

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Lissane Dolores Ricacheski

Aula-Passeio na EJA: mais que diversão, espaço de aprendizagem

Porto Alegre

2015

Lissane Dolores Ricacheski

Aula-Passeio na EJA: mais que diversão, espaço de aprendizagem

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tania Beatriz Iwazsko Marques

Porto Alegre

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha querida orientadora Tania Beatriz Iwaszko Marques, pelo carinho, atenção, acolhimento, apoio, pela dedicação na orientação desta escrita que demorou a nascer. Tenho certeza que sem o seu apoio não teria conseguido.

Às minhas colegas de orientação Sara Saraiva e Karina Popko Domingues, agradeço as palavras de conforto durante os nossos encontros na orientação.

Ao meu orientador de estágio Evandro Alves, agradeço pela parceria e andarilhagem. À professora Maria Clara Bueno Fischer, agradeço todo o carinho e dedicação. Às professoras Dani Noal e Liliane Giordani, agradeço os momentos de Parafernalias...

Um agradecimento especial para as colegas Sibeles Loss e Sabrina da Luz. Não sei o que seria de mim sem vocês nestes últimos semestres! Obrigada pela parceria, por todo apoio, pelas palavras de conforto e carinho nos momentos difíceis, pelas dicas sempre certas.

Às colegas Caroline Chaves, Sara Neves e Vanessa Veríssimo agradeço pela parceria neste último ano. Aos colegas Sal Vedovatto Facco, Lígia Trajano, Mônica Carriconde, Everton Chemelo, Ariane de Souza, Arlete Ribeiro, Verônica Mendonça, Stephanie Funk, Claudia Gomes, Victória Molina, agradeço os momentos que estivemos juntos na FACED.

À minha família, em especial, ao meu marido Mauro do Amaral, ao meu filho Thiago Ricacheski do Amaral, à minha mãe Eveni Petry e a minha dinda Vanete Ricacheski, agradeço o apoio incondicional que sempre tiveram comigo.

Agradeço aos alunos e professores das escolas de Educação de Jovens e Adultos que fizeram parte deste trabalho, sem vocês este estudo não seria possível.

Quero aprender a ler e escrever para ver as coisas, porque quando a gente sai, vai a algum lugar, é o mesmo que não ver nada. Não saber ler é o mesmo que a pessoa não enxergar.

(Júlia, 53 anos, 2015)

RESUMO

Este estudo trata da relevância da *aula-passeio* (FREINET, 1973) na construção do conhecimento de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é realizar uma reflexão acerca das saídas (passeios) realizadas pelas escolas com os alunos, problematizando-se a aprendizagem promovida pelas aulas-passeio. Nesse contexto, a pesquisa contextualiza a EJA (BRANDÃO, 2009 e FREIRE, 1989) e a aula-passeio (FREINET, 1973). Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para a coleta e análise de dados, foram utilizadas as transcrições de oito entrevistas semi-estruturadas, realizadas com estudantes de duas escolas da região metropolitana de Porto Alegre, e registros do diário de campo da pesquisadora. Os resultados das análises mostraram que os educandos identificaram e relataram aprendizagens obtidas durante as atividades de saída realizadas. Estas aprendizagens significativas apontam a importância de se realizar reflexões acerca das atividades realizadas nos espaços fora da sala de aula. Dessa forma, discentes e docentes aprendem a refletir sobre as experiências e vivências construídas durante as *aulas-passeio*.

Palavras-chave: *Aula-Passeio*. Educação de Jovens e Adultos. Pedagogia Freinet.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	REFERENCIAL TEÓRICO	9
2.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	9
2.2	A <i>AULA-PASSEIO</i> DE CELESTIN FREINET	15
3	METODOLOGIA DA PESQUISA E SEUS PERCURSOS	19
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	23
4.1	TURMA A: O SURGIMENTO DO TEMA	23
4.2	TURMA B: UM SONHO POSSÍVEL	25
4.3	OS SUJEITOS DAS TURMAS A E B	27
4.4	EU PASSAVA ALI, MAS NÃO SABIA	32
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	48
	APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	52

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é uma pesquisa qualitativa a respeito da importância das *aulas-passeio* (FREINET, 1973) na construção do conhecimento de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Habitualmente, escolas realizam com os alunos, durante o período de aulas, atividades de “passeio” ou “visita” a diversos lugares. Acreditamos ser de suma importância a reflexão sobre como são vistas e entendidas estas atividades, a partir da visão dos educandos: se gostam e se acham importantes as saídas para a construção do aprendizado.

O objetivo desta pesquisa é realizar uma reflexão acerca das saídas (passeios) realizadas pelas escolas com os alunos, a *Aula-Passeio* de Célestin Freinet (1973). Objetiva-se saber se os alunos aprendem com as *aulas-passeio* ou se somente se divertem. No ponto de vista dos alunos, será que há aprendizagem nos passeios realizados com a escola? Além disso, queremos contribuir para discussões acerca do que educandos da EJA pensam sobre atividades realizadas nos espaços fora da sala de aula.

Este tema despertou a atenção na realização de um trabalho de observação e prática docente no sexto semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no segundo semestre de 2014. Percebeu-se que alguns alunos da turma observada não participaram de duas atividades agendadas pela escola na semana. Dentre as possíveis justificativas de ausência foi comentado que geralmente os alunos não participam das atividades, pois preferem ficar em casa, por não querer participar ou por não ter condições financeiras de pagar os custos, quando cobrado.

Desde aquele momento pensei sobre o assunto, e aproveitei a oportunidade da escrita do presente trabalho e decidi materializar as diversas questões que circulam este tema, dissertando a respeito do mesmo.

No semestre seguinte, foi realizado o Estágio Obrigatório do Curso de Pedagogia. Foi percebido que poderia pesquisar mais profundamente sobre as atividades de “passeios” realizados na escola com a turma em que realizaria a prática, pois a escola segue os preceitos de Educação Popular de Paulo Freire, e promove atividades de saída durante todo o ano, com a intenção de que os alunos convivam socialmente e vivenciem atividades culturais, para que construam saberes significativos.

[...] para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética. (PALUDO, 2010, p. 141)

Durante o estágio, a turma teve a oportunidade de participar de três atividades culturais: caminhada guiada, com saída da escola à Cinemateca Capitólio, durante o 7º Festival de Cinema Escolar - *educando novos olhares para o futuro*; visita ao Museu de Porto Alegre José Joaquim Felizardo, na 13ª semana de Museus; atividade na empresa Carris: *Territórios Negros de Porto Alegre*.

Usualmente, durante o ano letivo, escolas realizam muitos passeios com os educandos, mas, muitas vezes, não refletem sobre essas atividades, não as tratam como aula. Por isso, é importante que estas atividades sejam planejadas, construídas para que alunos e professores possam refletir sobre as aprendizagens vivenciadas nas saídas.

As hipóteses iniciais para este trabalho são de que alunos da EJA não consideram atividades extraclasse como momentos de aprendizagem, costumam ver estas atividades de saída como “perda de tempo”, sentindo necessidade de estar dentro da sala de aula aprendendo a ler e a escrever. No entanto, de acordo com Freinet (1973), as *aulas-passeio* contribuem na construção do conhecimento e aprendizagens de educandos.

Na sequência deste trabalho, no segundo capítulo, será apresentado referencial teórico que embasa a pesquisa. Será abordada uma breve

apresentação da EJA e como surgiu a proposta de *Aula-Passeio* de Célestin Freinet (1973).

No capítulo sobre metodologia da pesquisa e seus percursos, serão apresentados o processo de coleta de dados e materiais utilizados na análise.

O capítulo sobre a apresentação e análise dos dados está subdividido em quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo, *Turma A: o surgimento do tema*, será apresentada a turma A e realizada contextualização do tema da pesquisa. No segundo subcapítulo, *Turma B: um sonho possível*, será apresentada a turma B e as atividades de saída realizadas durante o estágio. No terceiro subcapítulo, *Os sujeitos das turmas A e B*, serão contextualizados os sujeitos das turmas e apresentadas sugestões de como devem ser programadas as atividades de pré-saída, saída e pós-saída pelos professores para melhor entendimento dos alunos. No quarto subcapítulo, *Eu passava ali, mas não sabia*, será apresentada a análise dos dados da pesquisa.

Finalizando o trabalho, no capítulo considerações finais serão apresentadas as conclusões da pesquisa.

2 REVISÃO TEÓRICA

Este capítulo trata do embasamento teórico da pesquisa apresentada. Tem o objetivo de refletir sobre conceitos pertinentes que embasaram a pesquisa e está dividido em dois subcapítulos. No primeiro subcapítulo, *Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, será abordada uma breve contextualização da EJA até o momento atual. No segundo subcapítulo, será apresentada *A Aula-Passeio de Célestin Freinet*, uma das técnicas da Pedagogia Freinet que embasa a pesquisa apresentada.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, que oportuniza a jovens e adultos escolarização inicial ou continuada ao longo da vida. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996, p. 9) Sessão I, Art. 22, a educação básica deve “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Neste sentido, o ensino na EJA deve possibilitar aos alunos atividades que contemplem suas necessidades de aprendizagens, os insiram na vida cultural em sociedade para que aprendam a fazer a leitura de mundo e que os conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas sejam valorizados pela escola. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9).

A LDB (BRASIL, 1996, p. 15), na Seção V, Art. 37º, dispõe que a Educação de Jovens e Adultos “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade

própria”, que não tiveram oportunidade de estudar, que precisaram sair da escola para ajudar os pais no cuidado da família, na lavoura, que repetiram as séries/anos muitas vezes, que por algum outro motivo não concluíram os estudos na idade “ideal”.

Ao longo da história recente da busca da erradicação do analfabetismo no Brasil, caminho que ainda percorremos, alguns momentos são necessários na tentativa de explicar como se deu a educação de jovens e adultos no Brasil.

Inicialmente, como afirma Brandão (2009, p.13), o ensino de índios, negros e brancos pobres “foi restrito e provisório durante todo o período colonial”. A escolarização era realizada por Jesuítas que desbravaram diversas regiões brasileiras, catequizando uma parte minoritária da população.

De acordo com Brandão (2009), com o tempo, passaram a existir algumas escolas de ordem religiosa, voltadas à educação de filhos de nobres e ricos. A educação, ao longo da história, era direcionada às elites, sendo que esse direito não era dado à população pobre e carente, salvo algumas exceções. Iniciava, assim, no período colonial, “[...] uma rede espontânea de pequenas escolas de primeiras letras” (BRANDÃO, 2009, p.13), onde professores, muitas vezes pouco escolarizados, ministravam aulas.

Mais tarde, raros centros “reais” de ensino profissionalizante, ao lado de conventos, mosteiros e seminários, foram durante muito tempo os únicos lugares de uma educação escolarizada acima da “elementar”. [...] Pequenas oficinas de trabalho urbano formavam, durante a prática do trabalho-ensino, futuros *artesãos* e *oficiais*, futuros *mestres* que ensinariam outros aprendizes [...]. (BRANDÃO, 2009, p.13)

Com a Proclamação da República, os direitos à educação continuaram a pertencer à minoria da população, a elite burguesa, que em muitos momentos enviava seus filhos para estudos em países europeus, que tinham uma educação bem mais avançada que a brasileira. Mesmo assim, segundo Brandão (2009), houve uma luta para que o Estado proporcionasse uma educação laica, sem o envolvimento da igreja católica, que fosse uma educação estendida a todos.

Segundo Brandão (2009), com o começo do movimento de industrialização e urbanização no início do século XX, há uma mudança de relações entre as classes, no sentido de se pensar numa educação da população para que pudesse servir aos interesses dos empresários das indústrias que começavam a se instalar no Brasil e na América.

É uma longa luta de educadores, políticos, intelectuais e grupos organizados de nosso primeiro operariado, que vai forçar o Estado a tomar a seu cargo uma educação laica, pública e, pelo menos em tese, “universal”, estendida a *todos*. É preciso lembrar que não foi apenas o trabalho político pela *escola pública*, nem uma súbita tomada de consciência do poder de Estado, o que, nas primeiras décadas do século 20, provocou o advento do ensino escolar oficial. Interesses e pressões de setores urbanizados da população brasileira, ao lado das vantagens que o empresariado via em uma melhoria do nível escolar e da capacitação da força de trabalho de migrantes rurais ou estrangeiros reunidos em suas indústrias foram também fatores muito importantes. (BRANDÃO, 2009, p. 15)

De acordo com Brandão (2009, p. 17), houve a expansão da escola pública “[...] dirigida ao 'combate ao analfabetismo' [...] centralizada agora pelo governo federal – a todas as pessoas, em todos os lugares”. Porém, segundo o autor, a educação pública sempre foi ineficiente, não conseguindo atingir os objetivos de escolarização, de uma educação popular e universal, pois deixava “[...] à margem de uma educação escolar adequada um número muito grande e persistente de crianças, adolescentes e jovens pobres” (BRANDÃO, 2009, p. 17).

As escolas eram construídas em locais centrais, geralmente nos centros urbanos, longe das periferias, longe das áreas rurais. Em meados da década de 30, houve movimento de criação de escolas em espaços como associações de mulheres, associações de bairros, sindicatos. Segundo Brandão (2009, p. 19), essas iniciativas “familiares e comunitárias” foram “[...] movimentos de mobilização popular em favor da escola pública [...]” onde trabalhadores das áreas rurais e das periferias buscavam a escolarização dos filhos, “Isso porque a oferta de bens de educação às populações marginalizadas é regida por uma lógica – e uma ética – igualmente marginal” (BRANDÃO, 2009, p. 19).

Segundo Di Pierro *et al* (2001), na constituição de 1934 houve proposta de se ofertar educação para adultos, porém é a partir da década de 1940 que a educação de adultos é estabelecida como política educacional.

Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos de 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo em 1958. (DI PIERRO *et al*, 2001, p. 59)

De acordo com Di Pierro *et al* (2001), Lourenço Filho conduz a Campanha Nacional de Educação de Adultos em 1947, sendo que, para ele, a educação de adultos, junto com a educação das crianças eram “[...] componentes indissociáveis de um mesmo projeto de elevação cultural dos cidadãos” (DI PIERRO *et al*, 2001, p. 59).

Apesar de todas as iniciativas voltadas a proporcionar uma educação primária para todos, as primeiras décadas da república continuavam a contemplar somente os interesses de um grupo hegemônico, a elite burguesa, que comandava a indústria e o comércio, mas que necessitava da mão de obra da classe operária para poder produzir.

As chamadas 'políticas públicas' da Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional, historicamente, nunca estiveram inseridas nas 'grandes políticas' educacionais no Brasil. Sempre estiveram à margem como programas, projetos, campanhas e outras práticas, muitas vezes eleitoreiras e vinculadas a interesses imediatistas das elites dominantes. Essas práticas têm sido predominantes desde a década de 40 do século passado[...] (AGUIAR, 2009, p. 1)

Segundo Di Pierro *et al* (2001, p.60), a partir da Campanha de 1947 inicia no Brasil uma abertura para reflexão pedagógica sobre “[...] analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos [...]”.

A educação popular, com alfabetização de jovens e adultos, surge com força em meados dos anos 60, com os movimentos de Paulo Freire e um grupo

de educadores em Angicos/RN, onde “[...] iniciaram uma experiência de alfabetização inovadora, que traria fundamentos de teoria e prática ao que, anos mais tarde, veio a se chamar educação popular” (BRANDÃO, 2009, p. 48).

A alfabetização para Freire é, inerentemente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla (GIROUX, 2006, p. 7).

Segundo Brandão (2009, p.49), a cultura popular passava a ser o ponto principal de um “[...] projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros sujeitos sociais”. A ideia central era a construção de atividades baseadas em pesquisa da cultura local e depois compartilhadas em momentos de “círculos de cultura” onde o aprendizado não se dava somente a partir da leitura da palavra, mas, sim, a partir da leitura de mundo e da palavra do aluno. “[...] o alfabetizando, e não o analfabeto, se insere num processo criador, de que ele é também sujeito” (FREIRE, 1989, p. 18).

[...] leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (FREIRE, 1989, p. 18)

Segundo Di Pierro *et al* (2001), alguns programas importantes aconteceram em parceria de grupos com algum apoio governamental: Movimento de Educação Base (MEB), Movimento de Cultura Popular de Recife, Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes. “[...] essas experiências evoluíram no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos culturais” (DI PIERRO *et al*, 2001, p. 60).

Com o início da ditadura militar, Paulo Freire é preso por um período e depois parte para o exílio no Chile e outros países, mas sua obra continua sendo escrita durante o período de exílio.

O fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira nos anos 70 também não impediu que sobrevivessem ou emergissem ações educativas voltadas à alfabetização e pós-alfabetização inspiradas pelo paradigma freireano. (DI PIERRO *et al*, 2001, p. 61).

Durante a ditadura militar, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que perdura até o final da ditadura. Segundo Aguiar (2009, p. 1), o MOBRAL tinha a lógica de “[...] alfabetização funcional e da semi-profissionalização. O objetivo era 'erradicar' o analfabetismo e também inserir o alunado na indústria”.

Com a abertura política, é criado o Decreto 91980/1985 que cria a Fundação Educar e seu estatuto é aprovado no ano seguinte. Oficialmente, porém, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos surge somente com a Constituição Federal de 1988, Artigo 208, inciso I, que afirma que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Naquele momento as lutas sociais impulsionaram o Estado a realizar na prática as conquistas constitucionais do direito à educação, instaurando a dimensão nas políticas públicas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas em programas e objetos. Demarcava-se uma nova institucionalidade na Educação de Jovens e Adultos. (AGUIAR, 2009, p. 2)

Em 2000 foi homologado o Parecer CNE/CEB 11/2000 que apresenta as diretrizes e as funções qualificadoras da EJA, sendo destinado aos sistemas de ensino e estabelecimentos que se envolvam na educação de jovens e adultos “[...] cursos autorizados, reconhecidos e credenciados no âmbito do art.4º, VII da LDB e dos exames supletivos com iguais prerrogativas” (BRASIL, 2000, p. 3).

O Parecer CNE/CEB 11/2000 apresenta a função reparadora da EJA que deve restaurar o direito a uma educação de qualidade e o direito à igualdade “não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento” (BRASIL, 2000, p. 7). A função reparadora deve aparecer como uma

“oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais [...] se espera uma efetiva atuação das políticas sociais” (*Idem*, 2000, p. 9).

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, a função equalizadora da EJA visa a “[...] dar cobertura a trabalhadores e a tanto outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” (*Ibidem*, 2000, p. 9), garantindo que haja igualdade de direitos para que os desfavorecidos recebam proporcionalmente oportunidades em relação aos outros. A função permanente da EJA deve “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida [...] é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a igualdade e a diversidade” (*Ibidem*, 2000, p. 11).

Neste sentido, a proposta da *aula-passeio* (FREINET, 1973) se faz interessante para que a escola possa proporcionar aos jovens e adultos da EJA uma educação atualizada e permanente, com momentos de aprendizagens significativas, onde educandos façam a leitura de mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 1989). No próximo subcapítulo será apresentada A *Aula-Passeio* de Célestin Freinet, técnica da Pedagogia Freinet que embasa a pesquisa apresentada.

2.2 A AULA-PASSEIO DE CÉLESTIN FREINET

O conceito de *Aula-Passeio* de Célestin Freinet (1973) embasa este trabalho, porém existem outros termos, talvez mais atuais, que identificam estes tipos de atividades, como: passeio, saídas, saídas de campo, visita, atividades extraclasse. A escolha pelo conceito de aula-passeio se faz necessária, pois nem sempre as atividades de saída são vistas, pelos alunos, como produtoras de aprendizagem.

Habitualmente, escolas federais, estaduais, municipais, particulares, de ensino fundamental e médio utilizam os termos “passeio” ou “visita”, para

identificar o tipo de atividade a se realizar com os alunos; os termos “saída” e “saída de campo” geralmente são usados para designar as atividades realizadas no meio acadêmico, principalmente nos cursos superiores onde os graduandos saem em atividades de pesquisa.

Freinet (1973) apresenta a *aula-passeio* em seu livro *As técnicas Freinet da escola moderna*, no qual relata que, após o fim da primeira guerra mundial, “Em função da debilitação de seus pulmões, tem necessidade de respirar ar fresco, isso o leva a sair com seus alunos e a realizar as chamadas 'aulas-passeio'”. (SAVELI *et al*, 2005, p. 110). Freinet necessitava descobrir alguma forma em que não precisasse falar muito na aula, pois “era apenas 'um ferido glorioso', com lesão nos pulmões, uma pessoa enfraquecida, ofegante, incapaz de falar na aula mais do que uns escassos minutos” (FREINET, 1973, p. 19).

O autor buscava encontrar, nas origens das suas investigações, melhores condições para o seu trabalho e criar um encantamento nas aprendizagens dos alunos e do próprio mestre.

Algumas experiências de 'aulas-passeios' tinham sido já feitas. [...] A aula passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. [...]. Falávamos, comunicávamos, num tom familiar, os elementos de cultura que nos eram peculiares e de que tirávamos todos, professor e alunos, benefícios evidentes. Quando voltávamos à aula, fazíamos no quadro o balanço do “passeio”. (FREINET, 1973, p. 23-24)

Aula-passeio, passeio ou saída de campo são atividades realizadas fora do espaço da sala de aula. Podem ser realizadas dentro ou fora do ambiente escolar, como, por exemplo: apresentações no átrio da escola; atividades realizadas na cozinha, na horta, laboratório de informática, biblioteca; caminhada pelo bairro; visita a museus, feiras; viagens a outras localidades.

Segundo Freinet (1973), as atividades realizadas fora da sala de aula têm importância na construção do conhecimento dos alunos e dos professores, sendo todos beneficiados com essas atividades. Ainda conforme o autor (FREINET, 1973), ações realizadas fora do contexto da sala de aula

proporcionam momentos de aprendizagens para educandos e educadores. A *aula-passeio* é uma das técnicas utilizadas por Freinet ao longo do seu trabalho em busca de uma educação popular, de uma escola para o povo.

Quando Freinet se conscientizou de que a escola não responderia às suas concepções sobre o que é educar crianças, se converteu em um ávido leitor de todos os autores que naquele momento faziam uma crítica à escola denominada tradicional e defendiam uma escola nova: ativa, nova, progressista, do trabalho, etc. (IMBERNÓN, 2012, p. 19)

Segundo Imbernón (2012, p. 29), Freinet construiu, experimentou e testou suas técnicas com crianças, nas salas de aula por onde passou, mas não queria que seu trabalho fosse visto como um método. Desejava que suas técnicas fossem vistas como “[...] procedimentos e atividades 'da pedagogia popular' [...]”.

Acreditamos que as técnicas utilizadas com crianças e apresentadas por Freinet possam ser também empregadas com alunos jovens e adultos da EJA, pois trabalham a sua significação, experiência e vivência.

Freinet desenvolveu princípios e técnicas para facilitar a aprendizagem dos educandos. Consideramos que seu trabalho, embora direcionado às crianças e adolescentes com os quais atuou, poderia subsidiar algumas experiências com jovens e adultos, pois seus princípios se aplicam ao homem enquanto sujeito de aprendizagem. (SANTOS, s. d., p. 1)

As técnicas Freinet foram propostas para auxiliar o aluno na construção do conhecimento, fornecer subsídios para que o professor possa promover e criar aulas diferenciadas para os educandos. Para Imbernón (2012, p.30):

As chaves da pedagogia Freinet que se encontram por trás das técnicas são as seguintes:

- O tateamento experimental.
- A educação do trabalho.
- A cooperação.
- A importância do ambiente escolar e social.
- A necessidade de criar materiais para otimizar essas ideias na prática educativa.

Além das *aulas-passeio*, Freinet apresentou outras técnicas que utilizou nas suas aulas: a prensa escolar e as técnicas de impressão, o texto livre, os desenhos livres, o livro da vida, os fichários escolares, a autocorreção, a correspondência escolar, o plano de trabalho, a assembleia cooperativa, as conferências, o mural de notícias. Dentre elas, a mais conhecida e divulgada foi a prensa escolar, por meio da qual os alunos, na volta dos passeios, produziam textos livres.

Freinet iniciou, com a experiência de classe, passeios que criavam um clima de diálogo, de expressão escrita e oral livre [...]. Isso o levou a buscar o material adequado para reproduzir, mediante a escrita e o texto livre, a expressão do passeio, da vida cotidiana da criança, despertando assim seu interesse pela leitura e escrita. (IMBERNÓN, 2012, p. 31)

A importância de se pensar em atividades com as quais os alunos possam construir aprendizagens significativas, junto com seus pares e professores, é vital, pois quando se vivencia algo que seja significativo, automaticamente se aprende sobre o que foi vivenciado. Para Marques (2008, p. 23), “O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas o resultado de um processo de construção, possível em função das estruturas cognitivas do sujeito”.

No próximo capítulo, Metodologia da Pesquisa e Seus Percursos será apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA E SEUS PERCURSOS

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Conforme Minayo (2012, p.625), exige “[...] presença, envolvimento pessoal e interação do pesquisador em todo o processo [...]”. Foram coletados dados para este estudo de caso durante o estágio obrigatório, através de entrevista semiestruturada, anotações de diário de classe, relatos e falas dos educandos, gravação da avaliação das aprendizagens.

De acordo com Yin (2005), O estudo de caso tem o objetivo de investigar os acontecimentos dentro do seu contexto. Segundo Lüdke e André (1986), no estudo de caso:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado com único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situado. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21).

Foram realizadas oito entrevistas com educandos de duas escolas municipais. Uma das escolas está localizada na região metropolitana e nela a pesquisadora realizou sua prática docente durante o sexto semestre do curso de Pedagogia. Esta será chamada Escola A. A outra escola localiza-se em Porto Alegre e nela foi realizado o estágio obrigatório da pesquisadora. Esta será identificada como Escola B. As entrevistas realizadas com alunos das escolas A e B foram gravadas com autorização e posteriormente foram realizadas transcrições.

Por serem muito elucidativos sobre o tema e terem contribuído para a construção das hipóteses deste estudo, também foram utilizados dados obtidos com um aluno e uma professora por ocasião da realização de um de estudo de caso sobre dificuldades de aprendizagem. O roteiro da entrevista realizada na escola A foi proposto para um estudo de caso, realizado no sexto semestre, sobre dificuldade de aprendizagem de um aluno, e foram utilizadas partes da

entrevista, pois a fala do aluno apresenta seu entendimento sobre as atividades de saídas realizadas pela escola. O aluno da escola A será identificado como aluno A, sendo que a sua entrevista não foi realizada da mesma forma que as da escola B. A entrevista foi realizada no mês de outubro de 2014, durante o período da aula, antes do intervalo. Por sugestão da professora titular da turma, a conversa foi realizada na sala dos professores, pois era o local mais tranquilo e sem som externo que pudesse atrapalhar a gravação.

O roteiro da entrevista utilizado na escola B foi estruturado para que pudesse responder a questão da pesquisa. Sempre que necessário, foi realizada explicação sobre o significado de alguma palavra que pudesse não ser compreendida pelos alunos.

Os alunos da escola B, quando questionados sobre como gostariam de ser identificados, responderam que gostariam que fosse pelo primeiro nome. Acredita-se que a decisão individual na escolha da identificação e não substituição do nome por codinome deu-se no sentido de se sentirem empoderados, contadores da sua própria história de vida. Este empoderamento é descrito por Guareschi (2010, p. 147) como “[...] sentido de ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas”.

As entrevistas com os alunos da escola B foram realizadas após o término do estágio, entre os meses de outubro e início de novembro de 2015. Algumas entrevistas aconteceram no período de aula, outras foram realizadas durante o intervalo das aulas, de acordo com a disponibilidade e presença dos alunos.

A transcrição das gravações foi realizada pela própria pesquisadora. No entanto, as transcrições completas das entrevistas, bem como as observações em sala de aula, não foram reproduzidas nesta escrita. Foram eliminadas expressões repetitivas, que não contribuíam para a compreensão do tema, para maior fluência do texto. Da mesma forma, optou-se por suprimir falas que se desviavam do tema pesquisado, que se acredita não contribuiriam para a análise do objeto.

Em alguns casos, em que apareceram perguntas que falavam sobre o mesmo tema, e que ao ser constatado que apenas visavam a complementar uma ideia que já estava sendo apresentada, optou-se por eliminar e colocar a resposta escrita em bloco. Decidiu-se pela realização de correções para seguir a norma culta da língua portuguesa, no entanto, sob a condição de que não afetassem o conteúdo.

Os dados dos sujeitos da pesquisa se encontram no quadro abaixo:

Sujeitos da Pesquisa				
Nome	Idade	Gênero	Turma	Escola
Aluno A	60 anos	Masculino	Etapa I	Escola A
Leonel	49 anos	Masculino	Totalidade I	Escola B
Marisa	50 anos	Feminino	Totalidade II	Escola B
Juliana	21 anos	Feminino	Totalidade II	Escola B
Nilza	54 anos	Feminino	Totalidade II	Escola B
Adriana	42 anos	Feminino	Totalidade I	Escola B
Júlia	53 anos	Feminino	Totalidade II	Escola B
Edmílson	34 anos	Masculino	Totalidade I	Escola B

O roteiro da entrevista realizada na escola B se encontra no quadro abaixo:

Roteiro da Entrevista
1- Qual seu nome, idade, gênero (masculino/feminino)?
2- Frequentou a escola quando criança? Por quanto tempo? Por que não frequentou?
3- Por que saiu da escola?
4- Por que voltou a frequentar a escola? Quando retornou aos estudos?
5- O que é uma aula?
6- O que tu pensa a respeito das atividades realizadas fora da sala de aula?

- 7- O que tu pensas a respeito das atividades realizadas fora da escola?
- 8- O que tu pensas a respeito das atividades extraclasse?
- 9- As atividades extraclasse contribuem, ou não, para a aprendizagem?

O roteiro da entrevista realizada na escola A se encontra no quadro abaixo:

Roteiro da Entrevista

- 1- O que o levou a parar de estudar?
- 2- O que o levou a voltar a estudar?
- 3- O que achas das atividades de saídas que foram realizadas pela escola?
- 4- Gostas das atividades realizadas fora da escola?
- 5- Achas que há aprendizado nestas atividades?

No próximo capítulo serão apresentados e analisados os dados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, serão apresentados os dados e sua análise. Este capítulo está dividido em quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo, *Turma A: o surgimento do tema* será realizada uma breve contextualização da escolha do tema da pesquisa e a apresentação da turma A. A seguir, no segundo subcapítulo, *Turma B: um sonho possível*, será apresentada a turma B e as atividades de saída realizadas durante o estágio. No terceiro subcapítulo, *Os sujeitos das turmas A e B*, serão contextualizados os sujeitos das turmas e apresentadas sugestões de como devem ser programadas as atividades de pré-saída, saída e pós-saída pelos professores para melhor entendimento dos alunos. No quarto subcapítulo, *Eu passava ali, mas não sabia*, será apresentada a análise dos dados.

4.1 TURMA A: O SURGIMENTO DO TEMA

No sexto semestre do curso de Pedagogia da UFRGS, no segundo semestre de 2014, foi realizada uma semana de observação e uma de prática em uma turma noturna de Educação de Jovens e Adultos de uma instituição pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre, identificada na pesquisa como Escola A, composta por 11 alunos, sendo quatro homens e sete mulheres, com idade entre 30 e 60 anos.

A observação e a prática foram realizadas no modelo de docência compartilhada, em uma turma multisseriada¹ da EJA etapas I e II, que correspondem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O trabalho de alfabetização era realizado por uma professora formada em Pedagogia.

Durante os dias de observação, percebeu-se que poucos alunos da turma observada, Escola A, participaram das duas atividades de saída, à

¹ Turma composta por alunos com diferentes níveis educacionais, no caso das turmas de alfabetização, compreendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Mostra de Iniciação Científica e ao Acampamento Farroupilha, realizadas pela escola naquela semana.

Muitos alunos da turma não viram essas atividades como construção de conhecimento, provavelmente pensaram que seria um “tempo perdido”, optaram por não ir às saídas. Observou-se que, na percepção dos educandos, atividades que não são de escrita e leitura não são interessantes.

Conversando com a professora titular da turma e a Coordenadora Pedagógica da escola, elas responderam, na época, que os alunos da EJA das etapas iniciais não costumavam participar das atividades, pois preferiam ficar em casa. Às vezes por não querer participar ou por não ter condições financeiras de pagar os custos, quando cobrado. Justificaram que os alunos das etapas finais geralmente comparecem em maior número, pois os professores solicitavam trabalhos sobre as atividades.

Naquela época, não foi entendido o porquê de a professora das etapas iniciais não haver solicitado que os alunos realizassem uma pesquisa para ser apresentada de forma oral para os colegas da turma. Será que mais alunos poderiam ter participado das atividades se houvesse uma motivação para a realização do trabalho?

Na ocasião não houve uma análise mais profunda sobre o acontecimento, mas, ao ser solicitada uma escrita sobre algo que tivesse chamado a atenção durante os dias de convivência com os alunos, fez sentido dissertar sobre o assunto vivenciado. Naquela ocasião, tomei conhecimento do conceito da aula-passeio de Freinet (1973), que embasou o trabalho.

Após a realização da escrita, sentiu-se a necessidade de continuidade da pesquisa, que foi realizada durante o período do Estágio Obrigatório do Curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2015. Percebeu-se a importância do aprofundamento sobre o tema das atividades de “passeios” realizados na escola com a turma em que se realizou a prática.

No próximo subcapítulo será apresentada a contextualização da turma onde foi realizada a pesquisa durante o Estágio Obrigatório do Curso de Pedagogia da UFRGS.

4.2 TURMA B: UM SONHO POSSÍVEL

Início a escrita deste subcapítulo explicando o porquê do sonho possível. Após realizar três práticas nas quais foram construídos planejamentos de uma semana, no estágio final foi pensado e construído um planejamento com atividades em que foi possível organizar as pré-saídas que antecederam as saídas e posteriormente as sistematizações pós-saídas. Esse período foi de grande importância para a construção do fazer docente, tendo sido possível colocar em prática parte do aprendizado construído nos anos do curso de Pedagogia da UFRGS.

No sétimo semestre do curso de Pedagogia da UFRGS, no primeiro semestre de 2015, foi realizado Estágio Obrigatório do Curso de Pedagogia em uma turma multisseriada das Totalidades I e II noturna de Educação de Jovens e Adultos de uma instituição pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre, identificada na pesquisa como Escola B, composta por 27 alunos no início do estágio, sendo 12 homens e 15 mulheres, com idade entre 19 e 64 anos.

As TOTALIDADES DE CONHECIMENTO constituem os instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade poderá efetivar-se na dependência da atitude, da predisposição, dos conceitos epistemológicos dos professores, em particular do grupo que formam e reformam [...] as seis **TOTALIDADES DE CONHECIMENTO** que organizam o currículo do SEJA representam a busca da unidade perdida, pois cada **TOTALIDADE** encontra-se inserida na seguinte, constituindo-se com isso a visão totalizante e globalizante de toda práxis docente e das aprendizagens dos alunos. (SMED, 1997, p. 31)

De acordo com o caderno pedagógico nº 8 (SMED, 1997), as Totalidades de conhecimentos são identificadas da seguinte forma: Totalidades I, II, III são turmas de alfabetização atendidas por um professor e correspondem às turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; Totalidades IV, V, VI abrangem as turmas do 6º ao 9º anos do Ensino fundamental, havendo um professor para cada disciplina ou área de conhecimento.

O trabalho de alfabetização, da Turma B, foi realizado por duas professoras, uma com formação em Pedagogia, e a outra formada no Magistério e Licenciatura e Bacharelado em História.

Infelizmente, durante o estágio, alguns alunos pararam de frequentar as aulas, evadiram, porém novos alunos foram chegando no decorrer do semestre. A evasão escolar é enorme, principalmente nas aulas do turno noturno, pois muitos alunos são trabalhadores que saem dos seus ofícios direto para a escola. Muitas vezes o cansaço vence e os alunos acabam desistindo de frequentar as aulas.

Durante o estágio, os alunos da turma B tiveram a oportunidade de participar de três atividades culturais: caminhada guiada com saída da escola à Cinemateca Capitólio, durante o 7º Festival de Cinema Escolar: *educando novos olhares para o futuro*; visita ao Museu de Porto Alegre José Joaquim Felizardo, na 13ª semana de Museus; atividade na empresa Carris - *Territórios Negros de Porto Alegre*.

Foram realizadas atividades de pré-saída que antecederam as atividades de saída, sendo contextualizados e apresentados os locais de visita. Posteriormente foram realizadas atividades de pós-saída, para que os alunos pudessem compartilhar e sistematizar as aprendizagens com os colegas, professoras titulares e professora estagiária.

A reflexão sobre as diferenças entre modalidades de pensamento ligadas à cultura escolar e à cultura não escolar e sobre suas relações deve ser parte integrante da preparação do educador de adultos para o desenvolvimento de seu trabalho. (MOURA, 1999, p. 111)

As atividades foram planejadas com o intuito de fugir do conteúdo tradicional, como, por exemplo, a atividade de contextualização do cinema, que antecedeu a visita à Cinemateca Capitólio. Após a conversa sobre cinema, quando os alunos puderam comentar sobre os filmes que viram em cinemas de calçada (nome dado aos cinemas que não estão dentro de locais comerciais, como shoppings), foi realizado jogo da forca em que os alunos vivenciaram o lúdico não infantilizado na EJA; o lúdico com intencionalidade, que tem por trás o letramento dos educandos.

Utilizar jogos na prática educativa é um recurso importante para a integração dos alunos, como aponta FORTUNA (2008) e resgata um dos direitos fundamentais da criança e do adolescente. O artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.969/1990) discrimina, dentre os aspectos que compreendem o direito à liberdade, o de "brincar, praticar esportes e divertir-se". Os adultos pouco escolarizados, cuja infância foi marcada pela necessidade de trabalhar desde muito cedo, muitas vezes não tiveram garantido esse direito. Assim sendo, a prática de jogos na EJA resgata o lúdico retratando experiências do cotidiano da vida adulta. (VERONESE e ASSIS, 2013, p. 3)

Esta atividade foi bem produtiva, pois os alunos, ao final das aulas, pediam para que ela fosse realizada novamente. A ideia inicial do jogo era que os alunos aprendessem as suas regras, percebessem a escrita das palavras, compreendessem que precisam de vogais e consoantes para escrever palavras. Para Marques (2008), o professor deve auxiliar o aluno a construir conhecimento, oferecendo oportunidades para que ele consiga pensar e estabelecer relações entre novas aprendizagens e os conhecimentos que tem.

No próximo subcapítulo será realizada uma breve contextualização dos sujeitos das turmas A e B com base no referencial teórico.

4.3 OS SUJEITOS DAS TURMAS A E B

Os sujeitos das turmas A e B são homens e mulheres; jovens, adultos, idosos; brancos, negros. São, na maioria, donas de casa e trabalhadores: diaristas, cozinheiras, operários da construção civil, autônomos (venda de produtos caseiros), trabalhadores de limpeza urbana e área hospitalar (camareira, lavanderia), vigias de escola infantil municipal, aposentados, entre outros. Segundo Oliveira (1999), o aluno da EJA:

[...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas [...] busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 59)

A afirmação de Oliveira continua atual, pois uma aluna da turma A e dois alunos da turma B não frequentaram a escola na infância, grande parte dos alunos frequentou a escola por pouco tempo, de 1 a 3 anos, tendo saído para ajudar no sustento da família, cuidar da casa ou trabalhar na roça. Retornaram à escola para aprender a ler e escrever, pois desejam ou fazer a carteira de motorista, ou escrever a sua história de vida, ler livros, continuar os estudos, almejam conseguir melhores empregos, etc.

Durante a convivência com os alunos da turma A, percebeu-se grande dificuldade dos alunos observados em adquirir o conhecimento da leitura e escrita. Muitos estavam há mais de um ano na turma e, mesmo assim, não conseguiam progredir, não dominavam o sistema da escrita. Na turma B, alguns alunos apresentavam esta mesma dificuldade, outros conseguiam ler, mas na hora da escrita sentiam dificuldades, acabavam escrevendo e trocando as letras.

[...] toda a estrutura do projeto moderno idealizado dentro dos moldes iluministas não conseguiu atingir universalmente seus objetivos de prosperidade, progresso, civilidade. Em especial, no que se refere à escolarização, foram muitos os que ficaram “de fora” desse projeto – e que hoje “engordam” os percentuais estatísticos dos “analfabetos”, “semi alfabetizados”, “analfabetos funcionais”, seja lá qual for a linguagem que tenta nomear tais sujeitos -, algumas vezes sendo alvo de rótulos que acaba os excluindo de determinados acessos, seja no mercado de trabalho, seja em ambientes ou grupos sociais. (LEMOS, 2014, p. 1)

Concordo com Lemos quanto aos sujeitos que não têm o domínio do sistema de escrita, que são rotulados e muitas vezes excluídos de determinados acessos por não terem oportunidade de aprender na idade escolar “ideal”, ou seja, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Geralmente esses alunos acabam desistindo da escola por se sentirem desmotivados, por não verem perspectivas quanto ao seu aprendizado. Quando esses alunos retornam à escola, têm a pressa de adquirir aprendizagens necessárias para o mercado de trabalho e a sua convivência em sociedade.

A função da escola é inserir os alunos em ambientes não escolares para que possam interagir e conhecer outras possibilidades de aprendizagem. Educandos da EJA, geralmente, são contrários a essas inserções, não gostam

de “perder o tempo” com atividades realizadas fora da sala de aula, pois, para eles, alunos, isso não é aprendido.

Os aprendizados que procuram na escola são a leitura, a escrita e os conhecimentos matemáticos como somar, diminuir, dividir e multiplicar, conhecimentos básicos para saírem da atual situação em que se encontram: analfabetos, semialfabetizados, analfabetos funcionais.

Estas atitudes discentes são percebidas em algumas escolas, principalmente em turmas da EJA das etapas e totalidades iniciais, que correspondem às turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, pois são alunos de uma faixa etária adulta que querem recuperar o “tempo perdido”, o tempo em que estiveram fora da escola. Alguns alunos, na infância, ficaram pouco tempo na escola, muitos repetiram de série/ano, outros nem tiveram a oportunidade de frequentar uma sala de aula.

Com base em observação, foi percebido que os alunos têm uma ideia de como deve ser o ensino na escola, geralmente a ideia do ensino tradicional, aquele em que o professor transmite o conhecimento para o aluno que não sabe. O aluno da EJA tem que se perceber sujeito e autor participante da construção do saber junto com seus pares e educadores, que juntos são produtores e autores de História(s).

Concepções críticas de alfabetização, letramento e autoria têm, sob vários aspectos, afetado os lugares a partir dos quais os educadores se constituem e (re)aprendem a significar os vários cenários e contextos de construção de conhecimento nos quais se inscrevem. Entre esses cenários e contextos, destaca-se o universo da educação de jovens e adultos (EJA), como desafio que inquieta e surpreende porque articulado a outros jeitos de ler as palavras e os mundos que nelas habitam. Do conjunto de experiências construídas por educandos/as e educadores/as surgem necessidades de escuta, fala e leitura que terminam por potencializar ideias que, ao longo de seus tempos de discência e docência, vão sendo “descartadas”, resignificadas, transformadas – o que se faz exatamente pela “comunhão” das experiências [...] construídos por eles enquanto se fazem produtores e autores de sua história de vida. (FISS, 2010, p. 37)

Nas aulas da EJA, jovens e adultos promovem encontro de gerações onde são socializados os conhecimentos anteriores ao escolar, os

conhecimentos prévios dos educandos, mesmo que estes sejam completamente diferentes. A convivência do jovem com o adulto mais velho e vice-versa pode promover aprendizagens significativas, mesmo os alunos não percebendo essas aprendizagens.

A educação de jovens e adultos, historicamente, têm recebido alunos que vêm egressos do ensino regular diurno. A cada dia que passa, adolescentes e jovens têm aumentado os bancos escolares de EJA. Nesse mesmo contexto, encontramos também adultos, idosos e pessoas com deficiência incluídos. (VERONESE e ASSIS, 2013, p. 1)

Atualmente, acontece uma juvenilização na EJA, pois alunos adolescentes, com menos de 18 anos, acabam ingressando na educação de jovens e adultos por diversos motivos. Este fenômeno é percebido por autores que tratam do tema da Juvenilização na EJA e por professores em sala de aula.

Trata-se de um fenômeno recente e curioso: o grande número de adolescentes que tem deixado para trás a escola regular e buscado na EJA sua escolarização e certificação. A juvenilização de nossas salas de aula - , fenômeno que vem se acentuando como temos acompanhado tanto em nossas salas de aula quanto em estudos da área – traz consigo diferentes motivos pelos quais esses jovens têm chegado à EJA. (FLACH *et al*, 2012, p. 58)

Não foi o caso das duas turmas participantes da pesquisa, pois a maior parte dos alunos tem mais de 30 anos. Talvez outros dados surgissem com a inclusão de alunos mais novos, com menos de 18 anos.

[...] a escola é antes de tudo um tempo-espço de encontro de gerações, de pessoas em tempos diversos de socialização, interação, formação e aprendizagens das artes de ser humanos. Essas artes não se alteram bruscamente com mudanças nas áreas do conhecimento, nem das técnicas de produção. (ARROYO, 2009, p. 231)

A escola e seus profissionais - direção, equipe pedagógica, professores - poderiam realizar um trabalho de construção com outra forma de ver modos de aprendizagens para estes alunos, um trabalho em que o aluno perceba que aprendizagens acontecem em todos os espaços frequentados por eles: espaço escolar e não escolar.

As escolas e os docentes têm que estar atentos a essas mudanças. Mas, sobretudo, atentos à construção social do conhecimento, à construção cultural dos sujeitos. O currículo tentará dar conta dessa dinâmica e os docentes terão de estar em permanente atenção para selecionar e privilegiar saberes, vivências e valores. Nesta dinâmica social e cultural todo currículo será um “texto” provisório e a postura docente será uma permanente procura dos significados da cultura, será uma permanente opção político-cultural. (ARROYO, 2009, p. 231)

É necessário que a escola construa um currículo com a participação de docentes, discentes e comunidade escolar, que busque a qualidade da aprendizagem (SACRISTÁN, 2007), e que o aluno tenha participação direta nos processos de ensino e de aprendizagem, para que ele compreenda que o professor não é o único detentor e transmissor do saber/conhecimento.

Para promover uma *Aula-Passeio* (FREINET, 1973) significativa, antecedendo as saídas, o que se chama de pré-campo, se faz necessário um trabalho motivador, uma atividade de pré-saída, na qual o professor apresente informações à turma, como uma motivação prévia, como: apresentação do local a ser visitado, sua contextualização, curiosidades, construção de questões norteadoras para/pelos alunos. O professor deve mostrar o porquê e a importância do estudo na construção do conhecimento, para que os alunos possam valorizar e apreciar a saída - *aula-passeio* (FREINET, 1973).

Para que a saída seja instigante e produtiva, deve haver, por parte do professor, uma construção/cominação com os alunos para que durante a saída, se possível, sejam realizadas anotações pontuais, fotos, gravação de imagens, outras possibilidades de pesquisa.

É por isso que o professor precisa ser um pesquisador. Precisa ser um pesquisador do pensamento do seu aluno. Precisa descobrir o que o seu aluno pensa e como pensa. Precisa descobrir quais os caminhos que levam a uma construção: da inexistência de uma capacidade para uma capacidade ativa e efetiva. (MARQUES, 2007, p. 5)

No retorno à sala de aula, o professor promoverá momentos de reflexão com a turma, quando será realizado um trabalho para que os conhecimentos vivenciados por eles sejam assimilados e compartilhados com os colegas. As reflexões, o chamado pós-campo, dos alunos que participaram da atividade

podem se dar de forma oral, por meio do relato da experiência vivenciada para o grupo, de forma escrita, com desenhos, construção de um mapa conceitual, para que estas aprendizagens sejam compartilhadas e se tornem significativas para todos: professores e alunos.

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele. (BRASIL, 1998, p. 93)

O aluno, em especial, da EJA, tem uma bagagem de conhecimentos anteriores aos escolares, pois ele produz e adquire conhecimentos durante toda sua vida.

[...] antes de qualquer ação de intervenção com alunos que ingressam em salas de aula da EJA, exige-se previamente uma valorização dos saberes construídos pelos estudantes ao longo de suas vidas. (DALPIAS; ZORZI, 2013, p.167)

Quando as aprendizagens significativas dos sujeitos acontecem, há uma melhora nas suas relações afetivas, sociais e cognitivas. De acordo com Hickmann (2002, p. 10), “Exige considerar, no percurso de aprendizagens significativas, as peculiaridades cognitivas, afetivas, sociais e morais das crianças e jovens em processo de aprendizagem, bem como levar em conta o caráter global das variadas realidades”.

No próximo subcapítulo serão apresentados os dados e as análises das entrevistas com o aluno A e os alunos da Escola B.

4.4 EU PASSAVA ALI, MAS NÃO SABIA

A entrevista com o aluno A tinha como objetivo produzir dados para a escrita de um trabalho realizado no sexto semestre do curso de Pedagogia da UFRGS no segundo semestre de 2014. Porém, na época de análise da entrevista, foi percebido resposta sobre atividades de saídas realizadas pela escola e que foram fonte inicial de dados para o presente trabalho. No quadro abaixo estão destacadas as perguntas e respostas do aluno A.

O que o levou a parar de estudar²? *Não me lembro bem, às vezes ia, não ia, acho que parei de estudar para trabalhar, para poder ajudar em casa.* **O que o levou a voltar a estudar?** *Voltei a estudar por causa do carro, preciso tirar a carteira.* **O que achas das atividades de saídas que foram realizadas pela escola?** *É bom. Eu fui no CTG. É uma coisa que eu gosto.* **Gostas das atividades realizadas fora da escola?** *Pra mim o mais importante é vir para estudar.* **Achas que há aprendizado nestas atividades?** *Sei lá! O que eu vou dizer? Quem sou eu? Mas sempre ajuda. Eu prefiro estar na aula.*

O aluno A comentou que se aposentou aos 42 anos, porém continuava trabalhando na época da entrevista. Chegou a estudar quando criança, mas, por conta das dificuldades financeiras da família e das dificuldades em aprender a ler e escrever, saiu da escola no início da escolarização.

Segundo Ferreiro (1987 *apud* GOLBERT e MOOJEN, 1996, p. 83), “o que acontece no início da escolaridade primária é decisivo para o resto da história escolar da criança [...]”, e nesta etapa é que aparecem os rótulos de bom ou mau aluno, marcas que o aluno levará para sua vida escolar. Com a saída da escola, o aluno foi trabalhar junto com o pai em uma olaria e a produção gerava o sustento da família.

Durante as entrevistas, alguns alunos relataram que interromperam os estudos na infância porque foram retirados da escola, por causa da distância ou por necessidade financeira. Os pais acabavam colocando os filhos para ajudar na lida do trabalho. No caso do aluno A, trabalhou na olaria, junto com seu pai, que era funcionário, ajudava na produção do seu pai, não recebia salário.

A história de exclusão social se repete na história de escolarização dos adultos analfabetos. Não permaneceram na escola por motivos sócio-econômicos e culturais, ou seja, necessidade de trabalhar e contribuir para o sustento da família, assumir o trabalho doméstico, ajudar a cuidar dos irmãos mais jovens ou tornar-se “arrimo” da família, desistindo de estudar em favor dos irmãos mais moços, ou porque os pais não achavam necessário o estudo, especialmente para as mulheres. (ARMELLINI *et al*, 1993, p. 30)

2 As perguntas estão indicadas em negrito e as respostas em itálico.

O aluno A, quando questionado sobre o motivo pelo qual retornou aos estudos, respondeu que gostaria de fazer carteira de motorista, por isso precisava aprender a ler e a escrever.

Ao ser questionado sobre as saídas realizadas pela escola, respondeu que era bom e que tinha ido ao CTG. Porém, ao ser indagado se gostava das atividades realizadas fora da escola, argumentou que o mais importante é ir à escola para estudar. No que diz respeito a haver ou não aprendizado nas atividades de saída realizadas pela escola, reforça o argumento respondendo que prefere estar na aula *“Sei lá! O que eu vou dizer? Quem sou eu? Mas sempre ajuda. Eu prefiro estar na aula”* (aluno A).

Na entrevista do aluno A, foi possível perceber que o fato dele preferir estar em sala de aula para estudar do que ir às saídas, apesar de ter ido às duas atividades realizadas naquela semana. Será que poderia ser o mesmo motivo da ausência dos colegas nas atividades?

Ao ser questionada sobre qual a sua percepção sobre o que os alunos achavam das atividades de saída, a professora da turma respondeu que percebia os passeios como algo que motivava os alunos: “eles têm alguma resistência no início, mas depois amam, pois acham que isso não é aula”. Relatou que já aconteceu de alunos que nunca foram ao cinema passarem a gostar. Comentou que durante esta atividade perguntou para um aluno que não queria ir ao cinema, mas foi, se ele conseguiria explicar o filme para alguém sem ter ido assistir ao filme; finaliza a fala dizendo que o aluno respondeu que não conseguiria.

A professora disse que argumenta para os alunos que “Existem coisas que temos que experimentar, praticar, ver, isso é conhecimento” e completa o relato dizendo que: “Estas conversas começaram a motivar os alunos”. Para a professora, a aprendizagem não se dá só na escola, disse que aprendemos em outros lugares. Relatou que a escola recebe muitos convites para eventos e os alunos são um pouco receosos em participar. Comenta que sempre fala para os alunos que eles têm que se apropriar dos espaços. Isso foi percebido na observação, pois a professora falou e reforçou a importância de os alunos irem

às atividades que seriam realizadas nas saídas. Mesmo assim, poucos participaram das atividades.

Para Armellini *et al* (1993, p.31), o adulto precisa assumir-se como sujeito no processo de aprendizagem, pois “Ser sujeito significa entrar no processo, expondo-se à experiência, investigando, refletindo, aceitando os desafios da incerteza, da contradição e do conflito e ampliando gradualmente a consciência do direito à educação.”

Na Escola B, duas alunas relataram que saíram da escola porque as famílias as retiraram para trabalhar. A aluna Marisa comenta que a mãe a retirava da escola para morar na casa da tia e madrinha, pois passavam por necessidades financeiras, e supõe-se que era para trabalhar como doméstica em troca de comida e lugar para morar. A seguir, o depoimento de Mariza.

Frequentou a escola quando criança? *Sim, mas não saía do primeiro ano.*
Repetiste muitas vezes? *Várias vezes. Porque sempre saía para casa de madrinha, na casa de tia (neste momento fala bem baixinho para os colegas não ouvirem)... passava mal, desmaiava de fome, e não ia mais pro colégio (pedi para repetir um pouco mais alto com o gravador bem próximo, falou...)*
Porque eu passava fome, desmaiava, e a minha mãe me tirava sempre do colégio para eu morar na casa da tia, da dinda, daí eu não conseguia ficar mais na aula. Sempre desmaiava.
Frequentaste a primeira série. Lembras até que idade tu ficaste na escola? *Eu acho que uns 7 ou 8 anos, mas era "tipo pingadinho", um pouquinho eu ficava, um pouquinho eu saía, eu acho que não fechava nunca um ano.*
Com quanto tempo paraste? Lembras qual foi a última vez que frequentaste a escola? Que idade tinhas na época? *Com 7 anos fui para casa de madrinha, depois saí e fui direto para casa de uma tia, que me criou. Quando eu tinha 10 anos, fui para São Paulo, fiquei sete meses. De 11 anos até 13 anos fiquei numa casa perto do Pronto Socorro, fiquei dois anos e ela não me botou no colégio, nada, eu só trabalhava de doméstica, fazia o trabalho da casa, e ela não me colocou para estudar. Com 13 anos comecei a trabalhar como doméstica e não parei mais.*

A aluna Julia também saiu da escola na infância, ficou pouco tempo, pois a escola era distante da sua casa e a família optou por retirá-la em função da distância e para que ajudasse no trabalho na lavoura. A seguir, o depoimento de Julia.

Frequentou a escola quando criança? Por quanto tempo? *Muito pouco, Frequentei por seis meses. Por que saiu da escola?* *Saí da escola, porque tinha que trabalhar na roça com os pais. Eles me tiraram porque a escola era muito longe, e eu fiquei sozinha. Morávamos na colônia, no interior do município de Candelária. (a escola ficava mais próxima do centro da cidade, longe da colônia).* **Por que voltou a frequentar a escola? Quando retornou aos estudos?** *Voltei a estudar uns três anos atrás. Voltei porque eu queria aprender a ler e escrever, é o que mais quero. E por que tu queres aprender a ler e a escrever?* *Para a gente aprender muita coisa que a gente não sabe. Quero aprender a ler e escrever para ver as coisas, porque quando a gente sai, vai a algum lugar, é o mesmo que não ver nada. Não saber ler é o mesmo que a pessoa não enxergar. Agora eu olho as placas e já sei ler, consigo ler os letreiros dos ônibus para andar, antes eu só via os números, consigo ler os endereços dos lugares que preciso ir.*

Notou-se no relato da aluna o quanto ela fala que o que mais deseja é aprender a ler e escrever. Que queria aprender a ler e escrever para “ver as coisas”, pois, para ela, o não saber ler é o mesmo que não conseguir enxergar. Por já conseguir ler, no seu relato, percebe-se que a sua vida ganhou um novo sentido, pois agora consegue ler as placas, os letreiros dos ônibus e os endereços.

A Educação tem a ver com a transmissão e a aquisição do conhecimento. No entanto, muito além dessa tese óbvia, o pensamento da educação deve preocupar-se com a relação entre o conhecimento e a vida humana ou, se se quer, pelo valor do saber orientar e dar sentido à vida dos homens. (LARROSA, 1997, p. 34, tradução da autora)³

Chamou a atenção a resposta da aluna Nilza sobre o motivo pelo qual parou de frequentar a escola, respondendo que sua mãe queria que estudasse, porém a própria aluna não quis estudar, disse que não entendia a importância dos estudos na época, apesar da insistência da mãe, pois era criança, não tinha consciência. A seguir, o depoimento de Nilza.

³“La educación tiene que ver con la transmisión y la adquisición del saber. sin embargo, mas alla de esa tesis obvia, el pensamiento de la educación debe preocuparse por la relación entre el saber y la vida humana o, si se quiere, por el valor del saber orientar y dar sentido a la vida de los hombres.” (LARROSA, 1997, p. 34).

Frequentou a escola quando criança? Por quanto tempo? *Muito pouco, Frequentei por seis meses. Por que saiu da escola?* *Sim. Estudei até a terceira série. Até que idade frequentou?* *Até uns 10 anos, que eu lembre. Por que saiu da escola? Por que parou de estudar, lembra?* *Foi muito engraçado, pois minha mãe queria que eu estudasse, e eu não dei bola pro colégio, essa é a questão. E a minha mãe não exigiu, ela só disse: tu vai te arrepender um dia. Eu era criança, não entendia. Por que voltou a frequentar a escola? Quando retornou aos estudos?* *Eu estudei duas vezes, três vezes na verdade. Depois que parei na infância, voltei a estudar mais ou menos com trinta anos, parei novamente. Depois voltei quando meu filho do meio tinha sete anos, agora ele está com vinte e dois. E agora voltei porque queria estudar, ficar mais atualizada. Tu consegue ler e escrever?* *Consigo, mas troco as letras. Mas nesse outro colégio que estudei na EJA, era até a 4ª, então estudei até a quarta.*

Porém, no caso da aluna Adriana aconteceu o contrário, nunca frequentou a escola, porque sua mãe não a levou, pois acreditava que só os homens deveriam estudar. O que mais chamou a atenção é que a aluna tem 42 anos, tendo nascido na década de 1970. A seguir, o início do depoimento de Adriana.

Frequentou a escola quando criança? Por quanto tempo? *Não. Porque minha mãe achava que só os homens deviam estudar. Tens mais irmãos?* *Sim, um irmão e três irmãs. Tu és a mais nova ou a mais velha?* *A mais nova. Então só o teu irmão estudou, e as tuas irmãs não estudaram. Sabes me dizer se as tuas irmãs estudaram depois?* *Uma que eu não conheço, parece que é formada, uma outra irmã começou a estudar e parou, e a outra aprendeu em casa. Por que procuraste a escola?* *Porque meu patrão me incentivou a estudar, ele disse que nunca é tarde para aprender.*

Como já foi dito, segundo Armellini *et al* (1993), adultos deixavam de frequentar a escola, ou não frequentavam na infância, porque os pais entendiam que o ensino não era importante, principalmente no caso das mulheres. Dos oito alunos entrevistados, dois nunca estudaram, cinco frequentaram a escola por pouco tempo e uma aluna, Juliana, não parou de estudar, mas repetiu e mudou de escola muitas vezes.

Com relação às atividades realizadas durante o estágio, os sete alunos entrevistados mostraram nos relatos que lembravam de algum fato, no caso, de

alguma aprendizagem vivenciada. No relato do aluno Leonel foi possível observar que as aprendizagens foram muito significativas, pois comenta sobre momentos pontuais das atividades. A seguir, o depoimento de Leonel.

Frequentou a escola quando criança? Por quanto tempo? Não. Porque eu saí de casa muito cedo. **Com quantos anos?** Eu creio que com uns 10 anos. **E os teus pais nunca te levaram na escola?** Não, o meu pai brigava de mais, né. Daí eu achei melhor "ficar fora", sair fora de casa. Mas ele me pegava e me levava pra casa de novo. Eu fugia, chegou um tempo que ele desistiu. **Tu tens mais irmão? Eles frequentaram a escola?** Tenho. Frequentaram. **Então tu nunca participaste de aula nenhuma na tua vida?** Não. **O que é uma aula?** Uma aula é para mim aprender, né? Eu vim para estudar, para aprender uma coisa. **E como é uma aula pra ti, o que tem que acontecer numa aula, pra ti?** Ah, tentar ler e escrever, né? Fazer os deveres. **Tu já consegues ler e escrever?** Escrever, eu escrevo, mas leio pouco, né? **O que tu pensas a respeito das atividades realizadas fora da sala de aula?** É bom, eu gostei. **O que tu pensas a respeito das atividades realizadas fora da escola?** Pra mim foi bom, eu nunca tinha participado. Pra mim foi bom, fui conhecer, né? Passeava por ali, pelo tambor, e não sabia daquilo ali. Daí aprendi, agora eu passo lá e dou uma batida no tambor. **Tu passas seguido por lá?** Eu vou seguido no Gasômetro. **O que tu pensas a respeito das atividades extraclasse?** Eu gosto de passear, gosto de ir nos lugares, passear na redenção. Vamos passear, comer alguma coisa, comer fora. Eu acho bom, nós temos que passear, conhecer. Como a gente não sabe ler, mas tem que reconhecer as coisas, conhecer tudo. **As atividades extraclasse contribuem, ou não, para a aprendizagem?** Claro, a gente vai aprendendo, através da professora, vai mostrando. Por exemplo, nós fomos no museu, tinha coisa que nós não sabíamos, o aparelho de apertar para o deficiente visual poder ouvir informações sobre a exposição, eu não conhecia. E outras coisas, agora faz tempo que fomos lá e a gente vai esquecendo, mas eu gostei. **Fora o dispositivo que vimos no museu, tu lembra de mais alguma coisa que tu aprendeu?** Tu já comentaste sobre o tambor, que não sabia a história. **Lembras de mais alguma aprendizagem que tu teve em alguma das atividades de saídas que realizamos?** Ali no quilombo (Areal da Baronesa), também, eu passava ali, mas não sabia. Depois, através do colégio que eu fui aprendendo. **Tem mais alguma coisa que tu gostaria de dizer?** Não. Foi muito bom, eu gostei, passeie, comi pipoca. **E essa socialização com os colegas, tu achas interessante?** É bom. A gente vai conversando, um vai mostrando pro outro e daí a gente vai aprendendo. Gostei. E na igreja eu vou sempre. **E as atividades de pós-saída, as atividades de conversa que realizamos, achaste interessante essas atividades, as atividades que fizemos antes e depois das saídas?** Eu gostei, é bom, né? Tem vezes que a gente não sabe as coisas, daí vai conversando, vai aprendendo, ouvindo os outros falando.

Leonel não frequentou a escola, mas consegue ter um entendimento do que é uma aula, pois relata que em uma aula vem para estudar, para aprender a ler e escrever. O interessante no seu comentário é que entende que fazer os deveres é algo relacionado à aula e esta vivência de sala de aula ele tem há pouco tempo. Outros alunos apresentaram opiniões do que entendem por aula. As alunas Juliana e Nilza disseram que a aula é importante para aprender a ler e a escrever. Para as alunas Adriana e Julia nas aulas são feitos trabalhos, cópias e leituras, sendo que a professora escreve no quadro, lê junto com a turma.

Sobre as aprendizagens que lembra das atividades de saída realizadas, o aluno Leonel faz referência à tecnologia para deficientes visuais poderem ouvir as informações sobre as exposições, conhecimento adquirido na visita ao museu, tendo sido esta aprendizagem também relatada por outro aluno. Percebe-se que o novo, no caso, a tecnologia, foi algo interessante, moderno, em tudo o que tinha para ver no museu.

Outra atividade relatada por mais de um aluno foi o fato de conhecerem o tambor na praça Brigadeiro Sampaio, na atividade dos Territórios Negros. O aluno Leonel disse que vai frequentemente ao Gasômetro, que passava pela praça, mas não sabia que existia um tambor ali *“Passeava por ali, pelo tambor, e não sabia daquilo ali”*. Agora que aprendeu, sempre que passa, faz questão de bater no tambor. Sobre conhecer o quilombo, na mesma atividade, comenta que *“eu passava ali, mas não sabia”*, que não tinha o conhecimento da existência de um quilombo dentro da cidade, e que aprendeu sobre o assunto na atividade de saída.

As atividades de saída produzem conhecimentos e aprendizagens significativas, principalmente, quando o aluno consegue se apropriar dos espaços culturais e históricos da cidade, pois, assim, aprende a valorizar o patrimônio cultural. Segundo o Artigo 216 da Constituição Federal de 1988:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]. (BRASIL, 1988)

A educação patrimonial contribui para aquisição do conhecimento do aluno jovem e adulto, para que ele se torne um sujeito crítico, criativo, construtor da sua visão de mundo e da sua linguagem escrita (FREIRE, 1989).

Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão socio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação". (BRASIL, 2014)

Outro relato que mostra a importância das atividades realizadas fora do contexto da sala de aula na construção do conhecimento do aluno foi observado na fala do aluno Edmilson. O aluno voltou a estudar neste ano, dia 19 de maio, num dia em que estávamos realizando uma aula de pré-saída, e no dia seguinte houve a visita ao museu. A seguir, o depoimento de Edmilson.

Frequentou a escola quando criança? Por quanto tempo? *Eu frequentei a escola por seis meses, depois teve uma greve e meu pai me levou para o interior e não fui mais. Por que voltou a frequentar a escola? Quando retornou aos estudos?* *Retornei em maio deste ano, aqui na escola. Eu quero buscar o melhor pra mim. Eu não sei ler, quero ter condições para procurar um emprego melhor e não ter que depender dos outros. O que é uma aula?* *Uma aula pra mim é um dia que estou descobrindo mais coisas boas pra mim. O que tu imaginas que tem que acontecer numa aula? É cada dia aprender coisas novas. Eu aprendo quando saio nas ruas, sei pegar um ônibus, antes eu não sabia, sei o endereço, que eu não sabia, me perdia. Agora cada vez que eu vou pra aula aprendo mais, cada dia eu me interessei mais. E tu já consegues ler?* *Um pouco. Já consigo ler placas, o nome dos ônibus. O que tu pensa a respeito das atividades realizadas fora da sala de aula?* *Foi bom conhecer a história do país do moçambicano, da convivência deles. (atividade de conversa com aluno do doutorado da UFRGS, moçambicano. pós-saída dos Territórios Negros, realizada no átrio da escola). Acho muito importante, a gente aprende muita coisa com os amigos, com os passeios, só na sala de aula a gente aprende em sala de aula, mas fora da sala de aula a gente também aprende. O que tu pensa a respeito das atividades realizadas fora da escola?* *São muito importante. Eu gostei de ir no Iguatemi (atividade realizada após o estágio. Professoras titulares levaram os alunos na exposição corpos*

humanos). **E as atividades do museu e dos territórios Negros, tu lembra de algo que aprendeu?** *Lembro daquele sensor⁴ para as pessoas que não enxergam (). No quilombo, lembro das histórias que foram contadas de como eles (escravizados) viviam, como foi a história deles lá. Tu lembras de alguma coisa que ela contou (Fabiane, tataraneta de uma escravizada)?* *Lembro que ela falou que o barão morreu, ficou a baronesa, ela não pode tocar (cuidar dos negócios), morreu logo em seguida. Aí venho um senhor, que era caixeiro viajante, ele se apossou do lugar, e construiu (reformou) as casinhas para os negros, que trabalhavam pra ele para poder morar (no caso, pagavam aluguel para o “novo” dono do lugar). Eles (escravizados) não tinham conhecimento dos direitos deles, aí eles perderam. Sobre as atividades de pré-saída e pós-saídas que realizamos antes das saídas, tu achas interessantes essas atividades. Acho interessante, a gente aprende muitas coisas novas através dessas atividades. O que tu pensa a respeito das atividades extraclasse? Tem aprendizado, porque a gente vê coisas que não temos conhecimento, a gente aprende muito com essas atividades. E as conversas com os colegas durante as atividades, nos passeios, tu acha importante esta confraternização com os colegas?* *Sim, se tivermos interesse e prestar atenção em todos os passeios, é bom e a gente aprende muita coisa.*

O aluno Edmilson, ao ser questionado sobre as aprendizagens que teve nas saídas, comentou sobre o sensor do museu, tecnologia importante para acessibilidade dos deficientes visuais e baixa visão. Mas a parte do relato que mais chamou a atenção foi quando fala das aprendizagens da saída dos Territórios Negros. Edmilson reproduz um recorte da fala da quilombola Fabiane, conseguindo relatar com detalhes a explicação da história do quilombo. Percebeu-se, nessa fala, que as aprendizagens vivenciadas nas atividades de saída ou nas atividades realizadas fora da sala de aula tiveram um significado para o aluno e seus colegas, pois, dentre os oito alunos entrevistados, sete afirmam que aprenderam algo nas atividades.

A aluna Juliana acha que atividades fora da sala de aula são motivo para se fazer algo diferente: “*Acho Legal. A gente sempre pode fazer alguma coisa diferente, não ficar só escrevendo, a gente pode fazer outras coisas, pode aprender outras*”. Aqui foi percebido que a aluna expressa a importância das

4 Sensor disponível no Museu Joaquim José Felizardo, onde deficientes visuais recebem informações sobre as exposições ao utilizarem uma caneta especial para audiodescrição.

atividades extraclasse realizadas em conjunto com a alfabetização que produzem aprendizagens e leitura de mundo, tornando assim a alfabetização um ato de conhecimento, de criação e de construção política para que o aluno da EJA possa ter uma leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1989).

A seguir, o depoimento de Juliana.

O que é uma aula? *Aprender, aprender a ler, escrever, aprender a ler as placas, um monte de coisas. Ai, saber muitas coisas: pegar ônibus, não pegar nada errado (acho que fala de não pegar ônibus errado), minha mãe é quem diz isso pra mim. Tem que olhar as placas, saber que ônibus estás pegando, onde que tu vai, perguntar onde é que ele vai, não ter que ter medo (ao pegar o ônibus, ter a confiança que pegou o correto).* **O que tu pensas a respeito das atividades realizadas fora da sala de aula?** *Acho Legal. A gente sempre pode fazer alguma coisa diferente, não ficar só escrevendo, a gente pode fazer outras coisas, pode aprender outras.* **E tu achas que a gente aprende nessas atividades?** *Ah, eu acho que sim. A gente aprendeu muita coisa. Por exemplo, eu fui nos três passeios, que eu nunca fui. Eu fui no museu, na Cinemateca Capitólio e nos Territórios Negros, eu não tinha ido em nenhum desse três.* **E o que achaste dessas atividades?** *Eu Achei legal, adorei conhecer, não conhecia aquela rua, eu não sabia nada.* **E a caminhada que fizemos, o que achaste?** *Também gostei, bah bem legal. Muitas coisas eu não conheço, porque eu não saio. Eu conheço poucas coisas, mas a gente vai gravando na cabeça.* **O que tu pensas a respeito das atividades realizadas fora da escola? O que tu aprendeu nas atividades que realizamos, podes me dizer alguma coisa que tu não sabia e aprendeu nessas atividades?** *Não sabia das pessoas que moravam no quilombo. Tu sabias o que era um quilombo, já tinha ouvido falar em quilombo na tua vida?* *Não. Acho que não, foi a primeira vez que eu ouvi essa palavra. O tambor, gostei de bater no tambor, foi a primeira vez que eu fui lá, nunca tinha visto.*

Dos oito alunos entrevistados, dois acham que o mais importante é ir para a escola para aprender a ler e escrever. O aluno A e a aluna Adriana afirmam que têm preferência pelas atividades de leitura e escrita, pois têm urgência em aprender a ler e escrever. O aluno A porque pretende fazer a carteira de motorista, a aluna Adriana porque tem planos de uma viagem para os Estados Unidos, pois tem o incentivo do seu empregador que prometeu presentear-lá com uma passagem para os EUA quando estiver lendo e escrevendo. A seguir, o depoimento de Adriana.

O que é uma aula? Quando a professora passa alguma coisa no quadro, lê junto com a gente, isso é uma aula. **O que tu pensas a respeito das atividades realizadas fora da sala de aula?** Eu acho que aprendemos. Conhecemos outras pessoas, outros idiomas, outras culturas. **Tu lembras de algo que tenhas aprendido na conversa com o aluno moçambicano?** Lembro de uma peça (capulana, tipo de lenço ou kanga) que os maridos têm que presentear as esposas. **O que tu pensas a respeito das atividades realizadas fora da escola?** Alguns passeios eu acho importante, outros eu acho que não. **O que tu achas que é importante o que tu achas que não é importante?** Acho importante ir no teatro, ir na atividade dos territórios negros, eu não fui, mas acho importante, eu fui no museu, que acho importante, ir na feira do livro, eu acho importante, esse tipo de atividade eu acho importante. Agora passeios para outros lugares, conhecer lugares, eu acho que não é tão importante. Eu acho interessante se eu for sozinha como passeio, e não ir com a escola. Quando é para conhecer algum lugar que já conheço não acho interessante, mas se for para ir num lugar que não conheço até acho interessante. **O que tu pensas a respeito das atividades extraclasse?** Pra mim que ainda não sei ler, eu prefiro mais atividades com leitura. **Tu preferes atividades com leitura, tu sentes falta, tu achas que tem que vir para a escola para aprender a ler e escrever, somente?** Não, somente não. Mas eu acho que deveria ter mais, claro que eu tenho uma aula extra (a aluna faz letramento individualizado), mas ao invés da aula de artes, poderia ser uma aula de leitura para as pessoas que não sabem. A educação física... (risos da aluna). Eu sei que isso também é aprendizado, mas para mim que não sei ler... **E tu estas querendo aprender a ler e escrever, por quê?** Eu quero ler livros, quero viajar para os EUA daqui a cinco anos. Se eu não estiver lendo eu não vou ganhar a passagem, eu tenho que estar lendo para ganhar a passagem. **E as atividades de pré-saída e pós-saída que fizemos antes e depois das saídas, tu achas interessante?** Eu acho interessante para lembrar o que a gente viu. **Tu lembras de alguma coisa que viste na saída ao museu?** Aprendi como eram as escovas de dente de antigamente, (eram de pelo de cavalo e toda a família utilizava a mesma, no caso, as pessoas de posses), eu conhecia o pinico e não conhecia escarradeira. A senzala, pois o meu avô de sangue, que eu não conheci, viveu numa senzala, eu não sabia o que era, daí a gente conheceu. **E qual foi o teu sentimento ao entrar na senzala? Mesmo ela não tendo mais a função dela, continua sendo uma senzala. Agora ela tem uma outra função, é só para visitação. Se fosse antigamente, eu te diria que eu tive uma sensação de tristeza, hoje é uma sensação de alegria. No caso, tu poder entrar e saber que ali um parente teu sofreu um dia e hoje não. Embora ainda hoje em dia exista muita discriminação.**

Apesar de preferir as aulas onde haja leitura e escrita, a aluna Adriana menciona na entrevista que teve aprendizagens nas atividades de saída e pós-saída, cita a atividade de conversa com o professor⁵ moçambicano realizada após a saída aos Territórios Negros, onde aprendeu um pouco sobre a cultura de outro país. O aluno Edmilson também faz referência a esse momento de aprendizagem.

Outro dado que a aluna Adriana traz é que não acha interessante ir com a escola a lugares que já conhece, no caso, repetir a saída que já fez com a família ou com a própria escola, mas que teria curiosidade de ir nas saídas a lugares que não conhece.

Pode-se perceber, nos relatos dos alunos, a importância de se construir um planejamento com atividades que propiciem aprendizagens para os educandos. No decorrer do estágio, foram produzidos materiais que expressaram as aprendizagens vivenciadas: roda de conversa após as saídas, nas quais os alunos que participaram das atividades puderam explanar as vivências para os outros colegas que puderam ou não participar das saídas; carta de agradecimento à monitora dos Territórios Negros na qual o grupo agradeceu os momentos vivenciados na atividade.

Os momentos relatados foram de grande aprendizado para os alunos e professoras. Segundo Freire (1989, p. 17-18), é importante compreender que “o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui”. Em todas as atividades, os alunos foram convidados a comentar as experiências, a refletir sobre o que tinham aprendido, a produzir, mesmo que oralmente, ou não, conhecimento, mostrar que não eram sujeitos que não sabiam, mas que, sim, poderiam ensinar e aprender em conjunto com os colegas e professoras.

É importante que o professor mobilize e incentive os alunos a participar das atividades de saída, no caso as atividades de Aula-Passeio difundidas e

5 A Atividade contou com a participação do professor Sansão Timbane, aluno do curso de doutorado do programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE) da UFRGS.

experenciadas por Freinet (1973). Esta mobilização se faz necessária para que o desejo de aprender seja despertado nos alunos (HOFFMANN, 2002).

De acordo com HOFFMANN, o professor tem o compromisso de mobilizar seus alunos e penso que esses passeios colaboram com essa mobilização e proporcionam aos alunos contatos com novas experiências e vivências. Vivências essas que só podem contribuir no ambiente da sala de aula e na riqueza de trabalhos que virão seguidos desses novos saberes e isso ressuscitará a vivacidade para a sala de aula novamente. (SILVA, 2012, p.14)

Os alunos da EJA da escola B mostraram em seus relatos que as experiências realizadas nas saídas foram importantes na construção do conhecimento. Que as atividades de saídas possam ser planejadas e realizadas com significação, para que estas experiências e vivências propiciem a construção de novos saberes para os educandos e educadores da EJA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a *aula-passeio* (FREINET, 1973) seja uma excelente opção de atividade para ser construída com os alunos em todas as etapas (Educação Infantil, Anos Iniciais, EJA). Se houver o engajamento de todos (alunos, professores, equipe diretiva), certamente será a oportunidade para que novas aprendizagens aconteçam.

Através deste estudo foi possível perceber que os alunos relataram as aprendizagens obtidas nas atividades de saída realizadas durante o estágio. Pode-se constatar que parte dos entrevistados consideram as atividades extraclasse como momentos de aprendizagem. Porém, dois alunos acreditam ser mais importante ir à escola para aprender a ler e escrever do que participar das *aulas-passeio*, pois sentem necessidade de aprimorar estes conhecimentos linguísticos.

Notou-se, na elaboração do trabalho, a importância da realização das atividades de pré-saída, saída e pós-saída na construção das aprendizagens significativas dos alunos. Viu-se nos relatos que lembraram de acontecimentos das atividades realizadas. Percebeu-se que a elaboração destas atividades deve fazer parte do currículo escolar. Para que as experiências e vivências das *aulas-passeio* (FREINET, 1973) possam propiciar a construção de novos saberes para os educandos e educadores da EJA.

Não há respostas definitivas a todas as questões levantadas nesta escrita. A busca de novos questionamentos e respostas se faz necessária, para que se possa contribuir na construção das aprendizagens docentes e discentes. Nessa perspectiva, é pertinente que os discentes possam compreender que as aprendizagens nos acompanham durante todo o nosso percurso: desde o nosso nascimento até os nossos últimos dias de vida.

As entrevistas e os dados gerados durante o estágio produziram um conteúdo rico para novas possibilidades de pesquisa e reflexões acerca das atividades de saída realizadas pelas escolas. Nesse contexto, a construção deste trabalho suscitou questões a serem estudadas em produções futuras, tais

como a importância de considerar e analisar o que pensam os docentes da EJA sobre as atividades de saída. Diante disso, os educadores acreditam que as atividades extraclasse auxiliam os educandos na construção de novos saberes? Desse modo, é oportuno que novas pesquisas sejam realizadas referentes a este tema tão relevante e presente no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **A educação de jovens e adultos e a educação profissional ontem e hoje: quais as perspectivas?** 2009. Disponível

em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/A_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_e_Educacao_Profissional_Helvécio.pdf>. Acesso em novembro/2015.

ARMELLINI, Neusa Junqueira *et al.* **Alfabetização de Adultos: recuperando a totalidade para construir a especificidade.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, Edições EST, 1993.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 11. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-das-discussoes/cultura-rebelde-escritos-sobre-a-educacao-popular-ontem-e-agora/at_download/file>. Acesso em novembro/2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** Disponível em: <<http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>>. Acesso em novembro/2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em novembro/2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000** – Homologado. Aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em abril/2015.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004.** Coleção Educação para Todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2007. Edição eletrônica disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&Itemid=30192>. Acesso em novembro/2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em novembro/2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. Brasília: MinC/IPHAN. 2014 Documento disponível em : <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf>. Acesso em outubro/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em abril/2014.

DALPIAS, Suzana Giondo; ZORZI, Fernanda. Aprendizagem matemática no PROEJA: saberes do trabalho e saberes escolares. In: BALZAN, Carina Fior Postinger; ZORZI, Fernanda; MARQUES, Tania, Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Refletindo sobre o PROEJA: produções de Bento Gonçalves**. Porto Alegre: Corag, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara, *et al.* Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: Cadernos Cedes, anoXXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em novembro/2015.

FISS, Dóris, Maria Luzzardi. Autoria nos processos de formação continuada da educação de jovens e adultos. In: FISS, Dóris, Maria Luzzardi *et al.* (Org). **Identidades docentes I: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FLACH, Pâmela Ziliotto Sant'ana, *et al.* Retratos das múltiplas juventudes presentes na educação de jovens e adultos. IN: GODINHO, Ana Claudia Ferreira; SOUZA, Denis Nicola Froner de; FISS, Dóris Maria Luzzardi; DRESCH, Nelton Luis (Orgs.). **Entre imagens e palavras: práticas e pesquisa na EJA**. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2012.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_a_importancia_do_ato_de_ler.pdf>. Acesso em novembro/2015.

GIROUX, Henry A.. Alfabetização e a pedagogia do em powerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOLBERT, Clarissa Seligman; MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro. Dificuldades na aprendizagem escolar. In.: SUKIENNIK, Paulo Berel (org.). **O aluno problema**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HICKMANN, Roseli Inês. Ciências sociais no contexto escolar: para além do espaço e do tempo. In: HICKMANN, Roseli Inês (Org.) **Estudos sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

IMBERÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LARROSA, Jorge. Saber e Educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 22, n. 1, jan/jun 1997.

LEMO, Sandra Monteiro. Eja na contemporaneidade: desafios, (re)significações e práticas. In: **Sessão de trabalho “vencendo obstáculos para transformar a escola”**. Seminário Internacional de Educação e sociedade. Secretaria Municipal de Educação de Alvorada (Org.). Julho de 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Professor ou pesquisador. In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Epistemologia Genética. In: SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea; FOSSATTI, Paulo (orgs.) **Psicologia e Educação: perspectivas teóricas e implicações educacionais**. Canoas: Salles, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. In: *Ciência & Saúde Coletiva*. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>>. Acessado em outubro/2015.

MOURA, Mayra Patrícia. A Organização Conceitual em Adultos pouco Escolarizados. In: **Investigações cognitivas: conceito, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em junho/2015.

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

SANTOS, Elaine, Cristinne Brito dos. **Princípios e práticas da Pedagogia Freinet na EJA**. UFRN, s/a. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/educacao/principiosepraticas_freinet.pdf>. Acesso em outubro/2015.

SILVA, Josiane Carletti da. “Eu não aprendi nada”: narrativas de alunos de séries iniciais sobre suas aprendizagens. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67844/000873950.pdf?sequence=1>>. Acesso em setembro/2015.

SAVELI, Esmeralda; ALTHAUS, Maisa Taques Margraf; TENREIRO, Maria Odete. Infância e Educação na Obra de Freinet. IN: OLIVEIRA, Magda Sarat (org) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. Maringá: EDUEM, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Caderno Pedagógico nº 8**. Porto Alegre: SMED, 1997.

VERONESE, Lauren; ASSIS, Marilena. Recursos Inclusivos e Práticas Educativas. Porto Alegre: WebSMED, 2013. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2013/RECURSOS_INCLUSIVOS_E_PRATICAS_EDUCATIVAS.pdf>. Acesso em novembro/2015.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

PREZADO(A) ALUNO(A):

O presente documento integra parte da pesquisa intitulada ***Aula-Passeio: mais que diversão, um espaço de aprendizagem***, realizada para fins do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia, sob a orientação da Prof^a Tania Beatriz Iwaszko Marques.

O objetivo central desta pesquisa é tentar compreender como o(a) aluno(a) da turma observada percebe as atividades relacionadas às saídas/passeios desenvolvidos durante o Estágio Obrigatório de Conclusão do Curso. A intenção é também de que o estudo possibilite novas reflexões e abordagens para o objeto em questão.

Desse modo, sua contribuição será preponderante para a coleta de dados a serem investigados e sistematizados. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho e garante que os dados e resultados individuais estão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Agradecemos antecipadamente sua participação e nos colocamos à disposição para posterior socialização dos resultados da pesquisa. Para maiores esclarecimentos, favor entrar em contato através do telefone: XXXXXXXXXX ou por e-mail - (lissanexx@hotmail.com).

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, _____, CPF _____, RG _____, autorizo a gravação da entrevista, transcrição, leitura e divulgação dos resultados coletados, sem, contudo, tornar pública minha identidade. Como gostaria de ser chamado(a) no trabalho? _____.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura da pesquisadora Lissane Dolores Ricacheski

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.