

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

Danielle dos Santos Campos

DOCÊNCIA NA EJA:
narrativa reflexiva da prática pedagógica em uma turma de alfabetização

PORTO ALEGRE
1. Semestre
2019

Danielle dos Santos Campos

DOCÊNCIA NA EJA:

narrativa reflexiva da prática pedagógica em uma turma de alfabetização

Trabalho de Conclusão 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 Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera

Porto Alegre

1. Semestre

2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a minha família, pai, mãe e irmãos. Eles que sonharam junto comigo a entrada em uma Universidade Pública. Apoiaram-me em diferentes aspectos, compreendendo a distância que aconteceu conosco neste tempo. A gratidão é profunda e inexplicável. Obrigada por serem minha base e por nunca deixarem de acreditar que o sonho é possível.

Em segundo, agradeço a uma pessoa muito especial na minha vida, que me acompanhou desde o pré-vestibular, até o presente momento. Os choros de alegria e tristeza, as noites em claro, as produções de materiais pedagógicos, as caronas, todo afeto, amparo, carinho e amor: Paulinho. Sem tua forte presença nesses longos anos nada disso teria tanto significado, mesmo com todos os obstáculos, fluiu como deveria ser, da melhor forma possível, com a tua companhia.

Às minhas amigas Débora, Francini, Morghana e Thaís, àquelas que ousaram ocupar a Faculdade de Educação contra os cortes do governo e que desde o nosso encontro, não imagino o meu processo de graduação sem vocês. O apoio de cada uma, em diferentes momentos dessa trajetória, também foi o que fez tudo valer a pena. Gratidão por caminharmos juntas e por nunca terem soltado minha mão.

Ao DAFE, por me proporcionar a inserção no movimento estudantil, pela luta, reflexão, por toda desconstrução e crescimento que tive através deste espaço. Eu não seria a mesma pessoa sem ter trilhado o caminho de formação docente com vocês.

Às minhas avós Anabel e Júlia (in memoriam), por acreditarem que a mudança se dá através da educação, por depositarem toda confiança e amor em mim. As palavras de incentivo ficarão guardadas para sempre.

Aos meus familiares, que de alguma forma contribuíram na minha formação, que entenderam a minha ausência nos almoços e jantares de família. Muitos fazem parte, por toda palavra estimulante e carinho comigo.

Por fim, a minha amada orientadora Aline Cunha, que está comigo em, pelo menos, três quartos da minha formação acadêmica. Minha gratidão pelo acompanhamento neste momento tão importante e sensível que é o trabalho de conclusão, pelos incentivos, sensibilidade e atenção que me destes nesses últimos meses.

A todos estes, meu muito obrigada!

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

- Paulo Freire

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo aprofundar reflexões sobre a docência na alfabetização de jovens e adultos (EJA), diante da diversidade dos educandos nela inseridos. O mesmo, tem como questão central: *Como a diversidade dos sujeitos em turmas de alfabetização da EJA impacta a ação pedagógica docente?* Assim como o título explicita, é uma narrativa da docência em alfabetização, apresentando cenas vivenciadas no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, em que se faz uma reflexão sobre os desafios da docência e as estratégias utilizadas para enfrentá-los, elaborada com o apoio nos estudos de Paulo Freire (1987; 1989; 1995; 2011), Álvaro Vieira Pinto (2007) e outros autores que corroboram com suas ideias, Carmen Brunel (2014) e Maria Clara Di Pierro (2005). Neste trabalho destacamos como resultados significativos, apreendidos da experiência e na reflexão realizadas: as estratégias docentes e o processo formativo que se desenvolveu; a importância do olhar sensível aos educandos; e, a postura atenta às diferentes demandas. Deste modo, também é necessário destacar que a diversidade é a característica evidente dos sujeitos da EJA. Portanto, o docente deve estar sempre em busca de uma formação continuada, para que mais estratégias sejam efetivas e a ação pedagógica seja coerente com uma prática que atente às demandas dos educandos.

Palavras-chave: DOCÊNCIA NA EJA. ALFABETIZAÇÃO NA EJA. DIVERSIDADE NA EJA.

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS	7
2. PONTO DE PARTIDA	10
2.1 Diversidade dos sujeitos educandos	10
2.2 Docência na EJA	15
2.3 Alfabetização na EJA	17
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS	20
4. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	24
4.1 Cena 1: o BOTEJA	26
4.2 Cena 2: criação de um partido político	27
4.3. Cena 3: Família e emoções	32
4.4 O quadro-negro em uma perspectiva potencializadora	34
5. (IN)CONCLUSÕES DO CAMINHO PEDAGÓGICO	37
6. REFERÊNCIAS	40

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Durante o segundo semestre da graduação em Pedagogia, em uma disciplina obrigatória, encontrei-me com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por meio desta, conheci fundamentos do pensamento de Paulo Freire, da Educação Popular e tive o primeiro contato, em sala de aula, com a EJA, em uma escola voltada às pessoas em situação de rua na cidade de Porto Alegre. Posso afirmar que esse encontro se deu no momento certo e da forma que deveria ser. A observação em turma de totalidades¹ iniciais, o contato direto com os jovens e adultos, foram disparadores para uma discente curiosa e cheia de vontade de aprender, de se desvincular do mundo de “contos de fadas” da educação e conhecê-la para além do que é idealizada.

Posterior a esta experiência, no quarto semestre, pude cursar uma disciplina eletiva denominada “Iniciação à prática de alfabetização de adultos” e, ao mesmo tempo em que a realizava, me tornei bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na modalidade EJA. Foi um dos semestres mais enriquecedores na minha formação, pois além do PIBID, a disciplina demandava tempo em sala de aula de observação e uma prática, as quais realizei em horário diferente daquele em que era bolsista. A experiência foi em observação e prática compartilhada com uma colega que esteve comigo desde o primeiro semestre da graduação. Já no PIBID, a docência era compartilhada entre cinco pessoas. As vivências das duas turmas foram bem diferentes: no PIBID trabalhei em escola estadual, na outra, em escola municipal, ambas práticas em Totalidades Iniciais 1 e 2 (a EJA não labora com seriação, mas se pode inferir que as turmas são equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental). A diferença se dava pela assistência, receptividade e acolhimento das escolas para com os educandos. Na escola municipal, era visível todo contexto de luta da instituição para a permanência da EJA, referindo-se à redução das matrículas e aos cortes de verbas para a Educação. Era notável o acolhimento, os projetos e as atividades coletivas propostas para o semestre, além disso, o carinho dos educandos com a escola e a equipe, desde a primeira vez que estive presente na mesma. Em contraponto, na escola estadual percebia-se que a direção via aqueles jovens e adultos apenas como uma obrigação a cumprir, falhando no acolhimento, abrindo os portões da escola apenas quando o sinal de entrada soava, por exemplo. Semanalmente, algum conflito era gerado pelos educandos e para solucionar esses “problemas” a direção acionava a Brigada Militar. A discrepância no trato

¹ Na EJA as turmas são organizadas por totalidades de conhecimento, com perspectiva interdisciplinar, não mais por séries ou anos.

com os educandos era, de longe, constatada. Na escola municipal, a equipe tinha na sua rotina o contato pessoal, a mobilização dos alunos, além de propostas coletivas de atividades, buscando superar a violência intraescolar. Na escola estadual se via uma espécie de cárcere, ao qual os educandos iam para receber os conteúdos e ir pra casa. Não era um ambiente de convívio saudável, nem de disposição para acolhê-los. Em 2018, o PIBID sofreu grandes cortes, ocorreu uma reforma rigorosa, a ponto de retirar a modalidade EJA do Programa na UFRGS.

Para além, no decorrer do curso, me fixei em estudos e bolsas relacionadas à EJA, assim como práticas. Durante o sexto semestre, no antigo currículo do curso de Pedagogia², podíamos optar por realizar nossa mini prática nos anos iniciais do ensino fundamental com crianças ou na Educação de Jovens e Adultos. Essa mini prática se dava da seguinte forma: havia uma disciplina (Seminário³) para cada área do ensino regular, um direcionado a Educação Infantil (de 0 a 3 anos de idade), outro para Jardim e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (4 a 7 anos) e o último contemplando os Anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos (6 a 10 anos e EJA). Cada seminário tinha por incumbência trabalhar a docência de cada área, pensar o planejamento e práticas docentes e, também, obrigatoriamente, tínhamos uma semana para observar uma turma e após realizar uma semana de prática docente na mesma. A última mini prática, a qual realizei na EJA, foi um momento em que pude compartilhar a docência com uma colega, que também foi minha parceira em muitas instâncias da faculdade, qualificando a prática pedagógica em sala de aula. Ademais, esse momento, foi uma oportunidade de efetivar o desejo em realizar o estágio na alfabetização na modalidade EJA e ter previamente uma turma, a qual devia, a meu ver, firmar um vínculo para o estágio obrigatório. Tudo ocorreu da forma que deveria ser: semestre finalizado, prática com indícios para um estágio potente. O estágio chegou no semestre seguinte, com muitas expectativas, uma turma prevista e um vínculo pré-estabelecido.

De tal maneira, direcionei este estudo para uma **narrativa reflexiva da prática docente, enquanto estagiária em uma turma de Totalidades Iniciais – alfabetização de jovens e adultos –, na periferia de Porto Alegre. Através desta, a intenção é destacar a docência na EJA aprofundando uma relação teórico-prática sobre os desafios do acolhimento da diversidade dos sujeitos educandos no exercício da docência. Além destes, dialogar e refletir sobre a metodologia pensada e realizada no estágio para potencializar a ação pedagógica**

² No segundo semestre de 2018 o curso de Pedagogia da UFRGS teve seu currículo alterado.

³ Nomes das disciplinas: Seminário de Docência: aprendizagens de si, do outro e do mundo - 0 A 3 anos; Seminário de Docência: organização curricular: fundamentos e possibilidades - 4 a 7 anos e Seminário de Docência: saberes e constituição da docência - 6 a 10 anos ou EJA.

docente, a fim de atender aos diferentes sujeitos educandos e suas individualidades quanto às suas aprendizagens.

A temática do trabalho de conclusão se concretizava a cada dia de aula e até mesmo fora dela, enquanto planejava e pensava materiais. Acredito na potência de uma reflexão como suporte às vivências na EJA, pensando na pluralidade que se encontra nas salas de aula e nos desafios que os educandos proporcionam aos educadores e educadoras.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica que tem como público, jovens e adultos que, por seus condicionamentos e necessidades sociais, não puderam prosseguir no ensino regular ou nunca o acessaram. A Modalidade se consolidou⁴ apenas em 2000, através do Parecer CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), efetivando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. É sabido que a EJA tem, em seu fundamento e histórico, uma luta constante pela superação do analfabetismo da população brasileira. Nesta discussão histórica, era abordada a relevância de que as pessoas tivessem acesso à leitura e escrita. Desse modo, que não houvesse mais pessoas excluídas desses saberes. Álvaro Vieira Pinto (2007) atentou que junto com discurso da “erradicação do analfabetismo”, promovido pelos governos, existia um discurso também médico. Era visível que as propostas tratavam o analfabetismo como uma doença, uma chaga, que era transferida ao sujeito analfabeto.

No que se refere às atitudes que cultiva com relação ao analfabetismo, já temos indicado que o considera como um “mal”, uma “enfermidade” social, e tem por ele enorme desprezo, porque o considera como incultura, como uma mancha na face do país. As elites intelectuais com frequência preferem desinteressar-se do problema, que pessoalmente não lhes diz respeito, considerando-o como um resíduo de um passado de ignorância, do qual individualmente se liberaram. (PINTO, 2007, p. 94)

Esse conceito é equivocado, pois considera o analfabeto culpado pelo seu analfabetismo, mas além disso, como salienta Fasheh: “em outras palavras, minha preocupação é garantir que, no processo de erradicação do analfabetismo, não esmaguemos os analfabetos.” (FASHEH, 2004, p. 159).

⁴ A EJA foi garantida na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei 9394/96). Entretanto, é o Parecer CNE/CEB 11 de 2000 que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Com isso temos, no ano 2000, um documento que orienta as redes de ensino sobre a oferta.

2. PONTO DE PARTIDA

Esse capítulo consiste em apresentar os três conceitos chaves deste trabalho, iniciando pela Diversidade dos sujeitos educandos da EJA, objetivando destacar algumas características dos mesmos, mas também apontar peculiaridades dos sujeitos do presente estudo. Outro conceito abordado refere-se à Docência na EJA, tratando do ser professora em alfabetização de jovens e adultos, além das questões que envolvem o processo formativo docente. Por fim, abordo a Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva Freireana. Esses conceitos são essenciais na construção deste trabalho, já que se trata de reflexão teórico-prática sobre o estágio curricular obrigatório e sem os educandos, a docência e a área de atuação não seria possível delineá-lo.

A fundamentação teórica tem sua inspiração em Paulo Freire e outros autores que corroboram com suas ideias. Sem Freire, é impossível dialogar sobre alfabetização na EJA, suas realidades e demandas.

2.1 Diversidade dos sujeitos educandos

Trabalhar com o conceito foi um tanto difícil, considerando a particularidade do termo “Diversidade”. Neste trabalho, o conceito é definido pela pluralidade de sujeitos nas salas de aula da EJA, seja por geracionalidade, gênero, ritmos de aprendizagens e níveis de alfabetização. Acredito que falar de uma sala de aula é impossível sem exemplificar a partir de que perspectiva e sujeitos estamos falando. Por esta via

A diversidade se caracteriza pela variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente. A ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes pontos de vista ou formas de abordar. (WEBER et al., 2009 p. 10⁵, apud ROSSI e DI GIORGI, 2015)

A Educação de Jovens e Adultos tem como característica a diversidade, definição que advém do perfil de educandos nela inseridos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a qual aprovou a lei da idade mínima para matrícula na EJA, ensino fundamental, para quinze (15) anos, essa realidade vem sendo cada vez mais concreta. A diversidade dos sujeitos se caracteriza pela geracionalidade, pela juvenilização, por aqueles que

⁵ WEBER, Cátia. et al. Módulo 3: educação para populações específicas. In: Educação para a diversidade e cidadania. Florianópolis, SC: NUP; CED; UFSC, 2009.

não puderam estudar na infância e adolescência ou que, pela trajetória escolar, tornaram-se “os repetentes”, sujeitos estigmatizados, excluídos, segregados, mulheres, negros e negras, trabalhadores e analfabetos. Considera-se os jovens e adultos da EJA como sujeitos sócio-culturais.

Sujeitos sócio-culturais são também seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São crianças, jovens ou de mais idade, adeptos de variadas crenças e costumes. Têm desejos, projetos e atribuem variadas significações às suas experiências e ao mundo. Para entendê-los, é necessário considerar esses seus atributos, sejam eles adscritos ou adquiridos, pois tudo isso matiza sua existência e condição (TEIXEIRA, 1996, p.185⁶ apud LAFFIN, 2007.)

Oliveira (1999, p. 59) também faz um delineamento sobre os sujeitos da EJA. Os descreve como aqueles que são principalmente migrantes de áreas rurais pobres, filhos de trabalhadores rurais, que podem ser analfabetos. Sujeito que pode ter uma passagem curta na escola ou que nem tenham, durante a infância, acessado esta instituição.

Oliveira (1999, p. 61) destaca que “a exclusão contribui para delinear a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagens.” Faz refletir que os jovens e adultos não seriam o público alvo das escolas, pois currículos e metodologias foram idealizados para crianças e adolescentes.

A escola da forma como está organizada continua excluindo muitas crianças e adolescentes, formando um contingente de pessoas que precisam de escolarização depois de adultas. Uma das razões desse processo de exclusão diz respeito ao fato da cultura escolar não contemplar a diversidade presente em todos os segmentos sociais, inclusive na própria escola (WEBER et al 2009, p. 16.⁷, apud ROSSI e DI GIORGI, 2015.).

Rossi e di Giorgi (2015), ao citarem Weber (2009), instigam-nos a uma reflexão acerca da juventude cada vez mais presente na EJA noturna, considerando que as instituições escolares não tem dado conta de algumas das demandas do ensino regular diurno. É importante destacar o impacto que as mudanças de turno e exclusão da escola, para com os educandos, refletem neles, pois são jovens com histórico de repetência e falta de apoio pedagógico nas instituições. Essa mudança pode se tornar uma brecha para evasão se acaso, nessa troca de turno, seguirem desamparados pela instituição escolar (GUEIRAL, 2013). Pode ocorrer, também, dos educandos

⁶ TEIXEIRA, I. C. **Os professores como sujeitos sócio-culturais**. In: DAYRELL, J. T. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

⁷ WEBER, Cátia. et al. Módulo 3: **educação para populações específicas**. In: Educação para a diversidade e cidadania. Florianópolis, SC: NUP; CED; UFSC, 2009.

se identificarem com a EJA pela diferença dos conteúdos, a forma com que são trabalhados, com tempo mais “reduzido”, dado que, dependendo do seu crescimento e envolvimento em sala de aula, ao menos na experiência de Totalidades Iniciais, eles avançam com maior frequência. Cumpre, no entanto, destacar que

As classes de aceleração e a educação de jovens e adultos são categorias diferentes. As primeiras são um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino na faixa de sete a quatorze anos, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais celeremente no seu processo de aprendizagem. Já a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. (PARECER CNE/CEB 11 DE 2000, p. 5)

Consideramos que a escola precisa estar aberta para receber esses sujeitos “do diurno”, para ouvir suas demandas, conhecer suas necessidades, com o intuito de auxiliá-los no processo de mudança das realidades. Quando se fala da escola, não nos referimos apenas à coordenação pedagógica, falamos do trabalho de base docente em sala de aula, também. Freire em *Pedagogia da Autonomia* reflete que

É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. (FREIRE, 2011, p. 120)

Oliveira (1999, p.61) aponta, tratando dos sujeitos da EJA, a importância de fugirmos do abstrato e focarmos no objeto de estudo concreto, pois “é necessário historicizar o objeto de reflexão, pois, do contrário, se falarmos de um personagem abstrato, poderemos incluir, involuntariamente, um julgamento de valor na descrição do jovem e do adulto em questão(...)”.

Durante a saga da revisão teórica, não havia parado para refletir na importância de pontuar os sujeitos da realidade sobre a qual estava escrevendo, pois muito dos materiais lidos para este trabalho e ademais, na minha formação docente, tinham em seu conteúdo certa generalização. Oliveira (1999) nos convoca ao aprimoramento do estudo, trazendo uma reflexão importante para a produção que se faz acerca da Educação de Jovens e Adultos. Historicizar, situar, contextualizar quem são, questionando: “*Falo com propriedade a partir de qual espaço? Com que sujeitos?*” A artificialidade, assim como Oliveira demarca, tende a impulsionar críticas e invenções de

indivíduos que não são aqueles das vivências concretas de sala de aula e se não encontramos os aspectos pertinentes das singularidades dentro dessa diversidade, como ampliaremos o referencial teórico? Além de definir os sujeitos educandos pelo que eles não são, a partir do inexistente, afetando na compreensão e reflexão da existência dos mesmos.

Posto isso, em meio à discussão teórica, traçarei, a seguir, um pequeno relato de cada educando presente no estágio curricular obrigatório, para que as cenas vivenciadas e exploradas no último capítulo tenham mais adesão ao que se refere às suas características. Contudo, não irei expor seus nomes originais, cada um terá um nome fictício, a fim de proteger suas identidades.

Juliana, uma das educandas adolescentes, relatando sobre outras experiências em sala de aula, conta que sua mãe a matriculou na escola já mais velha, com onze anos. Nesta sua primeira vivência na alfabetização, ela sentia que a professora não a auxiliava individualmente. Apresentava as atividades sem um acompanhamento do desenvolvimento das mesmas. Ela mencionava que se sentia excluída pelo fato de não saber ler e escrever e pela falta de atenção da professora para com ela. Logo, ela abandonou a escola e não terminou o primeiro ano. Não tinha muito apoio da mãe para estudar, pois desde pequena precisava cuidar da casa e dos irmãos, já que sua mãe precisava trabalhar. Com quinze anos, ela e a mãe retornaram à escola juntas, mas a mãe, assim que conseguiu um trabalho, abandonou os estudos. Juliana está na escola há dois anos, sem problemas com faltas. Ela diz que nesta escola, ela se sente aprendendo e acolhida, porém tem seus percalços por conta da demanda familiar de cuidar dos irmãos e da casa, o que reflete muito nas suas aprendizagens.

Natan é um adulto de quarenta e quatro anos, com deficiência motora e certa deficiência cognitiva (não soube detalhes sobre estes problemas). Está na mesma escola há muitos anos e, pelo ritmo próprio de aprendizagem, segue na turma de Totalidades 1 e 2 (T1 T2). Em sala de aula, Natan normalmente se mostrou receptivo às atividades e conversas, levando algo da sua experiência para compartilhar com os colegas. Agia de modo diferente nos dias em que ele não se sentia bem, pela pressão que recebia do seu irmão sobre a presença dele em sala de aula. Sua relação familiar era baseada na caracterização que costumeiramente é feita sobre os educandos não alfabetizados: o “burro”, “que não precisa ir pra escola, pois não está aprendendo nada”. Todo esse reforço negativo refletia muito nas suas aprendizagens, pois eram os dias em que ele chegava silencioso. Quando a proposta de atividade era lançada ele reagia negativamente, argumentando

que não era capaz, que não conseguia, que era burro, enfim, todos os estigmas que seu irmão impunha sobre ele.

Rosa é a mais antiga estudante da EJA na escola. Tem como forte característica a afetividade, advinda do conceito que ela atribuiu à escola na sua vida. Rosa vai à escola diariamente, mas o seu vínculo vai mais ao encontro da familiaridade e da interação, do que das aprendizagens de escrita e leitura. Em sala de aula, tendia sempre a se dispor a participar quando o trabalho era coletivo e que era necessário falar. Nas atividades escritas, Rosa tinha algumas limitações, por conta da sua deficiência, que a faziam não desenvolver seu processo de escrita, de tal modo que se fôssemos identificar o seu nível de alfabetização, seria o pré-silábico, pelo reconhecimento mecânico apenas das letras do seu nome. Gostava muito de auxiliar os colegas e também de receber auxílio. Tinha predileção pela cópia no caderno das atividades de aula e de realizar cálculos matemáticos (aos quais chamava “continhas”) feitas pela professora especificamente para ela resolver. Na escola, era conhecida por todos os educandos e professores, por ser moradora dos arredores e ser ativa na comunidade.

Ingrid é uma adolescente de 17 anos, com uma deficiência que eu não soube qual era. Trago a característica da deficiência, pois a mesma recebeu um benefício social do governo, portanto, seu objetivo na escola não tem como enfoque ingressar no mercado de trabalho, mas sim aprender a ler e escrever para usar as redes sociais. Em sala de aula ela era receptiva às atividades, questionava, normalmente realizava todas as atividades com facilidade. Sua dificuldade maior era a concentração, pois era muito comunicativa, principalmente com a colega Juliana. Assim como toda a turma, resistia às atividades de escrita livre.

Roberta tinha quarenta anos. Trabalhava na limpeza da escola como funcionária terceirizada. Estudava na instituição há alguns anos. Ela poderia cursar a T3, mas por sua insegurança em sala de aula, segue na T1 T2. Alguns educandos seguem na Totalidade Inicial por suas inseguranças, mas também pela infrequência, que os condicionou, de certa forma, a não avançarem de turma. Roberta reconhecia letras e fonemas, algumas vezes com dificuldade, porque ela oscila bastante no seu processo de escrita, fazendo com que se tenha um olhar pra ela direcionado a trabalhar sua autoestima e na sua capacidade de aprender.

A diversidade, sobre a qual me referi em outros momentos deste trabalho, segue o caminho das diferentes gerações, da juvenilização e da disparidade dos níveis de aprendizagens. Falo a partir da minha experiência com esses diferentes educandos, com suas tantas diferenças que, de certa forma, se encontram, pelas singularidades das vivências.

2.2 Docência na EJA

Para Freire (2011) “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.” (p. 63). Pensar a docência na EJA, mas principalmente na área da alfabetização é pensar nos educandos nela presentes, ponderar que a aula não é idealizada para si e, sim, a partir do que os educandos trazem consigo e de suas necessidades de aprendizagem. É com essa concepção que enxergamos a diversidade, partindo dos diferentes conhecimentos e sujeitos inseridos em sala de aula. É notória a impossibilidade de dar conta das necessidades de uma turma, o tempo todo, mas havemos de planejar da melhor forma, que contemple essas diferenças e que as mesmas possam ser unificadas, pelos desafios da unidocência no estágio de um semestre.

Durante nossa formação docente, as práticas realizadas na Educação de Jovens e Adultos podem ser realizadas em docência compartilhada, mas, no estágio, eu optei pela unidocência. Ter optado por estar sozinha em sala de aula foi um grande desafio, por ser a primeira experiência unidocente e por ser na EJA. A docência em si já é um desafio diário, mas quando se está em formação tem-se um tom maior de dificuldade, principalmente pela falta de prática. Creio que foi o momento de me constituir docente. Momento de autorreflexão, estudo e de colocar em prática o que vinha aprendendo nos meus quatro anos de formação.

Ser docente em EJA não traz apenas desafios. Criamos vínculos intensos de trocas e compartilhamento de ideias com os educandos, principalmente no que diz respeito à vida cotidiana, nos encontros e achados da vida, nas aprendizagens.

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica

em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (FREIRE, 2011, p. 141)

Paulo Freire aborda o compromisso docente em compreender a realidade dos educandos para que se faça a leitura crítica de suas realidades. Para tal, é necessário estarmos atentos às falas, termos respeito aos seus saberes, compreendermos o tempo de suas aprendizagens, estarmos abertos ao diálogo, a fim de sermos coerentes naquilo que dizemos, com o que fazemos.

Nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam; dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem.” (FREIRE, 1995, p. 79)

Durante a elaboração dos planejamentos de mini prática e estágio, foi necessário desbravar o entorno da escola, para fins de conhecimento da comunidade e exploração das possíveis vivências dos educandos nesse entorno. É através dessa busca pelos espaços de convivência, conhecimento sobre o bairro, que compreendemos melhor a sua realidade, além de ser necessário nos posicionarmos frente à realidade que vivem, porque assim como Freire discorre, é só por ela que alcançamos uma mudança efetiva na vida dos educandos.

No que diz respeito à formação docente, é necessária uma reflexão acerca do que se espera em uma sala de aula e o que nos surpreende quando chegamos lá. A formação não nos prepara integralmente para lidarmos com essa diversidade existente em sala de aula, pois o dia a dia é tão mais complexo e é dinâmico, diante do que os referenciais teóricos abordam. A ação docente para a diversidade vai se qualificando através da prática, mas se intensifica na formação continuada, com leituras, reflexão e autorreflexão crítica sobre esta prática.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 2011, p. 45)

A valorização sobre os educandos jovens e adultos é um gesto que contribui para a assunção dos mesmos, frente às suas demandas pessoais e sociais. Essa valorização se dá no ato docente de estimular o diálogo, saber intervir nos “erros” sem julgamento, mostrando o caminho do acerto, partilhando vivências e demonstrando que se tem interesse nos momentos de diálogo.

Assim como é o objetivo deste trabalho, Pinto (2007) aborda a importância da autorreflexão, com o objetivo de avaliar criticamente se a sua prática pedagógica está sendo coerente e abrangendo o que lhe é cobrado de sua conduta.

Neste segundo sentido compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade. (PINTO, 2000, p. 113).

Refletir criticamente sobre a prática é um exercício necessário para visualizar se os objetivos docentes estão sendo alcançados, mas não apenas isso, pois somente através da *práxis*⁸ é que conseguimos analisar esses resultados, a fim de qualificar o trabalho docente.

2.3 Alfabetização na EJA

Falar dos sujeitos e da docência na EJA não tem sentido sem explorar o contexto de sala de aula, no qual estão inseridos. Nas Totalidades Iniciais – alfabetização –, se encontram àqueles indivíduos das camadas populares, marginalizados e excluídos pela sociedade por sua condição social. Em sua maioria são pessoas que trabalham desde jovens, que passaram e ainda passam a vida fadada à falta de oportunidade, ao trabalho precário, devido aos seus direitos violados, como o acesso à escola durante a infância. Esses sujeitos chegam à escola com expectativas de aprendizagem, de estar em sala de aula com uma professora, situação que muitos não tiveram acesso anteriormente. O que devemos ressaltar neste trabalho direciona-se à metodologia a ser utilizada em aula, pois, não justifica infantilizar os adultos pelo fato de não estarem na escola no que é denominado como “idade certa”.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 1999, p. 60)

⁸ Práxis segundo Freire (1987, p.21) “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” Ou seja, a teoria e a prática através da reflexão-ação para transformação da realidade.

São pessoas que, de fato, poderão apresentar dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita, mas independentemente disso, carregam consigo outras habilidades, principalmente reflexão em suas leituras de mundo.

Ferreira (1990) aborda, na sua conceituação de alfabetização, fundamentos de Freire, que vão ao encontro do que a docência que vivenciei teve como base, com a valorização dos saberes e o diálogo diário em sala de aula.

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global [...] A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, Sócio-Cultural, política e técnica (FERREIRA, 1990, p. 60).

Também trago como princípio a posição de que o docente não é o único detentor do saber. Todos sabem alguma coisa e, por isso, diariamente conversávamos em sala de aula sobre a vida, a sociedade e a escola. Sendo assim “o importante é deixar claramente estabelecida essa tese fundamental da teoria pedagógica crítica: no processo de educação não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente” (PINTO, 2007, p. 118).

Quando se respeita os diferentes saberes e se estabelece em sala de aula esse fundamento, deixamos de enxergar os educandos como depositários aos quais transferimos nossos conhecimentos. Compreendendo que os conhecimentos se dão na partilha e juntos vamos construindo, no diálogo, nas propostas coletivas, na rotina em sala de aula. Com este princípio

O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária. Por isso, Paulo Freire propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização. (GALVÃO; SOARES, 2004, p.43).

Contudo, ao longo do semestre letivo, algumas atividades dirigidas sobre a realidade e vivências tiveram grandes barreiras a serem enfrentadas, barreiras essas que não consegui superar com os educandos, pelo curto prazo de tempo. Esse desafio incide sobre a baixa estima, característica relevante dos educandos da alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. As falas “*não sei*” e “*não consigo*” viviam ecoando pela sala de aula. Além disso, pensar sobre si, sua trajetória, era algo que exigia entrar em contato com zonas sensíveis de suas histórias de vida.

O trabalho realizado na alfabetização se definia pelo uso do quadro como principal fonte de interação, dando suporte à escrita e à leitura, com letras grandes e trabalhos coletivos. Estes procedimentos didáticos foram determinantes para o processo de construção dos saberes que estávamos realizando, pelo fato de incentivar a participação de todas e todos nas atividades propostas, deixando de ser um recurso expositivo, vindo a ser um potencializador do processo de alfabetização numa perspectiva de construção coletiva.

Freire (1989) nos faz refletir sobre o processo de alfabetização, demarcando o respeito aos saberes dos educandos. Independentemente das dificuldades de escrita e leitura, os mesmos trazem consigo uma leitura de mundo que tem autonomia em relação à leitura da palavra. Freire traz como exemplo *a caneta* na visão do educador e do educando. Ambos vêem, percebem e dizem “*caneta*”, o que os diferencia é a escrita da palavra e sua leitura. Esse processo de aquisição da língua escrita não deve anular a criatividade e os conhecimentos prévios de vida que os educandos trazem. O respeito e comprometimento com os educandos advêm e são expressão dessa peculiaridade em compreender os saberes e desenvolvê-los em sala de aula. Por isto mesmo, tê-los como fonte de inspiração e construção das competências escritas que a alfabetização demanda.

Em a *Importância do Ato de Ler*, Freire desenvolve a ideia de que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, fazendo-nos compreender que, para apreender o texto, primeiramente deve-se apreender o contexto que o mesmo se encontra, caracterizando, assim, a alfabetização como um ato político. Levando em conta que, para efetivar o processo de alfabetização, primeiramente precisamos ter conhecimento do mundo que nos envolve, conseqüentemente, criando um projeto que, na prática, seja relevante dentro das realidades as quais pertencem os jovens e adultos.

Álvaro Vieira Pinto (2007, p. 21) aponta que “o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende.” O processo de estágio se deu exatamente dessa forma, me propondo a aprender, através de dificuldades reais, me compondo professora que analisa, reflete e intervém. É por meio dos desafios e estratégias que vamos qualificando o trabalho, tendo principalmente a *práxis* como ação transformadora da docência.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Como já discorrido na introdução, a docência em educação de jovens e adultos foi o que me moveu nos caminhos da formação docente, mesmo ciente de que não há aberturas de concursos específicos para a EJA, há muitos anos, sigo dentro dos espaços que circulo, principalmente na Universidade, dialogando e estudando a modalidade. Esse estudo vem a ser uma reflexão da minha unicência, partindo dos pressupostos da docência na alfabetização de jovens e adultos, no qual discorro sobre a experiência e os desafios na formação docente. Para além deste, ponderar a alfabetização de jovens e adultos e a diversidade dos educandos das salas de aulas, em razão das inquietações que percorreram o estágio.

A autorreflexão da ação pedagógica realizava-se diariamente no Diário de Classe (instrumento de organização e registro do estágio: dados da escola e dos educandos, planejamentos, relatos diários e reflexões sobre a docência), porém alguns aspectos de interação da turma e das atividades foram transformando-se em conteúdo para este escrito posteriormente. Com o fim do estágio e as férias, pude pensar com clareza sobre a docência realizada e, assim, analisar alguns fatos que, na rotina, se perdem pelas demandas obrigatórias.

A intencionalidade deste trabalho não é uma análise de erros e acertos, e também, não é trazer uma receita mágica de docência a qual há de se seguir e que trará como consequência uma prática bem sucedida. Cada turma tem um perfil, uma subjetividade e a turma apresentada por este trabalho é, com certeza, diferente das que já conheci. Não é diferente no sentido especial afetivo, mas de compreender que a Educação de Jovens e Adultos possui uma longínqua distinção de gerações, gênero, níveis de aprendizagens, entre tantas outras características individuais dos educandos. Por tais motivos e tantos outros, o trabalho não tem o cunho de especificar um papel específico de educadora, pois não existe essa condição, mas refletir a minha forma de ser docente no período estipulado.

Considero importante refletir sobre a docência, pela possibilidade de reinventá-la e qualificá-la quando necessário, tal como um estudo de apoio na formação docente, referente às ideias e metodologias produzidas. Não relacionando-se apenas a isso, acredito que além de lecionar, seja necessário produzir estudos, a fim de demonstrar a importância da EJA, visto que a modalidade segue sendo alvo de retirada de matrículas e verbas para o seu funcionamento.

A partir das considerações já mencionadas e a base teórica apresentada, a pergunta central deste trabalho de conclusão é: **“Como a diversidade dos sujeitos em turmas de alfabetização da EJA impacta na ação pedagógica docente?”**.

Dada a questão, o objetivo geral deste trabalho é **“aprofundar reflexões sobre a docência na alfabetização de jovens e adultos (EJA), diante da diversidade dos educandos nela inseridos.”**

Tem como objetivos específicos, os seguintes:

- Enfatizar a importância da autorreflexão da prática educativa, a fim de qualificar a docência;
- Refletir sobre a heterogeneidade das salas de aula de alfabetização da EJA com o intuito de desbravar novos horizontes para a docência;
- Contribuir com reflexões da prática docente por meio de relatos pessoais do estágio obrigatório, gerando novas expectativas para a área de estudo.

Portanto, este trabalho pode ser entendido como um estudo qualitativo – que surge a partir da prática de um estágio curricular obrigatório – com influência etnográfica. O material de suporte principal foi o meu Diário de Classe produzido no decorrer do estágio. Informações decorrentes da memória, por vezes não registradas no Diário de Classe, também foram fonte para a construção dos argumentos deste trabalho.

Atentando-se à pesquisa qualitativa, deve-se considerar que a mesma tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11). Além disso

Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo também é chamado de “naturalístico”. Portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-12)

Ludke e André (1986, p.1) também expõem que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Dado isso, a ideia de refletir sobre a prática, apontar dificuldades e estratégias, parte de uma série de estudos já realizados na área de Educação de Jovens e Adultos, de apresentar articulações entre teoria e prática. Compreendemos que teoria e prática não se desvinculam, portanto a proposta objetiva olhar atentamente para os dois aspectos.

No que diz respeito à etnografia, sabe-se que a mesma passou por uma adaptação dos estudos da Antropologia e Sociologia para a Educação, trazendo uma nova abordagem. Em vista disso, seguindo as explanações das autoras Ludke e André (1986), que trazem em seu livro o

conceito da pesquisa etnográfica na perspectiva de Wolcott (1975) entende-se que “da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola.” Partindo da realidade da EJA, entendemos que as aprendizagens se dão dentro e fora do âmbito escolar. Todavia, essas aprendizagens não se desvinculam da vivência em sala de aula. Entende-se, portanto que a inspiração desta pesquisa é etnográfica, mesmo com um curto espaço de tempo para realizá-la, pois houve imersão da estagiária no contexto escolar e extra-escolar (comunitário). O trabalho de conclusão de curso traz pequenas abordagens de pesquisa, não dando conta da complexidade existente em cada conceito.

Fazendo correspondência às características de um estudo de caso, conforme Ludke e André, apreende-se, primeiramente, que a pesquisa busca uma descoberta. As descobertas neste trabalho visaram abordar as estratégias pessoais da prática referente aos desafios da docência. Em segundo lugar, este estudo enfatizou a interpretação de um contexto, falar sobre os sujeitos, quem são, especificidades de classe, territorialidade e as aprendizagens. Além disto, buscou retratar a realidade vivida de forma mais completa e aprofundada. No que se refere à coleta de dados, como eu já tinha conhecimento sobre a turma, a convivência que tive sobre cada sujeito não se deu apenas nas doze semanas de estágio, refere-se a uma compreensão de cada indivíduo de um tempo efetivo de observações e práticas. Considero, também, que o pesquisador busca relatar suas experiências, que em análise é o corpo do estudo. Sendo assim, os estudos de caso buscam representar os diferentes pontos de vista numa situação social. Assim, reflito o conflito que se estabeleceu ao dialogar sobre situações que afetam as emoções dos indivíduos. Por último, finalizando a metodologia de estudo de caso, as autoras atentam à linguagem do estudo, de uma forma mais acessível à leitura, de cunho narrativo e ilustrativo, o que procurei trazer na escrita deste TCC.

De diferentes modos este trabalho se encontra nessas vertentes metodológicas citadas. Seja pelo método de pesquisa ou pelas particularidades de desenvolvimento do estudo, considerando o campo de pesquisa – a escola –, e os sujeitos da pesquisa – os educandos e a educadora.

A partir de uma reflexão pessoal acerca da minha formação docente em Pedagogia, atentei-me à importância do estágio obrigatório curricular, ao qual realizei nas Totalidades Iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Tendo essa informação como base, o presente trabalho de conclusão de curso fomentou uma narrativa reflexiva sobre o estágio obrigatório curricular, realizado na rede pública de Porto Alegre/RS no ano de 2018. Neste, a temática central foi a docência em uma turma de alfabetização da EJA diante da diversidade dos educandos em sala de

aula. Esse tipo de trabalho tem, em seu fundamento principal, o propósito de qualificar a ação docente em sala de aula, pois somente por meio da autorreflexão crítica consegue-se apontar melhores estratégias para superar os desafios cotidianos.

No próximo capítulo, abordarei três cenas da prática pedagógica para ilustrar a vivência em sala de aula, os desafios enfrentados e estratégias escolhidas, explorando situações diferentes de acolhimento, metodologia e respeito aos saberes dos educandos.

4. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

A sala de aula da Educação de Jovens e Adultos é muito diversificada por conta do seu público alvo. O que mais se vê na EJA, principalmente nas Totalidades Finais do ensino fundamental, são educandos adolescentes, alguns advindos do turno matutino – os chamados: “alunos problema”. Já nos Anos Iniciais, vários educandos que nunca tiveram a oportunidade de estar em sala de aula quando crianças ou adolescentes. A pluralidade dos sujeitos vai ao encontro dessa heterogeneidade que a modalidade abrange, com a idade mínima de quinze anos para matricular-se, até educandos idosos.

Sendo assim, direcionando às salas de aula da Alfabetização, os indivíduos pertencentes às Totalidades Iniciais têm características diferentes dos educandos das turmas de Totalidades Finais do fundamental. São trabalhadores, remunerados ou não, pessoas que desde a infância tiveram que abandonar os estudos, ou nem iniciá-los, para auxiliar a família financeiramente. Sujeitos moradores das periferias, que já têm a marca da exclusão e da opressão na pele, pois há de se ver que muitos são negros e negras, pessoas com deficiência e uma série de estigmatizações que podem ser atribuídas para estes educandos. O meu encontro particular no estágio foi principalmente com mulheres que não puderam estudar para cuidar da família, para trabalhar e se sustentar, adolescentes, adultas, que depois de uma vida cheia de percalços, conseguiram acessar a escola. Contudo, é importante demarcar que não é tão fácil assim para as mulheres se empoderarem e acessarem o ensino formal. Por trás de uma trajetória árdua, há também o machismo enraizado na sociedade, que limita e comanda a vida das mulheres. Nestes, trago como exemplo os pais, irmãos, maridos, àqueles aos quais fazem parte da vida rotineira dessas mulheres desde a infância.

Nos últimos anos, tem sido notável a presença da mulher em turmas de EJA. Algumas interromperam os estudos na adolescência devido à gravidez precoce, outras abandonaram a escola para cuidar de irmãos mais novos, ou por pressão de companheiros machistas. Embora os motivos tenham sido diversos, essas mulheres têm em comum o desejo de concluírem os estudos, mesmo após vinte ou trinta anos sem estudar. Muitas delas retomaram os estudos para auxiliarem os filhos nas tarefas escolares, obterem melhores ocupações no mercado de trabalho e, até mesmo, realizarem o sonho de ingressar em uma faculdade. Vários fatores favoreceram o retorno dessas mulheres à escola: o exercício de algum tipo de trabalho remunerado, o término do relacionamento com companheiros que as impediam de estudar, o crescimento e a relativa independência dos filhos (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2006⁹ apud VOLTAS, SANTOS, SILVA, 2017, p. 207)

⁹ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf

Integrando os sujeitos da EJA, temos os jovens-problema que a escola, em sua maioria, não dá conta de acompanhar e orientar. Dado isso, a instituição os “presenteia” com a troca de turno que, na verdade, é uma troca de modalidade. Os mesmos têm nas suas características estigmatizadas a “*baderna*”, o “*não querer nada com nada*”. As reclamações do diurno são tantas que a instituição, com o intuito de resolver os “problemas”, encaminha os adolescentes de quinze anos para a EJA noturna, com a justificativa de se encaixarem melhor na noite com outros adolescentes de sua faixa etária. Esses aspectos são bem pertinentes a um olhar generalizado que se tem da EJA, de ser um depósito de indivíduos problemas, os adolescentes, as pessoas com deficiência, àqueles que fogem de um padrão pensado à instituição escolar. Pela presença destes estigmas

Estamos em uma época que se faz necessário um novo olhar sobre a educação. É preciso repensar as instituições educacionais, seus métodos e suas normas. O ensino fragmentado e especializado deve dar lugar a um conhecimento mais global, que não perde de vista as diferentes áreas e abordagens, mas que promove um diálogo entre elas. (BRUNEL, 2014, p. 62)

Nota-se que quando especificamos as turmas de alfabetização, os sujeitos tem uma trajetória de vida árdua, de trabalho não reconhecido e há, também, adolescentes – porém estes resguardam diferenças quanto aos jovens das Totalidades Finais. Suas peculiaridades podem advir principalmente das suas primeiras experiências na escola ocorrerem apenas na Educação de Jovens e Adultos. Já àqueles que estão nas Totalidades Finais, são os multirrepetentes. Cabe salientar, portanto, que

[...] as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos. (BRASIL, 2006, p.7)

Tratando dessas individualidades em sala de aula, ponderamos os desafios em ser docente dentro desse quadro e da necessidade do apoio de uma direção escolar que se importe com esses educandos. No estágio, pude compreender essa colocação quando os professores e a direção se preocupavam em propor atividades coletivas, dentre outros momentos de trocas de experiências e diálogo, sobre as diferentes formas de ver o mundo dentro das realidades dos sujeitos educandos. Os educandos da EJA já trazem consigo uma bagagem, experiências, trabalho, estudo, valores,

posicionamento político e crítico. Confirma-se, aí, a importância da partilha de saberes, conhecimento, críticas e reflexões.

4.1 Cena 1: o BOTEJA

Reverendo o meu Diário de Classe, encontrei a primeira atividade coletiva que presenciei na escola. Trago um excerto que diz respeito a esta atividade, que fez a diferença no início do estágio. Trata-se do BOTEJA (Boteco da EJA), na qual a escola, juntamente com os educandos, prepara uma noite especial com mesas enfeitadas, comidas, músicas e muita conversa. Momento de distração, mas também de reflexão sobre o sentido da escola e seu acolhimento aos educandos.

(...) muitos trouxeram em suas falas, o diferencial que a escola tem, no seu acolhimento, acompanhamento e dedicação aos que ali estudam. Professores trouxeram Paulo Freire para a roda de conversa, citando sua fala que diz assim “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, mostrando aos alunos a importância daquele momento, que a sociedade está inserida na escola, e a partir dali, daquele espaço, deve ser feita a mudança, com eles, por eles, para eles. (DIÁRIO DE CLASSE, Reflexão sobre a 1ª semana de regência)

As falas dos educandos e dos professores me levaram a refletir acerca do papel da instituição escolar na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, seja por estimulação à reflexão-crítica do seu pertencimento na sociedade, seja pela importância de estar na escola, dialogar em comunidade e a partir disso, nas suas caminhadas, fazer a diferença por onde passarem. Esta iniciativa da escola, converge com a ideia de que “Precisamos repensar o espaço escolar e dessa maneira agirmos para mudar aquilo que não serve mais, que não acrescenta muito e trabalharmos na construção de novas relações entre os sujeitos que ocupam este espaço.” (BRUNEL, 2014. p. 31)

Acredito na mudança que se dá no coletivo, quando a escola e os educandos estão envolvidos na construção de um novo jeito de ver a escola, mas, principalmente, a escola noturna. Quando estão engajados nas novas relações a serem estabelecidas, assim como as atividades coletivas ressignificaram o ambiente escolar no qual fui estagiária.

Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos requer um olhar mais sensível a tudo que nos cerca. Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* abordou as exigências de ser um educador crítico, que não podemos nos opor às nossas convicções ou estagnar a prática política, acomodando o discurso. A importância do diálogo com os educandos se dá, principalmente, pelo fato de que nos propomos a apoiar e modificar a vida dos sujeitos. A disponibilidade do docente

é implicada nas intervenções diárias sobre as leituras de mundo que os indivíduos têm, é um comprometimento que se deve ter em favor da transformação de suas realidades.

Não se trata obviamente de impor à população expoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade - não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas -, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é *destino certo ou vontade de Deus*, algo que não pode ser mudado. (FREIRE, 2011, p. 77)

A transformação não é uma imposição, é um trabalho refletido na prática com os educandos, em diálogo com a comunidade. Não se dá fazendo prevalecer o meu discurso político frente à vivência deles, mas sim em seu posicionando frente àquilo que vivem diariamente. A sensibilidade na docência se efetiva nesses espaços de reflexão com os educandos, em saber ouvir e posteriormente intervir no que for necessário, instigando contribuições, mas desenvolvendo um trabalho horizontal com eles.

4.2 Cena 2: criação de um partido político

Durante o estágio, estávamos vivenciando o período eleitoral presidencial. A atividade da criação de um partido político tinha como objetivo promover o diálogo referente às questões sociais e econômicas no contexto brasileiro. Além disso, a proposta de diálogo vinha para instigar a reflexão crítica sobre o momento que o país estava passando com as eleições, com os discursos que estavam sendo difundidos, com as propostas explícitas e implícitas nos discursos eleitorais. Não foi um momento de apontar os erros e acertos do candidato A ou B, mas *nós, enquanto estudantes e trabalhadores, o que esperávamos dos mesmos?* Esta atividade se construiu em três semanas. Entretanto, considero que poderia ter sido o trabalho do semestre inteiro, mas até a finalização do estágio eu não enxergava a total potência que o mesmo adquiriu, efetivamente, na vida dos educandos. Percebi, posteriormente, que foi fecunda para construir com a turma a ideia de representatividade que um governante deve ter na vida da população, a partir da percepção daqueles que vivem diariamente o descaso do SUS, a falta de segurança, precarização do trabalho e a falta do mesmo, acesso à escola e permanência, dentre outros direitos dos cidadãos.

Sobre o encaminhamento da proposta, nos organizamos em um grande grupo. Em seguida, realizamos uma atividade de sensibilização sobre o assunto. Levei muitos folhetos, de diferentes partidos e cargos, para que a turma manuseasse, conversasse, lesse algumas informações, dando

indícios para o início da proposta didática. Indicados os afazeres, conversamos sobre como iniciariamos a elaboração do Partido. Foi acordado que se daria primeiramente pela pergunta *quem o partido vai representar?* O primeiro tópico foram os pobres, carentes e desfavorecidos. A partir destes, o segundo tópico da representação foi a população de rua, as pessoas sem teto. Quando mencionamos a população de rua, um educando mais velho – que infelizmente só marcou presença em duas aulas –, tocou no assunto das “invasões”, tratando da ocupação que ocorreu na Avenida Voluntários da Pátria, acesso ao bairro Navegantes e Humaitá, naquele ano. Neste momento, conversamos sobre nossos direitos de moradia, pois *se aquelas pessoas que estavam lá não tinham casas e simplesmente as removeram por interesses financeiros, para onde iriam com suas famílias e filhos?* O mesmo educando trouxe várias informações sobre o dono do terreno e arredores da comunidade. Ele era um senhor que tem muito conhecimento e vivência no bairro e nas proximidades. O terceiro tópico foram os trabalhadores, pois *as pessoas precisam ter melhores condições de trabalho, precisam de mais emprego.* Os próximos a serem citados foram os estudantes, pois ali estavam eles, estudando para ter mais oportunidade de emprego e de vida, relacionando estudo e trabalho. O último grupo mencionado foi o das pessoas com deficiência: “*A gente também precisa lutar por elas, elas são esquecidas*” - disse Roberta. Durante toda essa conversa, muitos assuntos se tornavam descontextualizados, mas conseguimos realizar essa construção dos princípios que orientaram o Partido. Para além da representação, refletimos sobre o que precisávamos fazer para efetivá-la, pois foram surgindo, nas falas deles, que *os governantes devem olhar para as pessoas necessitadas e fazerem algo, fazerem melhorias*¹⁰, portanto eles queriam muito destacar a Educação, a Segurança e a Saúde da população que eles se propuseram a defender.

Posteriormente, a partir desses princípios orientadores, criamos o nome do Partido. As ideias foram levantadas coletivamente e escritas no quadro. Após, realizamos uma votação aberta e o nome eleito foi “*Partido dos Estudantes Trabalhadores*”. O slogan foi criado da mesma forma, porém, demorou um pouco mais para ser finalizado. Detemo-nos a analisar os folhetos, mais uma vez, rever os *slogans* de campanha e revisar os princípios orientadores do nosso Partido, para identificar os nossos ideais. Esse momento é bem importante destacar, pois foi o único momento em que a educanda Juliana se posicionou. Ela havia passado a aula em silêncio, com celular e fones de ouvido, até o momento em que a convidei a participar e fiz uma brincadeira, que a *chacoalharia pra ver se saia alguma ideia.* Após o chocalho, com muita convicção, ela gritou uma

¹⁰ As frases em itálico são resultantes do diálogo com os educandos.

frase de slogan que os colegas até a aplaudiram: *PAIXÃO PELO NOSSO POVO!* Preciso destacar que o “chacoalhar” dos educandos foi uma estratégia bem importante no decorrer do semestre, pela brincadeira e intimidade, mas também porque eles sentiam o momento de externar suas ideias, sem se sentirem julgados pelo erro e acerto.

As próximas criações sobre o Partido foram a elaboração da bandeira, em que instância governamental o Partido teria o representante nas eleições –Prefeito, Governador ou Presidente - e o mais votado foi o Prefeito. Senti que a escolha para o Prefeito, de fato tinha muita conexão com a realidade vivida pelos educandos, pela relação com bairro, com a comunidade, com as unidades básicas de saúde, a pavimentação das ruas, dentre outros. Idealizar um Governador ou Presidente talvez pudesse fugir da alçada de ideias que eles tinham e não os contemplaria, de certa forma, para modificar suas realidades imediatas.

Finalizando a proposta, a atividade seguinte foi de elaborar o Plano de Metas do Governo. Com todos os princípios orientadores colocados, o objetivo era discutir propostas de melhoria, pelas quais o Prefeito do nosso Partido estava disposto a lutar. As propostas da turma se encaminhavam sempre para o seu bairro, pelas suas vivências se darem nesses espaços. Foram citados: mais policiais nas ruas, melhor iluminação (porque muitos pontos do bairro são escuros e nem todos saem da escola acompanhados), saneamento básico, manutenção nos canos de esgoto, baixar o preço da água e luz para que mais pessoas possam ter acesso ao que é essencial.

Outras propostas foram: aumentar as vagas de emprego e desburocratizar a aposentadoria. Outro apontamento foi sobre a Educação. Para que os professores se sentissem valorizados, afirmaram a necessidade de que tenham salários maiores. Também ressaltaram a importância de que haja campanhas contra o *bullying* nas escolas e que siga a luta pela acessibilidade das pessoas com deficiência.

Já na Saúde, fizemos uma riquíssima discussão sobre a importância do acesso das pessoas pobres às universidades, refletindo a postura de alguns estudantes de Medicina por suas condições de vida mais abastadas. A indisposição de atender em áreas de situação de risco, diz muito sobre o *status* de vida dos médicos, segundo os educandos. Juntos ponderamos o grande investimento que os pais dos estudantes de Medicina fazem, não aceitando que os atendimentos sejam feitos às pessoas fora da sua qualidade de vida. Essa assimilação foi trazida à discussão por mim, tendo a turma total acordo sobre a situação. Também foi criticada pelos educandos a precariedade dos governos em não abrir Unidades de Pronto-Atendimento 24h (UPAs) nos bairros. Esta falta gera a necessidade de que aqueles que moram na comunidade tenham que se dirigir até a cidade vizinha para receber atendimento. É importante evidenciar que havíamos realizado atribuições apenas ao

Prefeito, contudo, muitas dessas competências cabem aos cargos de Governador e Presidente. A falta de separação por esferas se deu em não me atentar em elencar as demandas conforme os cargos pelo direcionamento ter, em seu enfoque, apenas a cidade. A finalização da atividade se deu com a criação de um panfleto eleitoral, contendo informações que eles achavam mais pertinentes. Iríamos realizar uma apresentação para a Totalidade 3, mas não houve tempo hábil para a mesma.

A partir do relato, algumas questões relevantes devem ser levadas em consideração, dentre elas, a primeira corresponde ao decorrer da atividade. O detalhamento se deu pela necessidade de demarcar o espaço de diálogo que essa atividade proporcionou aos educandos, expondo suas demandas e necessidades, do mesmo modo que também pudessem refletir sobre elas e pensar estratégias para modificá-las coletivamente. A importância de trabalhar a cidadania ativa surge do reconhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos, permeado pelas suas demandas sociais. Essas demandas dizem respeito ao pertencimento dos sujeitos dentro dos seus espaços de convívio e contextos em que estão inseridos.

A valorização do território e os lugares de fala, parte do conceito de Freire sobre a relação dialógica, que visa proporcionar espaços de escuta, acolhendo as falas dos educandos sobre suas realidades e experiências de vida cotidiana para que, adiante, se faça uma reflexão mobilizadora da realidade. O intuito é estimular as diferentes visões que os sujeitos carregam consigo para um ambiente sem julgamentos de erros e acertos, com contribuições e reflexões críticas sobre o que os move. Assim, compreendemos que

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 45).

A execução de trabalhos sobre a cidadania em sala de aula tem impacto nas relações pré-estabelecidas pelos educandos, devido às suas construções de mundo já serem bem desenvolvidas, por conta de suas trajetórias de vida adulta, do trabalho e de suas responsabilidades. É a partir de reflexões que se pode analisar o fato de que escolher, através do voto, por exemplo, um governante, traz consigo a necessidade de atentar para que este os represente de fato, além disso, que tenham consciência do dever de reivindicar os seus direitos sempre. Tais considerações, também levam a refletir sobre o fato de

Que a alfabetização tem que a ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que a ver com a formação da cidadania. É, preciso, porém, sabermos, primeiro que ela não é a alavanca de tal formação, ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania. Segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro. (FREIRE, 1993, p.30)

O que a alfabetização tem que ver com tudo isso? A ruptura das amarras da classe dominante se dá pela identificação dos sujeitos com suas realidades, na construção da percepção de que eles vivem nessas condições precárias pela falta de assistência dos governos às pessoas de comunidades em situação de vulnerabilidade e da injusta distribuição de renda. A docência para com esses educandos pretende gerar o pensamento crítico referente às suas vidas, para que sejam estimulados a reivindicar suas demandas, para que não percam o seus sonhos. A alfabetização não fica desvinculada desse processo, tendo como princípio que a mesma é um ato político e que o processo de alfabetizar se dá com os sujeitos.

Essa proposta contemplou todo semestre de estágio, pensando sobre si e o outro, propondo ler seu mundo para depois ler a palavra. Por mais simples que pareça, o cunho político e ideológico é deixado em evidência, já que não devemos desvinculá-los quando se trata da Educação, principalmente da Educação de Jovens e Adultos. Em acordo com as ideias de Freire, reconhecemos que

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. (FREIRE, 2011, p. 96)

Referente aos desafios docentes, nessa atividade destaco o curto tempo. Em um semestre letivo não conseguimos dar conta de todas as demandas que uma turma em processo de alfabetização apresenta. No entanto, dentro das minhas possibilidades docentes, prezei para que diariamente em sala de aula realizássemos escritas coletivas e os estudantes se sentissem mais seguros em fazê-la. Tendo em vista a diversidade da sala de aula em diferentes aspectos, utilizei o quadro como método coletivo para atender a singularidade, realizando escritas e intervenções com os educandos. A cada conversa, fazíamos algum tipo de escrita, em forma de síntese, do que havia ficado de importante. Em cada palavra, pensávamos as letras e fonemas juntos. Algumas vezes questionava alguns educandos em específico, em outros momentos deixava que se sentissem confortáveis para falar. Todas as atividades giravam em torno dessa metodologia. Isto demandou um pouco mais pelas construções de texto e o diálogo que seguia ecoando pela sala.

Outro desafio a ser destacado, é que há um grande e difícil processo com os educandos em dialogar sobre questões políticas, dado que muitos não compreendem como aprendizagens significativas dialogar sobre esses assuntos. Contudo, é dever do professor e compromisso com os educandos justificar e levar exemplos concretos da importância de realizar tais atividades. Além disso, ter um olhar atento e empático para lidar com as barreiras e contestações de todos.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (PARECER CNE/CEB 11 DE 2000, p. 56)

Dito em outro momento, com o propósito de descontrair a seriedade da proposta e com a intimidade adquirida, brinquei de “chacoalhar” uma educanda para que ela participasse da aula. Esse movimento “deu certo” nesse e em outras aulas, tanto que, quando a turma se bloqueava para responder questionamentos e intervenções, eles mesmos solicitavam que eu os chacoalhasse para que saíssem as respostas. Essa ação, permeada pela brincadeira, fazia avivá-los em sala de aula, participando, sem medo do erro e acerto. As respostas eram espontâneas, o que fazia a aula seguir de acordo com que apresentavam. Assim, o protagonismo das aprendizagens voltava a ser deles e não mais da professora enquanto mediadora.

4.3. Cena 3: Família e emoções

Realizei, em uma das aulas, a leitura de três páginas do Livro de Conceição Evaristo “Olhos d’água”, que retrata a vida de uma mulher negra, periférica e o vínculo com sua mãe desde a infância. A proposição da leitura e a conversa se dariam a partir dos encontros que os educandos tivessem com o texto, sobre as memórias da família, relações socioeconômicas, saída da casa dos pais para a busca de novos caminhos, dentre outros.

Visto que a leitura do texto era densa, tive dois grandes desafios. O primeiro foi o diálogo e reflexão sobre o conteúdo. Fiz a leitura do texto duas vezes, o resumi através de uma narrativa refletindo aspectos que, segundo o meu ponto de vista, a turma poderia se identificar, mas poucas informações foram compartilhadas. Notei o afastamento da turma com o vínculo familiar, que foi o meu segundo desafio, pelo bloqueio em conversar sobre suas trajetórias pessoais e identificar a família no seu processo de vida como uma boa presença.

Ingrid foi a única que, do seu modo, partilhou suas memórias: o abandono da mãe quando bebê, a adoção feita por uma tia que a criou até certa idade e o pai que assumiu sua guarda depois de crescida. Relatou que sua mãe tinha muitos filhos, que nunca mais a viu, que o pai dela a priva de sair e “fazer festa”. É necessário lembrar que ela é adolescente, então sua relação com o pai tem o viés de privação porque ela quer sair na madrugada, namorar, essas questões particulares da fase adolescente. Pensei que depois que a Ingrid contasse suas memórias, outra pessoa se interessaria em partilhar algo seu, mas todos seguiram em silêncio, apenas me ouviam questionar e atentavam para a minha história e a dela.

Após, a proposta seria responder três perguntas sobre a família:

- a) Como a minha família é?
- b) Como minha família me vê?

A justificativa dos questionamentos foi o trabalho com a identidade dos sujeitos. Então, iríamos conversar sobre a suas famílias. Constatei, nesta atividade, quão difícil era contar algo sobre a mãe ou qualquer pessoa com algum grau de parentesco. Tentei apontar para a turma que a família não se constitui apenas de laços sanguíneos, mas também são aqueles que a gente escolhe, com o coração, aqueles que cuidam da gente, que nos apoiam, que são amigos. Entretanto, uma educanda não concordava com essa situação. Roberta não tinha interesse em conversar sobre sua família, por questões de abandono e reencontro. Sua história de vida também é de adoção, falecimento dos pais adotivos, reencontro com a família de sangue. Ela estava passando por uma transição muito difícil, aos seus quarenta anos de idade, em que ela não queria falar sobre esse assunto. Natan também tinha questões familiares que o machucam. Seu irmão mais velho o inferiorizava por não ser alfabetizado e, no período do estágio, Natan saiu de casa e foi morar sozinho, saindo em busca de sua independência. Juliana não falou nada, mas eu sabia que sua relação com a mãe não andava bem, pois a mãe estava grávida e Juliana precisava cuidar da casa e criar os irmãos, enquanto a mãe e o padrasto trabalhavam. Ela se sentia sobrecarregada com os afazeres domésticos e com a mãe, portanto não quis responder ao questionário ou conversar sobre sua família.

Minha estratégia, infelizmente, foi desistir da atividade nessa aula. Dialoguei muitas vezes, fiz intervenções e apontamentos sobre o texto, sobre as famílias e o que se esperava da atividade, mas optei por respeitar o tempo e os sentimentos dos educandos. Em acordo com Freire, “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem

alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma ditadura racionalista.” (FREIRE, 2011, p. 142)

O fato de eu ter finalizado a atividade sem dar uma continuidade, diz respeito ao compromisso que firmei com os educandos: o do respeito para com os sujeitos frente suas emoções e situações que tocam em marcas e feridas, as quais eles não estão preparados para abrir. Mesmo que haja a tentativa de excluir os sentimentos da sala de aula, mas tendo em vista as situações que se apresentam na Educação de Jovens e Adultos, esse assunto não passa despercebido. Podemos até acreditar que somos movidos pela razão, mas como salienta Maturana

As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível. (2002, p. 92)

O silêncio da turma foi um modo de defesa bem importante a ser destacado. Se, de uma forma geral, já é difícil abordar as trajetórias, quem dirá aquelas que tocam profundamente na formação humana, emocional e sentimental. A atividade ter ficado inacabada e a minha posição de não tratar mais o assunto, não foi no sentido de desvalorizar o que eles traziam, mas de compreender que não era o momento, que não seria efetivo forçar ainda mais o que não fazia bem e por um fim, respeitando o tempo de cada um.

4.4 O quadro-negro em uma perspectiva potencializadora

A interação coletiva era muito importante para o grupo, partindo do pressuposto que a turma tem, na sua característica, a diversidade, de idades, de níveis de aprendizagens, de ritmos e de posturas.

No decorrer das aulas eu sentia os educandos muito silenciosos nas atividades e proposições feitas. Em certo momento, senti a necessidade de criar um espaço mais acolhedor, de fazer alguma intervenção inicial que os fizessem sentir confiança para as produções das aulas. Considerando que a escrita da data era a primeira produção da noite, propus aos educandos auxílio na escrita no quadro e convidei a Juliana para participar desse primeiro momento. O objetivo era que, juntas, construíssemos a data, explorando letra e fonema de cada palavra. De início percebi que era uma proposta de grande efeito, mas se fosse realizada, principalmente, a longo prazo. Em sequência, fui propondo aos educandos o apoio na construção da data, em alguns momentos de forma coletiva, outras mais individuais, mas sempre prezando pela escrita deles. O momento de

Juliana foi bem importante, pois mesmo que inicialmente com o sentimento de obrigação, ela o fez, e quando finalizei afirmando que estava tudo correto e agradecendo sua participação, ela se sentiu bem a aula toda, por ter sido notada e valorizada nos seus saberes.

Natan foi outro grande participante, se sentia importante em estar no quadro, em reconhecer as vogais e consoantes e seus sons. A cada acerto ele dizia: “*Oh professora, eu sou inteligente, tô conseguindo.*” Essas falas me marcaram muito no meu processo de constituição docente, com os educandos reconhecendo-se sujeitos que aprendem, que são inteligentes e que são capazes.

Uma fala do Natan me marcou na última semana de estágio. Percebi que o meu tempo com eles foi válido, que de alguma forma eu contribuí para a construção de suas aprendizagens. A escola estava em uma semana de evento e as turmas precisavam elaborar um material artístico. Logo que soou o sinal de entrada, eu e a turma entramos em sala e já nos dirigimos para o fundo para organizar os materiais. Nessa aula, inicialmente eu não fui até o quadro para escrever a data, porém, enquanto ainda estava organizando os materiais da proposta no fundo da sala, notei que o Natan se dirigia até o quadro e pegava o giz para escrever. Não fiz nenhuma intervenção, deixei que ele ficasse no quadro no tempo em que eu auxiliava as educandas em suas produções. Pouco tempo se passou e eu estava muito distraída, até que Natan me chama – “*Professora, olha aqui um pouquinho*”. Quando olho para o quadro, ele havia escrito *PORTO ALEGRE*, sozinho. Foi uma situação em que todos ficaram felizes com a realização de Natan. Ele me dizia – “*Eu consegui professora*” – e seus olhos brilhavam. Eu o elogiei muito, assim como os colegas, até que ele falou algo que me tocou fortemente – “*Professora, se eu consegui foi porque a senhora me ensinou*”. Neste momento eu percebi que as intervenções e propostas tinham “*dado certo*”, que a turma sentiu que a minha presença em sala de aula era para agregar e construir conhecimento junto deles. Ficou registrado, naquele instante, que tudo foi válido e que meu estágio tinha sentido. Contudo, foi imprescindível atender a

Uma das particularidades do trabalho de EJA[:] [...] uma flexibilidade que se constrói em termos de organização metodológica e curricular, possibilitando lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem e com as diferenças de apropriação do conhecimento. (LAFFIN, 2007, p. 107)

Ponderando essa colocação de Laffin, afirmo que as práticas em sala de aula da EJA, mas principalmente em alfabetização, devem tomar como hábito a flexibilidade. A flexibilização do planejamento vai muito além de modificar a ordem de uma atividade ou modifica-la de acordo

com que é considerado importante para a turma. É compreender a necessidade de criar estratégias fora do que está previsto no planejamento para atender às especificidades da turma.

A minha tomada de consciência de que faltava algo para movimentar a turma, demorou um pouco para acontecer. Ela teve relação com certa intimidade com os saberes que os educandos possuíam, do mesmo modo que tinha a ver com a proximidade com os mesmos.

Essa intimidade transparece na espontaneidade presente em situações corriqueiras, em que as palavras e gestos estão mais soltos. Na verdade, a proximidade e convivência cotidiana faz surgir uma certa liberdade e acolhimento mútuo entre professores e alunos. Há momentos em que as teias e tons de suas relações extrapolam os conteúdos e normas escolares, escapando aos figurinos e regulamentação. Nesse sentido, sua convivência caracteriza-se também por uma certa imprevisibilidade. Nem sempre uma aula é o que dela se espera... Nem sempre é possível cumprir tudo o que estava programado... Alunos e professores podem surpreender-se uns aos outros... (TEIXEIRA, 1996, p.188 apud LAFFIN, 2007)

Da mesma forma que o “chacoalhar” funcionou pela intimidade, o trabalho coletivo também se deu pelas relações de intimidade e sentir-se confortável o suficiente para expor seus conhecimentos e ideias para toda a turma. De superar, em algumas atividades, o medo de errar, de ressignificar a sala de aula como espaço aberto de acolhida e receptividade da diversidade existente neste ambiente, valorizando o fato de que os “(...) saberes circulam e interagem e, portanto, a dialogicidade é caminho indispensável para que a construção compartilhada ocorra, pois se é compartilhada implica cooperação coletiva pautada no diálogo” (FONSECA, 2011, p. 219).

Essas estratégias não ocorriam para suprir as minhas necessidades, mas para contemplar os desafios existentes no contexto dos educandos, de despertá-los em sala de aula, estimulando a participação. E, também, de andarmos juntos nos seus processos de alfabetização, para encontrarmos formas de efetivá-lo, pois além da participação e de se sentirem pertencentes ao espaço escolar, as atividades propunham construções escritas autônomas.

5. (IN)CONCLUSÕES DO CAMINHO PEDAGÓGICO

No que tange o período de minha formação em Pedagogia, só havia uma disciplina obrigatória durante o curso que contemplava a EJA e, mesmo nessa única, a modalidade me prendeu de uma forma significativa e inexplicável. Procurei mais disciplinas na área, fui bolsista do PIBID – EJA, realizei uma mini prática e, quando chegou o estágio, já tinha certeza em que área seguir. Foi um momento de me fortalecer no Curso, colocar em prática minhas aprendizagens e minhas convicções.

Concluindo as análises, tenho considerações importantes a discorrer, inicialmente sobre a escola a qual realizei o estágio. Assim como dito no decorrer do trabalho, foi uma instituição acolhedora, receptiva e engajada nas lutas da EJA, promovendo eventos coletivos, quase semanais, para os educandos, demonstrando para eles a importância que a escola dá à sua frequência e à participação ativa nos espaços que ela propõe.

Também destaco a unicodicência que desempenhei pela primeira vez, por doze semanas¹¹, em uma turma de jovens e adultos, com perfis, níveis de aprendizagens e experiências de vida muito diferentes. Esta foi permeada pelo empenho para fazer “dar certo”, de pensar em atividades que atendessem ao singular mediado pelo coletivo. Uma cabeça pensante – de uma professora que estava aprendendo a sê-la –, que rapidamente precisava adaptar-se em diferentes situações propostas pelos educandos, seja na flexibilização do planejamento como nas intervenções, tendo cotidianamente que aprender esse mecanismo de encarar os obstáculos de modo ágil e assertivo.

O aprender a ser professora ocorreu no respeitar o tempo e emoções dos educandos, pois vivemos em uma sociedade que limita as nossas emoções, que nos impõe que os nossos sentimentos não devem vir em primeiro lugar, que devemos ser sempre racionais, sendo que nossa razão se dá pelas emoções. Conforme Maturana,

(...) ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (2002, p. 15)

Em sala de aula foi notável que eles não estavam preparados para receber as emoções que a atividade sobre a família os tocou. O ato de silenciar-se diante do diálogo só concretiza a fala de Maturana quando diz que “quando mudamos de emoção, mudamos de domínio da ação” (2002,

¹¹ Durante o estágio temos uma carga semanal de 15 semanas, 3 delas foram destinadas a observação.

p. 15). Então o que cabia a mim, se não compreender o que estavam passando e não prosseguir com aquela proposta? Visto o tempo hábil da minha prática, naquele momento, não conseguiria, sozinha, prosseguir com outras intervenções.

Com o quadro de giz, encontrei duas formas de ação participativa da turma, no que tange ao processo de construção da alfabetização individual mediado no coletivo, mas, também, como parte do pertencimento em sala de aula. Esta ação assumiu o propósito de desmitificar com os educandos as características pontuais com as quais a sociedade lhes estigmatiza, por exemplo, de serem incapazes. Álvaro Vieira Pinto (2007, p. 83) discorre que

O educador tem de considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. O que ocorre é que em presença de erudito arrogante, “culto” (o “doutor”) o analfabeto se sente inferiorizado e seu comportamento se torna retraído.

O fundamento de utilizar o quadro de giz, tanto na escrita coletiva dos nossos trabalhos, quanto na escrita individual da data, proporcionou aos sujeitos modificar essas características que estão intrínsecas em si, percebendo-se produtores de diferentes saberes: na escrita de palavras, na oralidade e no ser autônomo o suficiente para se dirigir ao quadro e sozinho escrever o que aprendeu.

As dificuldades, no decorrer do estágio, precisaram ser superadas rapidamente, pois havia inúmeras demandas diárias a serem atendidas. Tal situação, não foi tarefa fácil. Quanto à diversidade dos sujeitos educandos em sala de aula, é perceptível que a unicidade foi desafiadora, mas também o curto período de tempo do estágio. É possível ponderar que a diversidade é característica da EJA e ter uma docência compartilhada qualifica, ainda mais, a ação pedagógica. O fato é que, durante o estágio, o docente se encontra em formação. Entretanto, essa formação se dá para além das estruturas da graduação. Os desafios para um planejamento que contemple a diversidade de sujeitos, seus ritmos, aprendizagens e fases da vida, se modifica na prática constante de autorreflexão crítica, mas, também, na formação continuada, pois um docente não deve estagnar seus estudos. É preciso estar em constante formação, qualificando-se em sua área, a fim de potencializar a ação pedagógica, atendendo às demandas que a sala de aula apresenta.

O estágio me propôs diferentes visões de escrita, até chegar à reflexão da prática frente às dificuldades e as estratégias estabelecidas, a fim de superá-las. É difícil, também, abordar uma narrativa de si, com a sua visão sobre o trabalho, incluindo autores e reflexões, fazendo

constatações sobre os indivíduos sem que os mesmos mostrem sua perspectiva sobre o que foi abordado. Essa reflexão me causa um desejo de aprofundar, com mais tempo, uma pesquisa-ação com os educandos da EJA sobre a docência, acerca das suas perspectivas de aulas e metodologias, pois é algo evidente e que necessita ser investigado, visto que fazemos a docência a partir dos educandos e não por eles, como Freire nos provoca a refletir.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Alunos e Alunas da EJA. Brasília: MEC, 2006.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DIPIERRO, Maria Clara. **NOTAS SOBRE A REDEFINIÇÃO DA IDENTIDADE E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>>

FASHEH, Munir. **Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos?** Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 157- 169, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a12.pdf>>

FONSECA, Lana. **Possibilidades Epistemológicas da Construção Compartilhada de Conhecimento: reflexões sobre a didática para a educação de jovens e adultos**. In: Educação de Jovens e Adultos : políticas e práticas educativas. Organizadores: José dos Santos Souza, Sandra Regina Sales. - Rio de Janeiro : NAU Editora : EDUR, 2011. 240p. (Docência.doc ; v. 3) Disponível em <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34300079/Livro_EJA_2011-Miolo.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEducacao de Jovens e Adultos politicas e.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190703%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190703T222720Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=fe89b5f49113c39cf3d9bb9b716df41f1756842b69b3ece365f2fe34fe337a3c#page=210](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34300079/Livro_EJA_2011-Miolo.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEducacao+de+Jovens+e+Adultos+politicas+e.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190703%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190703T222720Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=fe89b5f49113c39cf3d9bb9b716df41f1756842b69b3ece365f2fe34fe337a3c#page=210)>

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17ª edição, 1987. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>

_____, Paulo. **Políticas e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Paulo. **Professora sim, tia não**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

GALVÃO, Ana Maria; SOARES, Leôncio José Gomes. **História da alfabetização de adultos no Brasil**. In: BRITO FERREIRA, A. T. ; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de ; MORAIS, Artur Gomes de ; GUEDES, J. . Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos?. Educação em Revista (UFMG. Impresso) , v. 29, p. 0102-4698-198, 2013.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 101-119, 2007. Editora UFPR. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. Disponível em < <https://mariotavares.com.br/textos/emocoesealinguagemnaeducacaoenapolitica.pdf>>

OLIVEIRA, M. K. 1999. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. N. 12, p. 59-73.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo, Ed. Cortez, 15 Edição, 2007.

ROSSI, Rafael; di GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. **Contribuições Sobre a Diversidade na Educação de Jovens e Adultos**. O Desafio de Volta à Totalidade. Editora Unijuí. Ano 30, nº 95. Jan./Abr. 2015.

VOLTAS, Fernanda Q., SANTOS, Pedro de S., SILVA, Sandra Maria G. **Diversidade de sujeitos na EJA: implicações na elaboração de materiais didáticos e na formação de professores.** Revista Veras, São Paulo, v. 7, n. 2, p.203-232, julho/dezembro, 2017. DOI: 10.14212/veras. vol7. n2. ano2017. art301. Disponível em <
https://www.researchgate.net/publication/321294507_Diversidade_de_sujeitos_na_EJA_implicacoes_na_elaboracao_de_materiais_didaticos_e_na_formacao_de_professores>