanente, que consiga trabalhar em parcerias, compartilhando ideias. Assim, o trabalho deixa de ser individual para transformar-se em um projeto da escola onde todos trabalhem com o mesmo objetivo e se sintam capacitados e seguros para atuar.

Para Lopes (2008, p.30), o “[...] descompasso ou desencaixe de interesses e de movimentos provoca um estado de crise permanente na escola [...]”. E com a crise vêm os questionamentos; a escola deve preparar novas propostas para a educação que oferta, organizadas e pensadas de forma coletiva, ressignificando o tempo e os espaços que já não cabem numa ideia de homogeneização, pois agora ela está lidando com as “diferenças”.

Mas o governo precisa prover de forma efetiva as condições para que a escola tenha como transformar-se. São muitas as mudanças necessárias para desenvolver um trabalho voltado para as diferenças, já que “[...] educar para a diferença é abdicar de todo e qualquer controle, pois a diferença não pode ser domada, controlada sob pena de retornar ao mesmo”. (GALLO, 2005, P.223).

Isto não se trata de utopia, já há algumas escolas que estão conseguindo desenvolver um bom trabalho pedagógico, apesar de todas as dificuldades, como a Escola da Ponte em Portugal. Essa passou por uma reestruturação, devido a questões que aos

poucos foram desacomodando os professores e através deste incômodo, surgiu uma nova proposta de trabalho. Já a proposta que parte do princípio de aceitar novas ideias para conseguir contemplar as diferenças, deve ver o aluno como Pacheco (2009, p. 3-5), ou seja, como “[...] um ser único e irrepetível, descentralizando a ação individual do professor [...] desenvolvendo um projeto onde [...]” todos os envolvidos efetivamente serão participantes, quando todos se conhecerem entre si e se reconhecerem em objetivos comuns.

Para Pacheco (2009) é possível, já que ele teve uma experiência como ex-diretor na Escola da Ponte, e relata o cenário antes reverter o quadro da escola:

Em 1976, a escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da sala, a sós com seus alunos, o seu método, os seus manuais, a sua falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos outros professores, como poderia partilhar, comunicar, desenvolver um projeto comum? (PACHECO, 2009, nº1).

Não há escolas-modelo, mas há referências que poderão ser colhidas neste projeto como em tantos outros anonimamente construídos, cujo intercâmbio urge viabilizar. Batista (2006) nos diz que somente com uma reestruturação curricular haverá uma possibilidade de contemplar tantas diferenças. São modelos de trabalhar distintos, porém deve haver conhecimento, empenho e segurança por parte dos professores ao desenvolver tal projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar a inclusão com a exclusão, percebe-se que a inclusão fica em desvantagem em relação ao tempo, principalmente quando se fala em “direito de todos”, ou seja, apesar do processo de inclusão ter iniciado já há algum tempo, ele foi sofrendo alterações, novas formas de ver, tratar e de agir em relação aos alunos de com necessidades educativas especiais.

A sociedade está em constante movimento e as leis são alteradas constantemente para adequar-se a novas formas de viver e de pensar a vida. Mas o que dizem as leis vigentes a respeito da EJA? Este grupo que já vem sofrendo um processo de exclusão há tanto tempo, não deveria ser acolhida pelos órgãos competentes de uma forma mais competente? Faz-se necessário repensar a intervenção pedagógica para este perfil de turma, e não repetir o que os excluiu.

As dificuldades da inclusão vão além das questões de socialização, pois para que este processo seja realizado com qualidade serão necessárias algumas transformações. A primeira seria os professores se libertarem das amarras do conteudismo, dando mais valor ao desenvolvimento global dos alunos, conhecendo as necessidades específicas dos alunos, o que eles já sabem ou conseguem fazer como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos.

A segunda seria um planejamento pedagógico realizado em parceria com um professor especializado, rompendo as barreiras das divergências para um bom planejamento, que possa ser desenvolvido em docência compartilhada. Desse modo, os profissionais poderiam dar um atendimento específico e continuado aos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento.

Atualmente o professor acaba carregando um fardo, que é o de dar conta de todas as atribuições e dimensões escolares, como pude observar. Isso acaba gerando processos de exclusão:

- Que é produzida pelos professores que não conseguem dar conta e deixam o aluno com dificuldade de lado;
- Do professor que é cobrado por não conseguir produzir aprendizagens, tornando-se um profissional isolado e com sofrimento emocional ao sentir-se incompetente;

- Por haver discriminação entre os alunos, já que eles acabam reproduzindo a mesma prática excludente e preconceituosa vivenciada no cotidiano escolar;
- Do professor que trabalha durante muitos anos como contratado, desenvolve o mesmo trabalho que os demais e não possui os mesmos direitos;
- Do processo de inclusão que vem sendo culpabilizado pelo insucesso escolar e evasão dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. [2. ed.] Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa EglerMantoan. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p.: il. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 13 jun.2014.
- BRASIL (Presidência da República, Casa Civil, Sub Chefia para Assuntos Jurídicos), **Decreto Nº 7.611/2011**, de 17 de Novembro de 2011. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 05jun.2014.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 922/2013**, Processo SE nº 429/19.00/13-8. Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1386258025pare_0922.pdf. Acesso em: 18 mai.2014.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº56/2006**. Comissão Especial de Educação Especial, RS, 2006. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3249.htm>. Acesso em: 12 Abr. 2014.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Resolução CNE/CEB nº04/2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 abr. 2014.
- FABRIS, E. H.; LOPES, M. C. Quando o “estar junto” transforma-se numa estratégia perversa de exclusão. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS**, 2, abr. 2003 [Anais]. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?cluster=17314402653048432983&hl=pt-PT&as_sdt=0,5. Acesso em: 20 mai. 2014.
- GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. H. (org.). **Cultura, poder e educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p. 213-240.
- LOPES, Maura Corcini. Inclusão: A invenção dos alunos na escola. In. Fortes, Vanessa Gadelha; Rechico, Cinara Franco (Orgs.). **A Educação e a Inclusão na Contemporaneidade**. Boa Vista: UFRF, 2008. P.29 a 80. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/911-of3-st3.pdf>. Acesso em: 26 mai.2014.
- PACHECO, José.Fazer a Ponte (Bridge Building). **Revista pragmateia**, ano 3,filosófica,2009. Disponível em:<http://www.nuep.org.br/site/images/pdf/rev-pragmateia-v3-n1-out-2009-fazer-a-ponte.pdf>. Acesso em: 19 jun.2014

O ESTADO DA ARTE DO CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA³⁶

Priscila Costa da Silva Aristimunha³⁷

RESUMO: O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), implantado a partir do Decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006 vem inserindo alunas e alunos da EJA na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, integrando a educação profissional à educação básica. Desde então, está sendo construído um currículo o qual integre conhecimentos técnicos e específicos aliados aos conhecimentos exigidos pela formação geral. Dada tamanha relevância da temática *currículo integrado do PROEJA*, o presente trabalho tem por objetivo compreender os movimentos de construção desta proposta de educação em artigos científicos, teses e dissertações inseridas nos repositórios digitais de universidades federais e de algumas da rede particular de ensino. A investigação, vinculada à bolsa de iniciação científica, compõe um recorte da pesquisa denominada: *Do Inédito ao Aleatório: o currículo integrado do PROEJA*. A metodologia envolve levantamento bibliográfico, realizando o mapeamento e a análise das produções acadêmicas que abordam o tema escolhido, tentando responder que aspectos vêm sendo destacados e estudados nos diferentes tempos e espaços desde a conformação do PROEJA em 2006.

PALAVRAS-CHAVE: PROEJA. Estado da Arte. Currículo Integrado.

A PESQUISA EM QUESTÃO

A Educação Profissional, como modalidade da educação, apresenta uma diversidade de temáticas específicas que podem vir a ser exploradas. Porém, podemos considerar que o número de produções acadêmicas acerca do assunto, ainda é limitado, tendo como referência as produções *stricto sensu*³⁸. Esta pesquisa analisa as possibilidades da realização de um currículo integrado para o PROEJA, apresentadas através de trabalhos acadêmicos, vislumbrando e destacando os aspectos teóricos e metodológicos dos autores.

A caracterização da pesquisa e sua importância

O currículo do PROEJA, está desde a sua implementação, vinculado à integração da Educação Básica aos conhecimentos exigidos pela Educação Profissional. O PROEJA está sintonizado com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual revogou o Decreto nº 2.208/97, ao afirmar que:

³⁶ Origem no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa Dra. Simone Valdete dos Santos. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/103341>

³⁷ Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: priscila.aristimunha@hotmail.com

³⁸ Em todos os estados do Brasil ocorreram cursos de Especialização *lato sensu* sobre o PROEJA, com financiamento da SETEC/MEC, somente no Rio Grande do Sul vinculado à UFRGS ocorre o registro de mais de 20 publicações sobre o assunto resultado dos Trabalhos de Conclusão de curso dos professores das redes estaduais, municipais e federal concluintes destas turmas de especialização.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

Antes desta normatização, os professores voltados à formação geral, na sua maioria, possuíam salas de professores separadas e, trabalhavam em turnos opostos aos colegas ligados à Educação Profissional. Sendo assim, as possibilidades de integração, desde o espaço físico, até as experiências pedagógicas concretas, pouco ocorriam na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica. Os conhecimentos eram conduzidos de forma individual, sem vinculação direta.

Em 2006 o PROEJA surge, contemplando modalidades de Educação de origens diferenciadas, mas as quais se aproximam, pensando no público para o qual estão voltadas e também, às necessidades que este apresenta. Além disso, é possível perceber que tanto estudantes da EJA, quanto os alunos que buscam o ensino profissionalizante, apresentam semelhanças quanto aos setores denominados populares nos quais estão inseridos, e são estes:

[...] trabalhadores urbanos, trabalhadores rurais, trabalhadores informais, trabalhadores vinculados às associações/cooperativas de economia popular solidária, indígenas, quilombolas, os quais historicamente almejavam elevação de escolaridade com formação profissional. (SANTOS, 2010)

Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) no ano de 2012, foram realizadas 1.063.655 matrículas na Educação Profissional e dessas, 17.288 foram realizadas no PROEJA, ocorrendo um decréscimo em relação ao ano de 2011 que totalizou 23.239 matrículas.

Santos (2013, p. 14) ressalta que esse decréscimo nas matrículas do PROEJA pode estar relacionado ao desenvolvimento do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego), instituído em 26 de outubro de 2011 pela Lei nº 12.513. Este programa tem como previsão atingir um total de 8 milhões de matrículas neste ano, através de cursos rápidos de 160 horas. Diferente do PROEJA, o PRONATEC não está vinculado à elevação da escolaridade. O PRONATEC oferece cursos gratuitos em escolas públicas da rede federal, estadual e municipal, nas unidades de ensino do SENAI, SENAC, SENAR e SENAT³⁹ e, em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio. Podem se inscrever nestes cursos, pessoas que concluíram ou que estão matriculados no Ensino Médio ou trabalhadores e estudantes que buscam FIC (Formação Inicial e Continuada) ou ainda, qualificação profissional.

Segundo dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) e do censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010, cerca de metade da população (50,2%) com idade acima dos 10 anos, ou seja, 81,3 milhões de pessoas não conseguiram concluir o Ensino Fundamental. Com Ensino Médio incompleto, dos 15 aos 18 anos de idade são mais de 28,7 milhões de brasileiros. Portanto, ao todo, temos cerca de 110 milhões de brasileiros sem completar a Educação Básica.

Diante destes dados, a presente pesquisa mostra-se importante, pois é possível perceber que a demanda para Educação de Jovens e Adultos é significativa. Assim, analisar a produção teórica sobre o currículo integrado do PROEJA através do banco de dissertações e teses, possibilita compreender e contribuir para a produção do conhecimento sobre as modalidades de ensino aqui estudadas.

Os pressupostos do currículo integrado

A terminologia *currículo integrado* aparece e reaparece desde o século passado com inúmeras roupagens. Podemos vinculá-lo a vocábulos que apresentam filosofias semelhantes como as apresentadas por inúmeros autores. Porém, todas se assemelham de alguma forma, pois levam em consideração a relevância que o conhecimento escolar tem para o aluno em questão, considerando o contexto ao qual este está inserido. Santomé (1998, p. 9) com muita propriedade afirma, ao comentar esta situação, que:

³⁹ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte, respectivamente.

Nas análises efetuadas [...] sobre o significado dos processos de escolarização e, conseqüentemente, sobre os conteúdos culturais que se manejam nos centros de ensino, chama poderosamente a atenção a denúncia sistemática do distanciamento existente entre a realidade e as instituições escolares. (SANTOMÉ, 1998, p. 9)

Assim, nos dias atuais devem ser levadas em consideração as questões sociais vistas como de total importância, a serem contempladas no currículo das escolas.

No início do século XX, surgiram vocábulos como “método de projetos”, segundo William H. Kilpatrick, “centros de interesse”, segundo Ovide Decroly e atualmente, na década de 1990, os conceitos de “globalização”, “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”, segundo Fernando Hernández. Buscando resumir e contemplar todas estas ideias e filosofias, surge então em 1998 na obra de Jurjo Torres Santomé, o conceito de *currículo integrado*.

Sendo assim, o currículo articulado/integrado, segundo os teóricos Fernando Hernández (1998) e Jurjo Santomé (1998), procura atender as necessidades dos alunos, beneficiando o desenvolvimento de suas capacidades, auxiliando-os na construção da autonomia. Para Santomé (1998), a denominação “currículo integrado” vem sendo utilizada na tentativa de originar um número maior de mecanismos interdisciplinares na sua construção e na busca da contemplação de uma compreensão global do conhecimento por parte dos alunos. Esta integração deveria ressaltar a união das diferentes disciplinas e de suas formas de conhecimento.

O currículo integrado permite a inclusão de inúmeros temas que podem ser considerados relevantes para os alunos e para o professor, auxiliando na interação entre as diferentes áreas do conhecimento. Isto possibilita uma reflexão dos diferentes pontos de vista, que surgem a partir de situações reais, encontradas no contexto ao qual pertencem. Com isso, apresento as transgressões propostas por Fernando Hernández. Destaco aqui a que segue:

[...] 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 têm a ver com os problemas dos saberes fora da Escola, que estão afastados das demandas que diferentes setores sociais propõem à instituição escolar e que têm a função, sobretudo, de manter formas de controle e de poder sindical por parte daqueles que se concebem antes como especialistas do que como educadores. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 12)

Quanto às questões voltadas para a intencionalidade do currículo destaco, também, as contribuições de Sacristán (2005) que afirma, ainda, a importância de qualificar a aprendizagem antes de preocupar-se com a qualidade do ensino, entendendo o aluno como sujeito ativo no processo de seu próprio desenvolvimento.

Sendo assim, torna-se importante compreender os movimentos que originaram este conceito, bem como as filosofias que estão como plano de fundo a esta proposta.

O movimento pedagógico em favor dos vocábulos *globalização* e *interdisciplinaridade*, conceitos estes que não devem ser entendidos como iguais, surge a partir das reivindicações de grupos que lutavam pela democratização da sociedade. No início do século XX ocorreu uma grande revolução quanto aos sistemas dos meios de produção, revolução esta que possibilitaria um maior acúmulo de capital com um número reduzido de mão de obra, que viria a se tornar ainda mais barata. Com isso, os trabalhadores perderiam ainda mais a participação nos processos de tomada de decisões.

O surgimento do fordismo e da linha de montagem que organizava as tarefas em esteiras transportadoras, reforçou ainda mais a valorização da mecanização e a desqualificação da mão de obra trabalhadora. Acentuava-se assim, a divisão social e técnica do trabalho, onde:

[...] só algumas poucas pessoas, muito especializadas, chegam a compreender claramente todos os passos da produção de qualquer mercadoria, e o que a motiva. Por meio de uma sofisticação cada vez maior da tecnologia, por outro lado, as máquinas puderam começar a encarregar-se dos trabalhos mais especializados. (SANTOMÉ, 1998, p. 11)

O ser humano assim perdia progressivamente sua autonomia, tendo de vir a submeter-se aos anseios da máquina. A depreciação da mão de obra do trabalhador em lugar da máquina facilitou o controle destes, negando-os a capacidade de intervir em questões particularmente humanas, como as do processo de produção.

Esta automatização das tarefas acabou se reproduzindo também no interior das escolas e dos sistemas educacionais. Tanto os estudantes quanto os trabalhadores viram suas possibilidades de intervenção nos processos de ensino e de produção, respectivamente, negados. Naquele momento histórico, as disciplinas eram trabalhadas de maneira separada, impossibilitando uma interligação que propiciasse uma reflexão crítica global dos conhecimentos. Segundo Santomé (1998, p. 14): “Desta maneira, a instituição escolar traía sua autêntica razão de ser: preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática”.

Perante a globalização crescente, na década de 1970 este modelo produtivo cai por terra, descentralizando a produção. Começa assim, a valorização do trabalho em grupo e equipe e a valorização dos trabalhadores na tomada de decisões quanto à produção, oferecendo formação continuada perante as necessidades do mercado.

A partir de todas essas mudanças nos modelos trabalhistas, surge a urgência de uma grande modificação na educação, buscando fazer com que esta se comprometa com os valores da democracia, tentando fazer dos estudantes cidadãos solidários e com capacidade crítica.

Fazer com que os estudantes e professores enxerguem algo que permita integrar os conteúdos das diferentes disciplinas não é tarefa fácil. Independente do nível educacional, a seleção de conteúdos, bem como a escolha das áreas dos conhecimentos e das disciplinas, geralmente, não são levados em consideração em discussões coletivas entre alunos e docentes. O currículo não precisa ser necessariamente organizado em disciplinas, mas pode ultrapassar limites, por exemplo, através da elaboração de trabalhos interdisciplinares, baseados em temas, problemas, centros de interesse, períodos históricos e etc.

Com isso, segundo Santomé (1998, p. 26), o currículo deveria apresentar os conteúdos como em um “guarda-chuva” (Figura 1) agrupando as práticas educacionais produzidas em sala de aula, contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem. Estas concepções diferenciadas de currículo fazem com que alunos e professores prestem atenção aos mínimos detalhes do que realmente acontece na sala de aula e na escola.



Figura 1 - Guarda-chuva de conteúdos

Fonte: elaborado pela autora a partir do conceito de Santomé (1998)

Sistemas educacionais são criados buscando capacitar alunos e alunas para que possam assumir responsabilidades perante tomada de decisões, e para que estes se tornem pessoas autônomas, solidárias e cidadãs. Além disso, uma proposta curricular é ilimitada e

pode adequar-se ao dia a dia, diante das necessidades apresentadas por alunos e professores.

Estado da arte: o estado do conhecimento

Para compreender o que são as metodologias denominadas Estado da Arte, primeiramente, realizei uma breve revisão da obra intitulada “*O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil*”, produzida no ano 2000, e de uma publicação do ano de 2009, na *Revista e-curriculum* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ambas coordenadas pelo professor doutor em Educação, Sérgio Haddad.

Os trabalhos realizados por Haddad (2000), assim como a presente pesquisa, são Estados da Arte ou do Conhecimento, pois buscam a organização de dados de um determinado recorte temporal, buscando a compreensão de um tema específico, para posteriormente, analisá-lo e sistematizá-lo.

Estudos deste tipo são relevantes e essenciais para a pesquisa bibliográfica, pois permitem abarcar e delinear os trabalhos elaborados acerca de determinado tema, resgatando as produções acadêmicas sobre uma determinada área específica do conhecimento. Haddad (2000, p. 4) afirma que:

Os estudos de tipo estado da arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

Pesquisas deste tipo apresentam de que forma e em quais condições são produzidas dissertações de mestrado e teses de doutorado e, também, publicações em anais de congressos, relatórios de seminários e artigos científicos, buscando apresentar produções com concepções comuns e com focos culturais semelhantes. Logo, Estados da Arte são elaborados a partir de levantamento bibliográfico, analisado e sistematizado, de cunho crítico sobre determinado tema.

É relevante organizar essas fontes, pois com os avanços cada vez mais ágeis e derradeiros da informática, podemos contar com mecanismos de pesquisa como os bancos de dados dos repositórios digitais das universidades, que facilitam uma abrangência maior de possibilidades de levantamento bibliográfico.

Porém, se por um lado eles ampliam as oportunidades de pesquisa, por outro, apresentam os trabalhos de forma demasiadamente resumida. Este fato deveria fazer com

que cada vez mais os estudantes considerassem de elevada importância, a elaboração dos resumos, pois esses deveriam apresentar um apanhado completo do que o trabalho proposto realmente apresenta. Por conta disso, o ideal durante a pesquisa, é que sejam verificados os textos originais, ainda que chegar a estes de forma íntegra seja, por vezes, dificultoso.

O Estado da Arte acaba tornando-se uma opção metodológica que auxilia na divulgação da grande gama de informações que existe sobre determinado assunto, organizando os dados coletados para incentivar pesquisas futuras. O presente trabalho de conclusão de curso apresenta como metodologia o Estado da Arte, para realizar o levantamento das concepções sobre o *currículo integrado do PROEJA* em teses de doutorado e dissertações de mestrado dos Programas de Pós-Graduação Brasil afora e, mais especificamente, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no período de 2010 à 2013. Escolhi como ano de referência o ano de 2010, por este ter inaugurado a primeira defesa na temática *PROEJA*. No entanto, refletir acerca do *currículo integrado* e sobre a origem do *PROEJA* acabam também por ser a pauta deste trabalho.

Nos passos da construção de um Estado da Arte, após realizar a pesquisa bibliográfica sobre a temática escolhida, é necessário organizar e sistematizar os dados. Se possível, é importante tentar apresentar os resumos selecionados, quando estes forem disponibilizados. Para selecionar os materiais, o pesquisador poderá passar por algumas limitações, como a inexistência de repositórios digitais de algumas universidades e a forma como alguns resumos apresentam-se redigidos. Se os resumos observados não apresentarem todos os elementos elucidativos do tema proposto, isto constituirá um elemento a ser revisado. A falta de alguns dados significativos para a construção da pesquisa pode fazer com que o Estado da Arte seja prejudicado.

Atualmente, em alguns programas amparados por órgãos de fomento à pesquisa, os prazos para a conclusão de trabalhos estão cada vez menores. Segundo Teixeira (2006, p. 61):

[...] quando são apontados problemas de otimização do tempo, é preciso ultrapassar as questões técnicas que atrasam esse processo.

A Capes exige que seus discentes concluam seus cursos de mestrado e doutorado em um prazo mais restrito. Por este motivo, o resumo das teses de doutorado e dissertações de mestrado, acaba por se tornar, inicialmente, o principal texto do trabalho, devendo ser escrito de maneira clara e concreta, passando ao leitor a dimensão correta do que ele está

lendo. Conforme as orientações constadas no livro *Metodologia do Trabalho Científico* de Antônio Joaquim Severino (2002, p. 173) os resumos consistem:

[...] na apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de cunho científico (livro, artigo, dissertação, tese, etc.) e tem por finalidade específica de passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado, fornecendo, além dos dados bibliográficos do documento, todas as informações necessárias para que o leitor/pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições, justificando a consulta do texto integral.

A segunda etapa da pesquisa trata-se do mapeamento do perfil dos trabalhos encontrados. Porém, por vezes pode haver dificuldade na construção deste mapeamento por conta da falta de algumas informações nos resumos, que acabam obrigando o pesquisador a realizar a leitura completa dos trabalhos para encontrar os dados.

Após a seleção dos trabalhos acadêmicos, na terceira etapa, deverá ser realizada uma leitura completa das dissertações de mestrado e teses de doutorado selecionadas que servirão de base para a análise da pesquisa. Para organizar a sistematização podem ser construídas tabelas como quadros-resumos que apresentem, por exemplo: nome do autor do trabalho; ano de defesa, tipo de estudo (dissertação ou tese); orientador; instituição; palavras-chave; e os aspectos em destaque.

Cabe ressaltar também que as pesquisas denominadas Estado da Arte necessitam, também, de uma reflexão sobre a questão do campo científico, apontada por Bourdieu (2007):

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo em ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis às que regem outros campos (BOURDIEU, *apud* BONNEWITZ, 2003, pg. 60).

Torna-se essencial levar isto em consideração, sendo analisadas as relações intrínsecas entre o pesquisador e o referencial teórico escolhido. Além disso, é importante considerar, também, as orientações dadas pelos professores orientadores e a influência dessas sobre seus respectivos discentes. Por este motivo, as pesquisas do tipo Estado da Arte são de suma importância, pois mostram as concepções dos autores/pesquisadores, dos orientadores e dos demais discentes pertencentes ao programa de pós-graduação.

Outro fato relevante é o de que as pesquisas denominadas Estados da Arte não são finitas e estão sempre em movimento, pois as produções acadêmicas e científicas estão constantemente se renovando e se reconstruindo ao longo do tempo. Assim os conceitos e temáticas vão sofrendo alterações e intervenções a cada nova pesquisa inserida.

Os Estados da Arte devem observar como se dá o processo de construção da pesquisa sobre determinado tema específico. Assim, ressalto o valor que os bancos de dados como repositórios digitais possuem, e a necessidade destes de serem mantidos sempre atualizados, facilitando a procura para futuros pesquisadores.

O Estado da Arte sobre o *currículo integrado do PROEJA*, estrutura-se a partir da preocupação em difundir esta temática e, também, buscando abranger os estudos sobre Educação Profissional, pouco explorados durante os cursos de graduação, especialmente na Licenciatura em Pedagogia.

Esta pesquisa apresenta um recorte um pouco menos abrangente do que as pesquisas propostas por Haddad (2000). Compus um recorte temporal englobando teses e dissertações produzidas do ano de 2006 até o presente momento, em algumas das Instituições de Ensino Superior de nosso país, que possuem repositórios digitais atualizados.

Proeja: concepções de currículo e educação

Para embasar a pesquisa e levantar os dados para a análise, foram fontes básicas e iniciais de referência os catálogos e repositórios digitais de universidades federais, públicas e de algumas universidades da rede privada de ensino e suas dissertações e teses de doutorado e, também, algumas revistas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, boletins técnicos do SENAC “Revista da Educação Profissional” e uma coleção em dois volumes dos livros “Pesquisa PROEJA no RS – Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o PROEJA”.

Com o fortalecimento das produções científicas e acadêmicas e, com o surgimento de novos programas de pesquisa ao longo do país, surge um movimento em busca do fortalecimento da divulgação de trabalhos científicos. Esta divulgação pode ser feita através de CD-ROM's presentes nas inúmeras bibliotecas das universidades, mas também, através dos repositórios digitais que disponibilizam os arquivos em formato PDF para serem impressos ou lidos através do computador. Assim, estes catálogos são elaborados buscando expor e socializar as produções científicas para toda a comunidade acadêmica.

Porém, a partir dos dados levantados por esta pesquisa foi possível perceber que ainda há pouca produção acadêmica, acerca do currículo integrado do PROEJA quando realizamos a pesquisa junto ao banco da CAPES.

Outro dado a ser levado em consideração, é o fato de ainda encontrarmos dificuldade para localizar repositórios digitais pela ausência destes ou pela falta de acesso através dos sites oficiais de algumas universidades. Isso causa transtornos tanto para a universidade quanto para os pesquisadores, pois atualmente os repositórios digitais tornaram-se mecanismos de pesquisa que auxiliam na aquisição de informações e no reconhecimento das produções socializando-as, fazendo com que estes se exponham à avaliação. Esta avaliação é essencial, pois atualmente as universidades são avaliadas conforme a quantidade de produções e também, pela qualidade destas.

Neste sentido, a UFRGS destaca-se, pois apresenta um dos melhores repositórios digitais dos quais pude realizar pesquisas. O LUME – Repositório Digital da UFRGS encontra-se na primeira posição entre as instituições da América Latina e também entre as instituições brasileiras. Este levantamento foi realizado pelo The Ranking Web of World Repositories (Webometrics), elaborado pelo Laboratório Cybermetrics do Conselho Superior de Pesquisa Científica (CSIC) da Espanha. Além disso, o LUME ocupa a 17ª posição no ranking mundial, a 12ª posição na classificação geral entre os repositórios institucionais e a 1ª posição entre as instituições da América Latina e entre as instituições brasileiras.

Buscando analisar e compreender como está se dando a construção desta modalidade da Educação nos trabalhos acadêmicos, este Estado da Arte apresenta as produções acadêmicas discentes dos programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu*⁴⁰ em educação, através da análise de dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas em nosso país desde o ano de 2006. Portanto, a presente análise foi elaborada e constituída apenas de trabalhos discentes, não englobando pesquisas realizadas por docentes ou em instituições que não são universitárias. Porém, apesar do foco da pesquisa ser os trabalhos realizados na área da Educação, foram capturadas também, teses e dissertações elaboradas em outros programas, que não os da educação, e de diferentes áreas do conhecimento como Matemática, Química, Linguística, Ciências Ambientais, Engenharia, Tecnologia, Gestão, Serviço Social e Psicologia.

⁴⁰As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma.

Como dito anteriormente, entre as diversas fontes de busca, foram consultados os repositórios digitais das universidades analisadas e o banco de teses e dissertações da CAPES. Através dos repositórios digitais, foram encontradas mais de 580 pesquisas produzidas no período de 2006-2013.

As temáticas *currículo integrado e PROEJA* são amplas e apresentam inúmeras interfaces através dos relatos presentes nas pesquisas. Por serem temas abrangentes, estes acabaram por incorporar textos que não tratavam da Educação Profissional, mas de conteúdos voltados às séries iniciais e educação infantil, resumos de alunos que se apresentaram em SIC's (Semanas de Iniciação Científica) ou apenas relatos de experiências pedagógicas em turma do PROEJA, que não abordavam a temática *currículo integrado do PROEJA* direta ou indiretamente. A pesquisa compreendeu trabalhos demarcados por concepções, metodologias e práticas pedagógicas voltadas para a Educação Profissional, envolvendo questões relativas ao currículo e às políticas públicas.

As produções acadêmicas sobre o PROEJA

Entre os anos de 2006 a 2013, nos repositórios digitais das inúmeras universidades pesquisadas, encontrei um total de 581 trabalhos, entre teses e dissertações acadêmicas ao pesquisar *currículo integrado do PROEJA*. Porém, durante a pesquisa no site da CAPES, foi encontrado apenas um total de 16 registros, de 2010 a 2013. Por este motivo, optei por abarcar os resultados dados pela CAPES, por considerá-los menos abrangentes, mais específicos e confiáveis.

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre *currículo integrado do PROEJA* de 2010 a 2013

ANO	Dissertação	Teses	TOTAL
2010	0	0	0
2011	10	0	10
2012	5	1	6
2013	0	0	0
TOTAL	15	1	16

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do banco de teses da CAPES

Quando ampliei a pesquisa, utilizando como palavra-chave apenas o *PROEJA* o número de produções cresceu demasiadamente chegando a um total de 118 trabalhos (Quadro 2).

Quadro 2 – Produção acadêmica sobre *PROEJA* de 2010 a 2013

ANO	Dissertação	Teses	TOTAL
2010	0	0	0
2011	48	12	60
2012	50	8	58
2013	0	0	0
TOTAL	98	20	118

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do banco de teses da CAPES

Considerando que em ambas as análises, nos anos de 2010 e 2013 não constam produções acadêmicas catalogadas no banco da CAPES, cheguei a uma média anual de 8 teses ou dissertações sobre o *currículo integrado do PROEJA* e 59 especificamente sobre o *PROEJA*. Em ambos os quadros, a produção mostrou-se mais numerosa no ano de 2011 do que em 2012.

Tal período é coincidente ao período de organização e fechamento das pesquisas dos grupos CAPES/PROEJA, onde as produções estão registradas na revista Educação & Realidade “EJA e Educação Profissional” (2010).

A distribuição da produção acadêmica discente pelo país

A produção acadêmica sobre o *currículo integrado do PROEJA*, em números de teses e dissertações defendidas de 2010 a 2013, está bem distribuída em nosso país, com destaque para a Região Sudeste, com os estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, como pode ser verificado no Quadro 3.

Porém, apenas o Estado do Rio Grande do Sul corresponde a 25% do total da produção acadêmica nacional, com destaque para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul que apresenta três trabalhos publicados sobre a temática.

Quadro 3 – Universidades com sua correspondente distribuição regional as quais apresentaram trabalhos acadêmicos sobre o *currículo integrado do PROEJA* elaborados de 2010 a 2013

Universidade	Nº de produções acadêmicas discentes (teses e dissertações) de 2010-2013	
CEFET-MG	1	MG
PUC-SP	1	SP
UCB	1	DF
UFAL	1	AL
UFC	2	CE
UFES	1	ES
UFPA	1	PA
UFRRJ	3	RJ
UnB	1	DF
UFRGS	3	RS
Unijuí	1	
TOTAL	16 trabalhos	

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do banco de teses da CAPES

Analisando o número de trabalhos sobre o *PROEJA* ao longo do país, fica claro a predominância, novamente, da Região Sudeste, destacando os Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, que juntos somam um total de 31 produções do total (Quadro 4).

Quadro 4 – Produção acadêmica discente sobre o *PROEJA* por Estados e Regiões Brasileiras

Região/Estado	Teses e dissertações
Centro-Oeste	11
DF	6
GO	5
MS	0

MT	0
Nordeste	30
BA	3
CE	12
MA	1
PB	5
PE	2
PI	0
RN	1
SE	0
Norte	2
AC	0
AM	0
AP	0
PA	2
RO	0
RR	0
TO	0
Sudeste	45
ES	8
MG	6
SP	8
RJ	23
Sul	30
PR	4
RS	24
SC	2
TOTAL	118

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do banco de teses da CAPES

O Estado do Rio Grande do Sul, corresponde isoladamente por 20,34% do total de produções acadêmicas ao longo do país, com destaque para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que apresenta um total de 10 produções acerca do tema *PROEJA*, como

podemos ver através do Quadro 5. Além disso, comparando a produção regional a nível nacional, fica clara a desvantagem da região Norte, que representa apenas 1,69% do total, onde apenas o estado do Pará apresenta dois trabalhos, e os outros seis estados restantes, não apresentam nenhum.

Quadro 5 – N° de trabalhos sobre o *PROEJA* nas universidades de nosso país

Universidade	N° de Trab.	Universidade	N° de Trab.	Universidade	N° de Trab.
UFRRJ	15	UFC	12	UFRGS	10
UFES	8	UFAL	6	UENF	5
UFPB	5	CEFET-MG	4	UnB	4
Unisinos	4	UFG	4	UNICAMP	3
UFPeI	3	UNILASALLE	2	UCB	2
UNIOESTE	2	UFBA	2	UFPE	2
UFF	2	UNISUAM	1	UNIFRA	1
UNIRITTER	1	SENAI CIMATEC	1	UCG	1
PUC-SP	1	PUCRS	1	UNIJUÍ	1
UNICSUL	1	USP	1	UEPA	1
UFRN	1	UNESC	1	UNESP	1
UEPG	1	UFMG	1	UFSC	1
UFSCAR	1	UFV	1	UFMA	1
UFPA	1	FURG	1	UTFPR	1
TOTAL	118 Trabalhos Acadêmicos				

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do banco de teses da CAPES

A produção acadêmica discente entre as instituições

Das 42 instituições que apresentam dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o *PROEJA*, apenas 11 apresentam trabalhos sobre o *currículo integrado do PROEJA*. Além disso, dentre as 42 instituições analisadas, 14 delas são da rede particular de ensino. Das 28 instituições públicas, 8 delas são mantidas pelo governo estadual e o restante, 20 delas são da rede federal de ensino.

Dentre as 118 teses e dissertações encontradas, as instituições públicas da rede federal e estadual apresentaram um total de 97 trabalhos relacionados ao *PROEJA*, enquanto as instituições da rede privada produziram apenas 21 trabalhos. Porém, estes dados não representam que a rede pública apresenta um maior rendimento, até mesmo porque elas apresentam um número maior de participações do que a rede privada, como visto anteriormente.

REFERÊNCIAS CITADAS E CONSULTADAS

BALZAN, Carina FiorPostingheret *al.* (Org.) **Refletindo sobre o PROEJA**: produções de Bento Gonçalves. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2013. 382 p. (Cadernos PROEJA II: especialização PROEJA/Rio Grande do Sul)

BRASIL, Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>

BRASIL, Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5840.htm>

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, IBGE Censo Demográfico 2010, Resultados Gerais da amostra. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra/default_resultados_gerais_amostra.shtm>

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira *et al.* (Org.) **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional**: estudos sobre o PROEJA. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2012. 358 p. (Coleção Pesquisa PROEJA no RS, v. 1)

HADDAD, Sérgio. (Coord.) **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-2000. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. 123 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. 150 p.

MACHADO, Maria Margarida; FRANZOI, Naira Lisboa. Trajetórias de educação e de trabalho na vida de jovens e adultos. **Educação e Realidade**.v. 35, n. 1, jan/abr, 2010. p. 11-17. Porto Alegre: UFRGS – Faculdade de Educação. 2010.

MARASCHIN, Mariglei Severo *et al.* **Formação docente, acesso e permanência na educação profissional:** estudos sobre o PROEJA. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2012. 362 p. (Coleção Pesquisa PROEJA no RS, v. 2)

MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. 214 p.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA:** razão de acesso e permanência. Porto Alegre: UFRGS FAGED, 2011. Dissertação de mestrado. Orientadora: Simone Valdete dos Santos. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36311?locale=pt_BR>

PALMA, Gisele *et al.* (Org.) **Cores, saberes e sabores:** professores em formação. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2013. 214 p. (Parfor – Licenciatura em Pedagogia)

RIGO, Kelenet *al.* (Org.) **PROEJA FIC:** tecendo novos caminhos para a educação de jovens e adultos no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2013. 353 p. (Da Formação de Formadores à Prática Docente – IFRS/BG)

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005. 216 p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 275 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SYDOW, Bernhard. **Currículo integrado do PROEJA.** Porto Alegre: UFRGS FAGED, 2012. Dissertação de mestrado. Orientadora: Simone Valdete dos Santos. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/61748?locale=pt_BR

MULHERES IDOSAS: uma análise acerca da escolarização⁴¹

Tairine Matzenbacher⁴²

RESUMO: O presente artigo apresenta uma análise sobre a escolarização de mulheres idosas, nele problematizo os motivos para o retorno e permanência das mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e reflito sobre a relação entre suas vivências e este retorno, além de analisar suas expectativas e percepções sobre a EJA. Para a realização da pesquisa foram entrevistadas quatro estudantes idosas, matriculadas em escolas da rede estadual de Porto Alegre. Estas mulheres frequentam a EJA há mais de cinco anos, permanecendo na mesma totalidade durante este período. O diálogo com os autores (FREIRE, 2011; SOARES, 2011; SILVA, 2004) permitiu refletir sobre o tema e os depoimentos. Também foram referências: o Estatuto do Idoso (Capítulo V) e o Parecer CNE/CEB 11/2000. O amparo teórico possibilitou compreender vivências das estudantes idosas em que a escolarização de mulheres não era vista como prioridade, gerando a saída da escola em nome de afazeres destinados a elas. Para além da formação, o retorno à escola se deu pela possibilidade de sentirem-se pertencentes a um grupo e ativas em um coletivo. Por fim, considero que este estudo é pertinente e necessário porque possibilita uma análise reflexiva em torno da escolarização de mulheres idosas visando problematizar suas perspectivas e expectativas.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres idosas; Educação de Jovens e Adultos; Escolarização.

INTRODUÇÃO

*[...] Mas é preciso ter força
é preciso ter raça
é preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria*

*Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui uma estranha mania
de ter fé na vida [...]*⁴³

Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, me deparei com algumas “Marias”, porém, no estágio obrigatório do Curso de graduação, minha atenção passou a se voltar para a “estranha mania de ter fé na vida” de muitas delas. O Parecer CNE/CEB 11/2000, descreve que a Educação de Jovens e Adultos é uma promessa de qualificação de vida para todos: jovens, adultos e idosos. Estes últimos, por sua trajetória de vida, podemos considerar que tem muito a ensinar para as novas gerações. Cabe, portanto, refletir sobre estes conhecimentos que formam o legado destes estudantes idosos e os tensionamentos

⁴¹ Origem no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Aline Lemos da Cunha. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/103326>

⁴² Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: tairine.rs@terra.com.br

⁴³ Música “Maria, Maria” composta por Milton Nascimento e Fernando Brant, gravada originalmente em 1978 pelo grupo Clube da Esquina.

que estes saberes provocam na organização curricular da Educação de Jovens e Adultos, em turmas de anos iniciais. Pertencente a essa dita “nova geração”, passo a estreitar contatos, vivenciar, aprender e me interessar por todos os ensinamentos compartilhados por mulheres idosas em uma turma de Alfabetização, em uma escola Estadual de Porto Alegre.

Com muita força, raça, gana, graça e alegria, oriundas de realidades que não as permitiu ingressarem e/ou dar continuidade aos estudos na infância e na adolescência, meu olhar passou a se voltar para estas mulheres. Mesmo com idade avançada, profissionalmente estabelecidas e com famílias constituídas, fizeram valer sua vontade de retornar aos estudos, pelos mais diversos motivos.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de brasileiros com mais de 60 anos estará na faixa dos 30 milhões nas primeiras décadas do milênio. É verdade que são situações não generalizáveis devido à baixa renda percebida e o pequeno valor de muitas aposentadorias. A esta realidade promissora e problemática ao mesmo tempo, se acrescenta, por vezes, a falta de opções para as pessoas da terceira idade poderem desenvolver seu potencial e suas experiências vividas. A consciência da importância do idoso para a família e para a sociedade ainda está por se generalizar. (Parecer CNE/CEB 11/2000)

A maior visibilidade desta fase da vida coloca em cheque algumas concepções sobre a terceira idade. Na pesquisa por referenciais que tratassem da temática de estudo, deparei-me com um número expressivo de escritos sobre idosos, entretanto, em sua maioria, relacionados com a área da saúde, trazendo, de certa forma, uma ideia de idoso passivo, que necessita de cuidados médicos. Contudo o que pude perceber no período de estágio é a necessidade destes mesmos sujeitos em participar ativamente, fazendo-se presente em atividades sociais, contradizendo a sugestão de passividade encontrada em parte dos textos encontrados, mesmo sem ignorar a sua condição etária e de saúde. Esta contradição também será discutida nas reflexões deste trabalho acadêmico.

Para além de conhecer os porquês do retorno à escola, também serão abordadas algumas das concepções destas idosas sobre o espaço escolar, a fim de provocar uma discussão sobre as funções reparadora e equalizadora da EJA, abordadas no Parecer CNE/CEB 11/2000.

A histórica exclusão das mulheres do ambiente escolar e a conquista do direito à educação

Buscando compreender alguns dos motivos para o retorno e permanência de mulheres idosas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) dialogo com autores, apresento a legislação referente ao tema e os princípios pedagógicos que me auxiliaram na reflexão desta problemática com mais clareza e objetividade.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na Educação Básica em idade própria⁴⁴. Para compreender especificamente o motivo para a falta de acesso e continuidade dos estudos, sobretudo das mulheres que atualmente são idosas, é necessário atentar para aspectos históricos. Neste sentido, Maria Beatriz Nizza da Silva considera que:

Desde o início da colonização, a educação formal destinava-se somente aos meninos [...] Existiam mestres que ensinavam as primeiras letras aos meninos, como se pode constatar pelas recomendações dos juizes dos órfãos, desde o final do século XVI, para que os tutores fizessem as meninas aprender a costurar e outras prendas domésticas e os meninos a ler escrever e contar. Pela análise dos testamentos femininos se observa que a quase totalidade das mulheres da Capitania de São Vicente, depois Capitania de São Paulo, eram incapazes de assinar seu nome. (SILVA, 2004, p. 125).

Muito embora a referência da autora seja o século XVI, percebemos que o contexto narrado em entrevistas realizadas com mulheres com idades entre 57 a 69 anos⁴⁵, ainda aborda a exclusão da escola, como realidade vivenciada, ainda no século XX. Mesmo que em seu tempo estas mulheres pudessem frequentar a escola, que já não se destinava exclusivamente aos meninos como em séculos anteriores, havia outros elementos que tornavam esta instituição distanciada de suas realidades. Goldani (1999), alerta para o fato de que mais da metade das idosas brasileiras, desta segunda metade do século XX, passou a vida sem saber ler e escrever e sem uma atividade remunerada deparando-se, nesta fase, com todas as desvantagens acumuladas por esta situação: a discriminação e as desigualdades estruturais. Trabalhando no lar e dedicando-se aos cuidados da família, essas mulheres dedicaram-se aos outros (filhos, netos, maridos...). Segundo o autor, voltar à escola é o primeiro passo, visto por elas, para compreender o mundo e se sentirem

⁴⁴ Segundo o parecer 11/2000 A expressão *idade própria*, além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei. Tal expressão consta da LDB, inclusive do art. 37.

⁴⁵ Faço referência às entrevistas realizadas durante a pesquisa que originou este trabalho de conclusão.

participantes desse novo cenário, onde o conhecimento define a participação de cada um na sociedade.

Segundo Freire (2011) os oprimidos são submetidos à “invasão cultural”, ao “silenciamento” de sua palavra e constantemente “desumanização”, o que os impede de concretizar a sua “vocação ontológica” na direção de “ser mais” e de sua “humanização”. Assim, na situação de opressão, a consciência do oprimido na relação com o mundo, expressa “imersão”, “fatalismo” e “auto desvalia”. Esta ideia freireana, surge de discussões sobre o contexto brasileiro, as quais questionam o modelo educacional excludente, e, por conta disto, a reprodução do analfabetismo de significativas parcelas da população no início do século XX. Nos anos 1960, a partir do legado teórico da Educação Popular, concebida no engajamento político frente às lutas por direitos no Brasil, tais realidades são questionadas e surge a obra *Pedagogia do Oprimido*⁴⁶.

Para Freire, a Educação Popular é a educação feita com as *classes populares*, oprimidas pela falta de acesso aos direitos que possuem como cidadãos, a partir da concepção de educação Libertadora “que é ao mesmo tempo gnosiológica⁴⁷, política, ética e estética” em que o ideal de transformação deve partir dos próprios oprimidos, das suas vivências e das lutas que empreendem.

No que se refere à opressão, tendo em vista os direitos negados, cabe salientar a função reparadora da Educação de Jovens e Adultos, mais uma vez. Isto não significa só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas além do direito a uma escola de qualidade, também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Já a função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e

⁴⁶ Os dados históricos referidos neste parágrafo estão baseados em informações trazidas pelo Dicionário Paulo Freire.

⁴⁷ Segundo dicionário Paulo Freire a educação deve ser uma situação gnosiológica, ou seja, que ao recuperar o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-os como inacabados e em construção, possibilita que a educação se expresse como “prática da liberdade” e como ação transformadora.

"novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (Parecer CNE/CEB 11/2000).

Sobre a educação, o estatuto do idoso apresenta as seguintes considerações:

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.

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Art. 23. A participação dos idosos em atividades culturais e de lazer será proporcionada mediante descontos de pelo menos 50% (cinquenta por cento) nos ingressos para eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer, bem como o acesso preferencial aos respectivos locais.

Art. 24. Os meios de comunicação manterão espaços ou horários especiais voltados aos idosos, com finalidade informativa, educativa, artística e cultural, e ao público sobre o processo de envelhecimento.

Art. 25. O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.

É possível notar a ênfase concedida à importância da valorização dos idosos e de suas experiências nos processos educativos que a eles se destinam e para a sociedade como um todo. Mesmo assim, é evidenciado nos depoimentos de mulheres idosas entrevistadas, o sentimento de exclusão social, bem como a necessidade de se sentir pertencente e ativa em algum espaço, gerando um dos motivos para o retorno à escola. Frequentar a escola passa a ter um significado diferente do esperado tornando-se, a aprendizagem de conteúdos escolares, “pano de fundo” para a busca de novas amizades, a troca de dicas para a vida cotidiana ou um tempo para, simplesmente, estar rodeada de pessoas.

Como já referido, um número expressivo de trabalhos que abordam essa fase da vida, enfatiza os cuidados e possíveis dicas para um envelhecimento saudável apresentando um idoso frágil e vitimizado colocando-o em um lugar de passividade pessoal e social. Paz

(2001) descreve esse cenário como asilamento social, afirmando que a mesma sociedade que garante a longevidade é a que exclui o longo dos processos de inserção, participação e trocas de conhecimento.

Paulo Freire faz provocações e reflexões importantes acerca da velhice, falando a respeito do seu retorno do exílio. Voltava velho? Não. Segundo ele, retornava vivido, amadurecido, provado em diferentes momentos. Ao conversar com mulheres idosas, as mesmas afirmam não serem velhas, pois, cientes da visão que trata os idosos com passividade, não aceitam, nem querem assumir tal ideia sobre si mesmas. Como Freire, elas acreditam ser velhas ou moças em função da vivacidade e da esperança que manifestam. Conforme Freire, ser novo ou velho tem relação com a disposição de estarmos sempre prontos a começar tudo de novo e se o que fazemos continua a encarnar como sonho eticamente válido e politicamente necessário.

Os critérios de avaliação da idade, da juventude ou da velhice, não podem ser os do calendário. Ninguém é velho só por que nasceu há muito tempo ou jovem por que nasceu há pouco. Somos velhos ou moços muito mais em função de como pensamos o mundo, da disponibilidade com que nos damos curiosos ao saber, cuja procura jamais nos cansa e cujo achado jamais nos deixa imovelmente satisfeitos. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo e se o que fizemos continua a encarnar sonho nosso, sonho eticamente válido e politicamente necessário. Somos moços ou velhos se nos inclinarmos ou não a aceitar a mudança como sinal de vida e não de paralisação como sinal de morte. (FREIRE, 1995, p.56)

Através deste estudo e do convívio com mulheres idosas percebi a busca por relações sociais em diversos âmbitos, pela participação ativa no espaço educativo, por aguçar a sua curiosidade, a abertura para o novo e a capacidade de sonhar, que me possibilitam uma visão da figura idosa bastante diferenciada do estereótipo de representação de velhos de cabelos brancos, com dificuldade para caminhar fazendo uso de bengala, relativamente passivos, trazidos pelas convenções sociais e por ícones de representação⁴⁸.

O desprestígio que a sociedade confere ao idoso é maior que o próprio envelhecimento biológico, pois o velho não se vê como velho pelas transformações percebidas em seu físico pelos anos vividos, mas se percebe como velho pela discriminação e negação que a sociedade lhe faz (CACHIONI, 2003, p 82).

⁴⁸ Pode-se neste caso, analisar a representação de idoso que encontramos em ônibus, por exemplo, em que a figura que sinaliza o assento preferencial para pessoas a cima de 60 anos está corcunda e fazendo uso de uma bengala. Há também a dificuldade em respeitar o direito do idoso, uma vez que há a ideia de que o idoso mantido em “eterna juventude” possa trabalhar mais, consumam mais, ou seja, continuar sendo explorados e desrespeitados como sujeitos.

Freire, quando escreve sobre esta temática salienta que, com 74 anos, continuava a se sentir moço, destacando que o orgulho e a autossuficiência e que envelhecem as pessoas; acreditando que só na humildade é possível se abrir à convivência ajudar e ser ajudado. Passando-nos a ideia de que ninguém se faz só nem faz as coisas só, as pessoas se fazem com os outros e na relação com o outro é que fazem as coisas.

Metodologia

Segundo Freire (2011) o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. A fim de saber mais sobre as vivências de mulheres idosas, sobretudo na escola, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a fim de possibilitar um diálogo com as mulheres, sujeitos do estudo, sem o objetivo de esgotar o assunto, tampouco de mantê-lo somente na relação entrevistador e entrevistado, mas compartilhar a fim de provocar novas reflexões.

Para Gaskell (2003), há alguns aspectos centrais da entrevista que precisam ser observados e seguidos, dentre eles: a preparação e o planejamento, a escolha da técnica a ser utilizada e a seleção dos entrevistados.

Para definir não roteiro da entrevista, foram levadas em conta as questões que impulsionaram este estudo:

1. Quais os motivos para o retorno e permanência de mulheres idosas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
2. Qual a relação entre o contexto familiar e o retorno a escola?
3. Quais as expectativas e percepções das mulheres idosas sobre a EJA?

A partir destas questões, foram elaborados tópicos para o debate, ao invés de perguntas específicas, a fim de guiar o entrevistador, mas deixando as entrevistadas mais à vontade e tornando a conversa mais natural. Com este intuito, foram definidos os seguintes tópicos:

Tópico 1 - Trajetória escolar na infância, adolescência e juventude;

Tópico 2 - Retorno à escola e permanência;

Tópico 3 - Família x escola;

Tópico 4 - Percepções sobre a EJA e expectativas.

Estes tópicos geraram algumas perguntas, feitas ao longo do diálogo, para nortear/objetivar nossa conversa se fosse necessário.

Para a seleção das entrevistadas, mantive contato com colegas que também estagiaram em turmas de EJA. Pedi que me enviassem o nome completo das alunas, as idades, as escolas e algumas características que julgassem interessante contar, com base no meu interesse de pesquisa. Algumas delas já eram minhas conhecidas, devido ao relato semanal que fazíamos na disciplina de estágio. Com as informações das colegas, tive acesso a 12 mulheres idosas, quatro destas foram escolhidas como sujeitos da pesquisa, levando em conta os seguintes critérios: idade, tempo de permanência na mesma escola/turma e a disponibilidade para a realização da entrevista. Como salienta Gaskell,

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão de maneira diferente, envolvidos na produção de conhecimento. (GASKELL, 2003, p.73)

Neste sentido, as entrevistas iniciaram com uma breve apresentação pessoal e com a explicação sobre os motivos para a realização daquela conversa, muito embora já os tenha manifesto no momento do convite para que participassem da pesquisa.

Sobre as “Marias”, primeiramente chamo-as assim em função de todas elas terem este como primeiro nome, posteriormente criou-se uma relação com a música “Maria, Maria” citada na introdução deste artigo. Duas das entrevistadas foram selecionadas devido ao contato no estágio obrigatório, as demais conheci através de relatos de outras colegas que realizaram o estágio obrigatório na EJA e a seleção destes teve como critério o tempo de matrícula, as entrevistadas tem idade entre 57 e 69 anos, todas frequentes a mais de cinco anos na mesma totalidade.

A abertura e disponibilidade das entrevistadas para o diálogo tornaram a conversa mais tranquila e produtiva. Senti-me bem em poder ouvi-las, uma vez que elas tinham esse desejo.

Ao conhecer as vivências destas quatro mulheres idosas, percebi os motivos para o retorno e permanência delas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que contribuiu para a compreensão desta modalidade e, de forma inicial, conseguindo também compreender a relação entre o contexto familiar e o retorno à escola. Nossas análises, além

da abordagem destes temas, trataram das expectativas e percepções das mulheres idosas sobre a EJA. Tais discussões estão sistematizadas no decorrer deste trabalho de conclusão.

Das histórias que as Marias nos contam: análise dos dados.

Primeiramente serão feitas constatações singulares a cada entrevista, na tentativa de apresentar as protagonistas dessa pesquisa aos leitores.

Maria I tem 69 anos, frequentou a escola quando criança por menos de um ano, tendo em vista a distância entre a moradia e a escola e a dificuldade de se deslocar, o pai decidiu que ela precisava ajudar em casa, nas tarefas domésticas e sem a oportunidade de questionar ou contrariar assim foi feito. Quando adulta, mudou-se para a capital, estabeleceu-se, trabalhava cuidando de idosos, casou e teve um filho que atualmente tem aproximadamente 32 anos. Após ele ter concluído o ensino médio, Maria I relata que buscou a escola na tentativa de não sentir-se sozinha e embora não possa contar com o apoio do filho, que se preocupa com sua segurança segundo ela, encontra na Igreja em que frequenta, no contato com as amigas o estímulo para continuar estudando. Mostra-se bastante sociável, inclusive no trajeto para a escola, diz que conhece os motoristas e cobradores e que seguidamente leva um bolo ou lanche para eles quando vem para a escola, bastante animada diz ter um carinho bastante grande pelas professoras, diretoras e especialmente pelas estagiárias que conseguem dar ainda mais atenção a ela, pois acha que as professoras já estão cansadas, neste momento da entrevista Maria I faz algumas observações críticas quanto à valorização dos professores, a infraestrutura precária da escola, a falta de respeito das crianças e dos jovens com os mais velhos/adultos, mostrando-se bastante atenta e ativa no ambiente escolar.

Esta primeira entrevistada, ainda relata que pretende na escola, ocupar a cabeça, fazer amigos e esquecer-se dos problemas (estes das quais ela não me dá detalhes). Demonstra em sua fala reconhecer os seus aprendizados, percebendo-se mais atenta e compreensiva e deixando muito claro de que quer aprender mais, para dentre tantas outras coisas, viajar, pois segundo ela “se nada nós temos, nada podemos dar”, referindo-se as aprendizagens escolares.

Na mesma escola em que a Maria I foi entrevistada, havíamos combinado de entrevistar a Maria V, ao chegar para fazer a entrevista a Maria II, mostrou-se muito empolgada com a ideia de conversar sobre a sua história de vida, mesmo não estando entre

as idosas “selecionadas”, optei por ouvi-la. Enquanto uma mostrava-se muito empolgada em poder contar sua história, outra decidiu não participar da entrevista, neste caso sem motivos explícitos preferi respeitar sua decisão. Portanto, mantive o número de entrevistadas, mesmo que uma delas tenha sido incluída em um momento posterior a seleção.

Com 57 anos, Maria II frequenta a mesma escola por aproximadamente oito anos, ao longo deste tempo teve que abandonar a escola por diversas vezes novamente, filho pequeno, marido doente, doença, patrão doente, falecimentos, em cada período um motivo diferente afastava a aluna do ambiente escolar. Quando criança, por decisão do pai, não foi à escola, tendo que ajudar em casa. Quando questionada sobre qual o seu sentimento em não poder ir para a escola ela deixa claro que não se tratava de uma opção e sim uma determinação inquestionável e indiscutível tendo em vista a importância da figura paterna.

Com aproximadamente 13 anos, Maria II passou a trabalhar em uma casa de família, a estrutura e escolaridade dos integrantes desta resistência provocaram nela o reconhecimento da importância do estudo, bem como a aproximação do contato com o livro sagrado trouxe a ela a vontade de aprender a ler, pois ouvia as pessoas lendo e sentia vontade de ler mais e depender menos, o discurso religioso se faz bastante presente em sua fala. Viúva recentemente perdeu a companhia em vir para a escola, pois estudavam juntos, contudo conta com o apoio fervoroso do filho, da enteada e das amigas da Igreja que mostram a ela a importância e possíveis oportunidades que poderão surgir estando alfabetizada. Movida por uma dessas possíveis oportunidades, a aluna diz querer ir para os Estados Unidos, já que lá sua religião é estabelecida com maior solidez. Suas críticas também estão relacionadas à presença de jovens que não valorizam o ensino e atrapalham a aprendizagem dos outros, segundo ela e também as precárias condições estruturais em que a escola se apresenta. Mostrando disposição e vontade de aprender a entrevistada relata “Já conheço as letras, já consigo juntar, mas para mim. Quero aprender mais para discursar na igreja”.

Em outra escola, as próximas entrevistadas a serem citadas, fizeram parte de meu estágio docente no semestre anterior, pudemos estabelecer uma relação bastante próxima ao longo deste período, essa aproximação anterior tornou as entrevistas ainda mais tranquilas.

A história de vida da Maria III já possibilitou diversas reflexões no semestre anterior, ao conversarmos novamente algumas questões surgiram e outras foram

lembradas. Frequentando a escola há 12 anos, esta aluna de 62 anos nos conta que não frequentou a escola quando criança, pois residia no interior e não havia escola perto, ao se mudar para a Capital, se estabelecer, começar a trabalhar, casar e ter seu filho o mesmo ao começar a sua caminhada escolar que exigia sua atenção e todas as vezes que precisava assinar o boletim de seu filho na escola, precisava verbalizar que não sabia escrever. Incentivada pelas professoras da escola e pelo filho que agora já é adulto e concluiu o Ensino Médio, passou a frequentar a EJA, tendo que afastar-se algumas vezes por questões relacionadas à sua saúde, atualmente as questões que dificultam sua frequência estão relacionadas ao cansaço em conseguir conciliar o trabalho e os estudos, pois mesmo já aposentada continua trabalhando e mesmo cansada se faz presente todas as noites na escola.

Suas críticas se referem exclusivamente à falta de interesse dos jovens em relação à educação, bastante contente com a instituição quando falamos sobre as mudanças após ter retornado à escola a entrevistada nos diz empolgada que “Agora já posso sair, comprar alguma coisa, pensar no dinheiro que eu tenho, quanto vou receber de troco, antes tinha que confiar só nas pessoas” sua fala carregada de orgulho ainda lembra: “Por que se a gente não sabe ler anda assim tropeçando nas coisas, dependendo dos outros”.

Por fim, mas de forma clichê, não menos importante a entrevista com Maria IV também foi muito proveitosa, já nos conhecíamos, durante o estágio a aluna não faltou uma única vez, chegava atrasada por ter dificuldade em conciliar seus horários de trabalho e escola, visivelmente cansada, com sono, mas sempre entrava pela porta da sala sorrindo e nos abraçando preocupada em saber se estávamos bem. No dia da entrevista, não foi diferente, fiquei aguardando-a até aproximadamente às 20 horas, tendo a aula começado às 19 horas. Correndo, feliz e empolgada ao chegar à escola aluna me abraça e se lembra de que havíamos combinado de fazer a entrevista, bastante empolgada. Seus 69 anos trazem muitas histórias para contar. Maria IV não frequentou a escola durante a infância, neste caso percebemos que as semelhanças não estão presentes somente nos nomes das entrevistadas, a falta de contato com a escola está novamente relacionada distância e dificuldade de se locomover até a escola e a necessidade de ajudar nas tarefas da casa e da plantação imposta pelo pai.

Diferentemente as demais, esta entrevistada não se casou nem teve filhos, dedicou a sua vida a cuidar de uma casa de família. A vontade de estudar deu-se por se sentir angustiada em não conseguir anotar recados ou fazer uma receita nova, incentivada pela

patroa matriculou-se na EJA, frequenta a atual escola há aproximadamente 10 anos, anteriormente estava em outra.

Ao longo de nossa conversa a entrevistada se sente a vontade para contar um detalhe importante de sua história de vida, ao qual não tive conhecimento anteriormente. Por ter sofrido um trauma na cabeça quando criança, em uma situação de agressão, segundo o médico isso pode prejudicar sua aprendizagem. Por já ter tido contato com a aluna é visível a presença de uma dificuldade de aprendizagem, neste caso patológica e diagnosticada, entretanto a importância de continuar frequentando a escola é deixada claro pelo médico, incentivada pelos professores e seguida pela aluna que mesmo ciente desta limitação tem vontade e esperança de aprender a ler e a escrever. Segundo ela, o que a move diariamente para a escola é a vontade de aprender, deixa claro também que “a professora é boa, ela dá atenção, se preocupa e se interessa pela gente. Aqui a gente tá no meio das pessoas esquece dos problemas, deixa tudo lá na rua.” Neste momento de nossa conversa Maria IV se emociona, ao lembrar dos problemas, queixa-se de discriminação por ser mulher, idosa, negra e analfabeta, refere-se à escola como um lugar de descontração em que pode interagir com idosos e jovens e que todos se ajudam. Sobre suas expectativas, ela relata “quando aprender a ler vou sair da escuridão, ninguém vai me passar mais para trás, nem me chamar de burra, analfabeta, vou ver um pouco de claridade”.

Entre as Marias, as reflexões e as teorias

Muito embora em uma pesquisa de materiais escritos sobre idosos na EJA, que antecedeu as entrevistas, tenha ficado evidente a distorção do conceito de idosos nos tempos atuais, tratando-os como incapazes, vitimizandos e trazendo propostas de atividades que exercitem o corpo e a mente de idosos que estariam em estado de passividade, através da pesquisa e do contato com mulheres idosas foi possível constatar uma outra realidade. Mulheres idosas, aposentadas e que mesmo assim continuam trabalhando e encontrando disposição em continuar estudando definitivamente não é o exemplo de idoso passivo. Neste sentido Paz (2001) descreve esse cenário como asilamento social, afirmando que a mesma sociedade que garante a longevidade é a que exclui o longo dos processos de inserção, participação e trocas de conhecimento.

Os dados coletados em pesquisas revelam que o número de pessoas idosas na população vem crescendo continuamente, mas bem como lembra o Parecer CNE/CEB

11/2000 a consciência da importância do idoso para a família e para a sociedade ainda está por se generalizar. Ou seja, embora tenhamos aparato teórico, constitucional e legislativo, na prática o idoso continua sendo tratado como figura passiva e excluída quando na verdade a busca pela escolarização mostra o contrário, a necessidade de se fazer pertencente e mostrar-se ativo em determinado ambiente ou contexto social. A necessidade de Maria II em contar sua história e a empolgação e disponibilidade de todas as outras em conversar mostram a vontade que as mesmas têm em se fazerem ouvidas, nem que seja por uma estudante do curso de Pedagogia, uma vez que isso normalmente não acontece em nossa sociedade.

Tamanha é o desejo de se sentir pertencente e ativo em determinado grupo social que segundo o que mostram as entrevistas feitas, antes de ingressarem/reingressarem à escola elas se vinculam ainda mais a alguma religião e a partir disso aprender a ler torna-se uma necessidade e provoca o retorno das alunas aos estudos. Neste sentido, Leôncio Soares (2011) traz uma análise histórica bastante relevante:

Para se aproximar de Deus, os seres humanos precisavam conhecer e praticar seus mandamentos, os quais se encontravam na Bíblia, única fonte de verdade do cristão. Para tanto, era necessário dominar a leitura. Por isso, Lutero chegou a sugerir aos governantes que gastassem menos com a guerra e mais com escolas públicas.

Além da distorção da figura do idoso comparada com a experiência prática e a relação entre a crença religiosa e os estudos, outras semelhanças puderam ser percebidas ao longo da entrevista e do contato com as mulheres idosas. A figura paterna, em todos os casos analisados, mostrava-se autoritária e era responsável pela decisão de evasão escolar das mulheres, que eram meninas, do ambiente escolar. Quando questionadas sobre o que sentiam por terem que sair da escola ou terem sido privadas de frequentarem, as mesmas, com muita tranquilidade, afirmavam que tinha que ser assim, mostrando e verbalizando não ter espaço para argumentos que pudessem expressar o contrário.

Os motivos que levavam os pais a decidirem pelo não estudo das filhas também se assemelham em todos os casos, distância entre as escolas e as moradias, dificuldade de locomoção e necessidade de auxílio nas atividades domésticas, isso nos mostra o quanto recente é a valorização, bem como a acessibilidade às escolas e obrigatoriedade de escolarização.

De meninas a mulheres, na criação de seus filhos tornou-se prioridade os estudos. Das quatro entrevistadas, três delas tem filhos homens com idade aproximada há 30 anos e

com orgulho relatam que os mesmos têm escolaridade concluída até o ensino médio. Foi somente após a conclusão dos estudos dos filhos que as mães retornaram as salas de aulas.

Até o presente momento constatamos que as pessoas entrevistadas, vieram do interior, por motivos de força maior a decisão de ajudar em casa e não frequentar a escola tida pelo pai prevaleceu. Anos mais tarde, migraram para Porto Alegre e se estabeleceram neste espaço constituindo uma família, muito embora elas tenham concordado com a decisão dos pais e não terem manifestado qualquer tipo de opinião contrária a essa decisão durante a entrevista, para seus filhos a prioridade era exatamente aquilo que não foi lhes priorizado durante a infância e somente após a conclusão dos estudos dos filhos é que elas se permitem uma nova oportunidade educacional no ambiente escolar.

Atualmente, os filhos já estão criados, alguns não residem mais junto, outros pouco param em casa, viúvas, divorciadas essas idosas se veem sozinhas e buscam na escola a possibilidade de socialização, integração, de cuidado de quem se preocupa e se interessa pelas suas necessidades, a professora. É bem verdade que há algumas coisas neste mesmo ambiente que as incomodam e também as desacomodam; muitas delas queixaram-se da estrutura do espaço escolar como um todo, desde banheiros, salas de aula, refeitório, até a falta de merendeira e o cansaço dos professores desvalorizados, segundo elas.

A presença de jovens que desafiam, discutem, bagunçam e argumentam no mesmo espaço também é motivo de queixa das idosas entrevistadas, neste caso há evidente uma comparação com a juventude delas, em que não era dado espaço para argumentação e qualquer tipo de manifestação, ao comparar a indignação é bastante visível e as fazem ver uma falta de valorização por parte deles impossível de ser aceita por elas que tiveram esse direito negado.

Das percepções às expectativas, as análises das entrevistadas são bastante singulares, os desejos se assemelham pelo fato de quererem saber ler, mas com isso cada uma tem um objetivo singular que é desde “sair da escuridão” até viajar para os Estados Unidos, mas um desejo que fica bastante evidente ao longo das falas, mesmo que não seja citado diretamente, e que merece atenção da escola, dos educadores e da sociedade como um todo é a vontade de ser ouvido, de receber atenção não como uma vítima, mas como um sujeito presente e ativo dentro do contexto social inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com mulheres idosas ao longo do curso de pedagogia, bem como as vivências pessoais aguçaram a curiosidade pelo estudo. A pesquisa qualitativa envolvendo as entrevistas e o material bibliográfico aumentou ainda mais meu interesse pela temática. Ao longo da escrita deste artigo, a contextualização histórica mostra uma evidente exclusão social das mulheres, que muito embora se refira ao passado, torna-se presente através dos relatos das entrevistadas, em que contam com garra todas as dificuldades enfrentadas para o retorno a escolarização.

Também é possível notar que elas atualmente são movidas para o ambiente escolar diariamente pela necessidade de relacionar-se, bem como sentir-se útil e ativa dentro do grupo, mas também pelo desejo de aprender. Já que quando crianças foram lhes ensinado a cuidar da casa, do marido e dos filhos, quando essa função se dá por concluída o sentimento de “autodesvalia” citado por Freire (2011), se faz presente. E a sociedade, por sua vez, tende a incentivar o desprestígio social, destacando as dificuldades e deficiências presentes na terceira idade, ou então desrespeitando o direito de cidadão buscando conservar a imagem de “eterna juventude” tendo em vista mais consumo, trabalho e exploração.

A pesquisa mostra que a socialização, a possibilidade de inter-relações e a vontade de sentir-se socialmente importante leva as mulheres, oprimidas pelo contexto social em que viveram, a procurar a escolarização, ou mesmo antes disso, elas recorrem a grupos religiosos com essa intencionalidade, contudo neste caso elas percebem a necessidade do domínio da leitura, uma vez que para elas é importante sentirem-se ativas, e não passivas, nas atividades e grupos a que pertencem.

As entrevistadas trazem consigo a ideia de velhice fragilizada, dependente e vitimizada e não se consideram idosas, dizendo e ocupando posições de atividade sociais, reconhecendo e verbalizando a importância da educação, bem como da alfabetização, “Venho à escola para aprender, a professora é boa, ela dá atenção, se preocupa e se interessa pela gente. Aqui a gente tá no meio das pessoas esquece dos problemas, deixa tudo lá na rua.”, ou então dizendo que “Quero conviver com pessoas, sair do escuro, [...] ver um pouco da claridade.”. Deixando evidentes suas expectativas em relação à Educação de Jovens e Adultos e as funções de escola para além da aprendizagem.

Neste sentido percebemos também o esforço para alcançar os seus objetivos, que nada mais são do que a plenitude de se sentirem felizes, sentimento esse que traz consigo uma energia tão jovial que provoca certas exclusões e discriminações.

REFERÊNCIAS

- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos?** – Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas, SP: Alínea, 2003.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/.../parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 05 jul. 2014.
- BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf . Acesso 30 mai.2014.
- BRASIL. Lei n. 10.741 de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm . Acesso em: 06 abr. 2014.
- FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOLDANI, Ana Maria. Mulheres e envelhecimento: desafios para os novos contratos intergeracionais e de gêneros. In: CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. P. 75-114.
- SOARES, Leônicio. **Educação de Jovens e Adultos: O que as Pesquisas revelam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- PAZ, Serafim Fortes O trabalho (des) humano e suas consequências na aposentadoria e na velhice. In: GOLDMAN, Sara Nigri.; PAZ, Serafim Fortes (Orgs). **Cabelos de Néon**. Rio de Janeiro: Talento Brasileiro, 2001. P.186 -196.
- STRECK, Danilo R.; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica,2010.