

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Debates Contemporâneos

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

EDITORA

2022

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Debates Contemporâneos

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Debates Contemporâneos

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se39 SENHORAS, Elói Martins (organizador).

Educação de Jovens e Adultos: Debates Contemporâneos. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 217 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998358-8-9
https://doi.org/10.5281/zenodo.7340078

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Educação de Jovens e Adultos. 4 - Ensino.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Os Liames entre Educação de Jovens e Adultos e Cidadania:
Um Olhar sobre a Produção Acadêmica 13

CAPÍTULO 2 |
A Educação Especial como Inclusão Escolar:
Estudo de Caso sobre a Deficiência Intelectual na EJA 35

CAPÍTULO 3 |
Avaliação da Aprendizagem:
Um Estudo de Caso na Educação de Jovens e Adultos 61

CAPÍTULO 4 |
Práticas Alfabetizadoras na EJA: Interação Conhecimento e Afetividade 87

CAPÍTULO 5 |
Educação de Jovens e Adultos:
A Construção de um "Inédito Viável" Formativo 117

CAPÍTULO 6 |
A Prática Pedagógica de uma Professora Iniciante: Trabalho Pautado
no Diálogo e no Resgate da Identidade Regional dos Estudantes da EJA 149

CAPÍTULO 7 |
O Trabalho Infantil em Três Vozes na Educação de Jovens e Adultos 181

SOBRE OS AUTORES | 207

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos, popularmente conhecida pelo acrônimo de EJA, caracteriza-se como uma força profunda de longa duração na construção da Educação no Brasil, sendo foco de instrumentalização desde os primórdios da catequização jesuítica no período colonial e passando por diferentes ciclos de contração e extroversão até chegar ao período contemporâneo, marcado pela Constituição de 1988.

Justificado pela relevância social que a EJA possui na formação sócio-histórica do Brasil nos contextos de analfabetismo e limitações na progressão escolar, este livro foi estruturado a fim de preencher uma lacuna científica, corroborando para uma apreensão da realidade empírica brasileira nos tempos atuais e para a própria expansão da fronteira do conhecimento no campo científico da Educação.

A organização desta obra em sete capítulos somente foi possível em função de um trabalho desenvolvido a várias mãos e em rede por um grupo de dezoito profissionais brasileiros que atuam como professores e pesquisadores no campo educacional em distintos estados brasileiros, possibilitando uma visualização sobre distintas realidades do EJA em função das experiências obtidas nas macrorregiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul.

Caracterizado por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e uma abordagem qualitativa, o livro foi estruturado pelo convergente uso do método dedutivo a fim de fundamentar a análise sobre marcos teórico-conceituais e temas empíricos com base nos procedimentos, tanto, de revisão bibliográfica e documental no levantamento de dados, quanto de hermenêutica educacional na interpretação dos dados.

À luz da conjugação de diferentes recortes conceituais e metodológicos, as discussões apresentadas neste livro proporcionam ao público leitor, leigo ou mesmo especializado no campo epistemológico da Educação, a absorção de novas informações e a transdução em novos conhecimentos sobre as distintas realidades educacionais no Brasil, por meio da oferta de interpretações sobre a EJA no país.

Escrito para estimular o espírito de reflexão e criticidade sobre a realidade contemporânea da EJA, o presente livro apresenta um marcante rigor téorico, metodológico e analítico, caracterizando-se como uma obra que concilia as finalidades da investigação científica a uma didática abordagem discursiva ao longo diferentes capítulos, possibilitando assim uma imersão a uma temática classicamente relevante a partir de olhares hodiernos.

Ótima leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizador)

CAPÍTULO 1

Os Liames Entre Educação de Jovens e Adultos e Cidadania: Um Olhar Sobre a Produção Acadêmica

OS LIAMES ENTRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CIDADANIA: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA[1]

Adriana Regina Sanceverino

Rodimar Garbin

Este estudo objetiva inventariar, analisar e sistematizar os conhecimentos que vêm sendo construídos em nível *stricto sensu*, a respeito do tema cidadania na Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como de suas abordagens.

No que diz respeito ao entendimento de cidadania, referencia-se a Tomas. H Marshall (1967) e a José Murilo de Carvalho (2018). Foi acerca das análises desses autores que se buscou identificar os vínculos possíveis estabelecidos entre cidadania e EJA, bem como as perspectivas teóricas por eles apontadas; as quais, denotam que a cidadania é a possibilidade efetiva que os cidadãos e cidadãs têm de participarem do conjunto de processos da sua sociedade no âmbito dos direitos civis, políticos e sociais.

Por essas referências, deve-se convir que cidadania tem a ver com, no mínimo, três coisas: a possibilidade de fazer escolhas e de dizer o que se pensa; ser titular de condição a fim de participar dos destinos políticos da sociedade; e usufruir das situações materiais e culturais existentes na sociedade, indispensáveis à existência digna.

[1] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: SANCEVERINO, A. R.; GARBIN, R. "Vínculos entre cidadania e Educação de Jovens e Adultos: um olhar a partir das pesquisas em Educação". *Revista Retratos da Escola*, vol. 15, n. 32, 2021.

Fazer escolhas, dizer o que se pensa, participar dos processos políticos e usufruir das condições materiais básicas para ter uma vida digna é um desafio que só pode ser encarado considerando a complexidade deste tempo e um dos elementos importantes à tal consideração é o conhecimento. De acordo com Clara Coutinho e Eliana Lisbôa:

> a finalidade dos sistemas educacionais em pleno século XXI, será, pois, tentar garantir a primazia da construção do conhecimento, numa sociedade onde o fluxo de informação é vasto e abundante (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 10).

Sendo a educação na sociedade contemporânea o *lócus* prioritário para a construção do conhecimento, entende-se que a ausência desse direito compromete o exercício da cidadania. Esse é o ponto, portanto, em que a cidadania se vincula, inevitavelmente, com a EJA, já que os sujeitos desta modalidade de ensino figuram como os mais afetados quanto ao direito à educação, o que compromete sua presença na vida civil, política e social, ou seja, sua condição cidadã.

Na concepção de cidadania defendida, esse trabalho, que trata de cidadania na EJA, concebe teoricamente uma educação e uma cidadania para a libertação e para a emancipação. Refletindo acerca da temática no campo da EJA, e sob a perspectiva da cidadania emancipatória, Ana Helena Lima de Souza, Maria Sacramento Aquino e Antonio Amorim (2016, p. 259-260) afirmam que as trajetórias de vida dos/as estudantes da EJA serão respeitadas à medida que eles/as sejam reconhecidos/as como sujeitos e tenham a construção de uma cidadania que possibilite o desenvolvimento de uma reflexão crítica em um movimento de emancipação.

Para entender à relação entre cidadania e EJA, importa desvelar o que dizem os estudos concernentes à essa temática, a fim de ampliar tal compreensão. Nessa perspectiva, indagou-se: quais seriam as principais discussões fomentadas nas pesquisas brasileiras sobre o fenômeno da cidadania na EJA? A partir dessa problemática objetivou-se compreender os questionamentos fomentados nas pesquisas nacionais sobre tal questão, mais especificamente, buscou-se apresentar o *estado do conhecimento* – EC, acerca desta temática.

A respeito da metodologia de pesquisa, situa-se o que se entende por EC, que se constitui como um uma análise do tipo estado da arte - EA. Segundo Sérgio Haddad,

> um estudo do 'estado da arte' possibilita, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura (HADDAD, 2000, p. 4).

Entretanto, há estudos que situam uma diferenciação entre EC e EA. Para delimitar a pesquisa apresentada no presente texto, busca-se em Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006) tal diferenciação, no sentido que:

> para realizar um "estado da arte" [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções e congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos na área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo

> denominado de "estado do conhecimento" (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

A pesquisa parte do pressuposto de que se está diante de muitos desafios para conquistar a cidadania e assegurar aquilo que já se tem construído a respeito, em um tempo de debates contraditórios quanto aos direitos já adquiridos. Nesse contexto, a EJA – comprometida com o exercício da cidadania – adquire certas características e contornos, em que a educação que se pratica nessa modalidade de ensino só será uma educação para a cidadania se estiver orientada por uma educação libertadora, promotora de esperança e que contextualize os/as educandos/as em relação aos seus desafios frente aos conhecimentos, como um desafio permanente durante a vida, como é o exercício da cidadania e da luta pela libertação.

Além disso, este artigo integra o projeto de pesquisa *Fundamentos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico*[2], coordenado pela professora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para atender aos objetivos traçados, julgou-se necessário empreender uma pesquisa de caráter bibliográfico, amparada

[2] O projeto de pesquisa, tem como objetivos "compreender os principais fundamentos, conceitos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, levantados nos seguintes âmbitos: da política educacional e do direito à educação, dos elementos teóricos e do contexto da prática pedagógica" (LAFFIN, 2017, p. 15). Contou-se com financiamento do CNPq durante o período de vigência: 2017-2021.

metodologicamente em Romanowski e Ens (2006, p. 43). Segundo tais autoras, a realização de uma pesquisa do tipo EC envolveria os seguintes procedimentos metodológicos – todos eles adaptados em relação ao projeto de pesquisa aqui mencionado:

a) identificar espaços de domínio público onde estão socializadas essas pesquisas, relacionando teses, dissertações e outras formas de divulgação dessas pesquisas em sites e bibliotecas universitárias;

b) realizar a leitura dos resumos, com atenção ao tema, aos objetivos estabelecidos, os problemas e as problematizações em questão, as metodologias empregadas e as relações entre pesquisador e resultados e, de posse destes aspectos, construir uma síntese prévia;

c) ver os textos na íntegra, caso a leitura dos resumos se mostre insuficiente, para localizar melhor os achados, uma análise documental também pode ser necessária;

d) sistematizar os dados, considerando as instituições, focos empregados nas pesquisas, seu período de produção da pesquisa, suas referências epistemológicas e colaborações para o avanço do conhecimento;

e) ler minuciosamente e elaborar crítica acerca dos achados da pesquisa;

f) estabelecer sínteses referenciadas em certa opção epistemológica utilizada, que considera os autores e as suas perspectivas analíticas;

g) g) gerar balanço das ponderações finais e da produção final do relatório (LAFFIN, 2017. p. 17).

Posteriormente, foi realizada a leitura dos resumos dos textos coletados. Os dados foram organizados em quadros sínteses,

categorizando os objetos, seus objetivos, resultados, bem como a análise de conteúdo desses dados.

A realização da análise de conteúdo, como investigação, tem tecnicamente o propósito de realizar, sobre o conteúdo expresso e comunicado, procedimentos descritos de forma objetiva, sistemática e quantitativa (BARDIN, 1995, p. 19). Nesse sentido, a escolha por este tipo de estudo se deu de modo a adotar

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1995, p. 42).

Afinal, a análise de conteúdo possibilita metodologicamente ir ao encontro, analiticamente, da perspectiva de totalidade. Isso, por possibilitar, mediante critérios, a objetividade nas categorizações e nas unidades de codificação (BARDIN, 1995, p. 37).

Nesse sentido, produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo. Além disso, ela confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação, onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor; bem como, busca produzir inferência em análise de conteúdo, não somente produzindo suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas embasando-as com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores; situações concreta que são visualizadas segundo seus contextos históricos e sociais de produção e recepção (CAMPOS, 2004, p. 612-613).

Para Laffin e Dantas, o método de Bardin:

> aponta para três fases no desenvolvimento metodológico do estudo: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Ao passo que os procedimentos para a realização da análise seriam:

> a) realização de leituras flutuantes, capazes de captar aspectos principais, sentidos e compreensões, em uma fase pré-exploratória, possibilitando a pré-análise dos dados; b) seleção de unidades temática, conforme o problema e os objetivos da pesquisa e atentando às várias formas de constituir estas unidades de análise, que podem se dar por meio da verificação dos temas, das sentenças, frases e/ou parágrafos; e, c) agrupar, em função da investigação e seus objetivos, os enunciados, considerando proximidades ou distanciamentos na construção das categorias e subcategorias, seja na ordem filosófica ou empírica (LAFFIN; DANTAS, 2015, p. 151).

Desse modo, a análise da produção sobre o fenômeno da cidadania na educação de pessoas jovens e adultas, possibilitaria a problematização e a ampliação do debate no âmbito desse campo de investigação. Portanto, a elaboração do EC lança luz à uma investigação, que toma como ponto de partida as produções e os conhecimentos que estudiosos/as têm formulado sobre uma temática específica no decorrer dos últimos anos.

A priori, para a construção do EC desta pesquisa, optou-se por considerar as produções de duas bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, e a do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos – GT 18, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd. Tais bases foram selecionadas por proporcionarem acesso gratuito a estudos atuais, possivelmente com boa qualidade científica, uma vez que a BDTD é composta de teses e dissertações oriundas de pesquisas mais complexas realizadas em programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES e aprovadas por comissão de avaliação (bancas); e a da ANPEd, uma vez que também se constitui de artigos qualificados originados de pesquisas de pós-graduação.

Os objetos de estudo foram artigos científicos, dissertações e teses disponíveis nas supracitadas bases eletrônicas. Os critérios de análise para seleção dos trabalhos foram estabelecidos por meio dos descritores cidadania e EJA, que deveriam constar nos títulos, resumos ou palavras-chave. Foram realizadas combinações de descritores na busca, a saber: 'cidadania + Educação de Jovens e Adultos' e 'cidadania + EJA'. No que concerne aos descritores, a decisão de utilizá-los se deu pela verificação de que eles contemplavam, de maneira abrangente e focada, a questão central do estudo, já que cidadania é a categoria fundante dessa investigação e a EJA, a modalidade educacional pesquisada.

A consulta nas bibliotecas da BDTD e da ANPEd tiveram como baliza temporal o período de 2002 a 2019. Entende-se ser de bom termo esse período pois os estudos sobre cidadania brasileira possuem marco referencial em 2001, quando da publicação da obra de José Murilo de Carvalho, *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. É a partir dessa referência que as discussões de cidadania no Brasil adquirem espaço no meio acadêmico até chegar à EJA. Compreende-se ser razoável considerar um ano após.

Para situar adequadamente essa decisão, é preciso acrescentar que, em termos de cidadania, o País passou por processo civil, político e social significativo durante a década de 1980, fomentado pelas lutas de caráter cidadã, especialmente pela redemocratização do País e as pelas Diretas Já, em um processo pré-constituição de 1988, quando adquiriu também um corpo constitucional.

O corpo constitucional adquirido na Constituição de 1988, assegurou os marcos gerais dos direitos civis, sociais e políticos, no entanto, os processos de regulamentação das políticas públicas que permitiram a ampliação efetiva da cidadania estenderam-se pelos anos 1990, como é o caso da regulamentação do direito à educação, que ficou estruturado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394 de 1996), sendo assim, nota-se que os aspectos epistemológicos em relação a cidadania encontra em Carvalho (2001) o elemento teórico estruturado.

Por essa justificativa, compreende-se que os estudos de cidadania na EJA passam a ocupar espaço acadêmico, seguramente, após 2002. Dessa forma, adotou-se esse ano como o marco referencial para este EC, considerando que se encontram nestes bancos e neste período, as principais produções que se requerem para análise e que atenda, em bom termo, ao objetivo desse estudo.

A busca feita na BDTD a respeito destes descritores permitiu localizar 140 trabalhos, entre teses e dissertações, e, na ANPEd, dois trabalhos, com artigos qualificados, originados das pesquisas de pós-graduação. Estes 142 trabalhos apresentaram as mais diferentes abordagens teóricas, áreas do conhecimento e foco de estudo que tratam da cidadania e da educação de pessoas jovens adultas.

Seguindo os processos de refinamento, buscou-se identificar os trabalhos que constavam no título as categorias *Cidadania e Educação de Jovens e Adultos*, foram identificados na BDTD 11

resultados, dentre os quais duas teses e nove dissertações. Na ANPEd, os dois trabalhos encontrados apresentam *cidadão e cidadã* no título, contudo, não davam tratamento ao conceito ao longo do artigo, assim, foram excluídos da análise.

Com intuito de avançar na aproximação entre as produções que relacionam a EJA e a cidadania, desenvolveu-se, em seguida, uma análise mais abrangente dos 11 trabalhos, em que se deteve maior atenção e foco, considerando os trabalhos completos na sua relação com o resumo, o título, a introdução, a recorrência de autores/as, a perspectiva teórica e os resultados. Desse procedimento resultaram os cinco trabalhos aqui analisados.

SISTEMATIZANDO O BANCO DE DADOS

Feita a busca nas referidas bases de dados, e seguindo o refinamento por meio da leitura, foram encontrados cinco trabalhos que discutiam o fenômeno da cidadania na EJA, todos depositados na BDTD: sendo quatro dissertações e uma tese.

Verificou-se a ausência de publicações que abordassem a questão da cidadania na EJA na base da ANPEd. Ademais, percebeu-se também que, das pesquisas selecionadas, a maior parte eram dissertações e, mesmo estas, figuravam em número reduzido, demonstrando ser este um campo aberto ao avanço nos estudos quanto à cidadania na EJA, principalmente nos cursos de doutorado.

Das cinco pesquisas selecionadas, todas haviam sido publicadas entre 2010 e 2017, revelando que as produções que focalizaram essa temática começaram a ser publicadas em 2010. Percebeu-se também haver certa permanência no intervalo que vai de 2015 a 2017.

Quadro 01 - Pesquisas sobre cidadania na EJA, segundo ano de publicação

Tipo de pesquisa	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Dissertações	**1**					**1**	**1**	**1**
Teses			**1**					

Fonte: Elaboração própria.

Com o objetivo de estabelecer um quadro geral das pesquisas encontradas e realizar análise de natureza teórico-metodológica de modo fundamentar cada trabalho, organizou-se o Quadro 2:

Quadro 2 - Pesquisas sobre cidadania e EJA localizadas na BDTD

Autores/as	Título	Ano	Tipo	Curso	Instituição
Eliane M. S. Azevedo	A Educação de Jovens e Adultos no CEFET-MG: o olhar dos alunos (2006-2010)	2010	Dissert.	Ciências Sociais	PUC/SP
Euguidson J. Camargo	A matemática e a construção da cidadania na Educação de Jovens e Adultos: concepções de professores que atuam no Ensino Médio em Cuiabá e Várzea Grande – MT	2012	Tese	Educação	UFMT
Ana C. Brugger Silva	Cidadania, formação social brasileira e a relação com a Educação de Jovens e Adultos: o caso do PROEJA	2015	Dissert.	Mestrado em Educação	UFJF
Ana Mª Maciel Rinaldi	O ensino de história na Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição para a formação da cidadania	2016	Dissert.	Docência para a EB	UNESP
Patrícia Cecy Biffi	Educação de Jovens e Adultos: uma retomada à cidadania	2017	Dissert.	Educação	Mackenzie

Fonte: Elaboração própria.

Averiguou-se que as categorias *Cidadania* e *EJA* constam, prioritariamente, de pesquisas de mestrado, pois se registraram quatro estudos desenvolvidos nesse nível, ao passo que apenas uma tese. Nenhum artigo científico foi escrito no período analisado. Observou-se também que as produções ficaram concentradas na década 2010, sendo que entre 2015 e 2017 houve pelo menos um trabalho por ano.

Das cinco pesquisas consideradas, três eram originárias do programa de pós-graduação em Educação, um nas Ciências Sociais e um em Docência na Educação Básica. Quanto às instituições de onde os trabalhos são provenientes, três são de universidades públicas e dois de universidades privadas, o que demonstra que os programas de Educação e as universidades públicas são as que mais investem na temática.

Em análise mais detida, identifica-se que os três primeiros trabalhos do Quadro 2 discutem EJA e cidadania de maneira separada, sem fazer os nexos de fusão entre cidadania, educação e EJA. No entanto, duas dessas pesquisas indicam uma aproximação mais fecunda com esta pesquisa, sendo que Rinaldi (2016) faz as devidas aproximações entre cidadania e EJA, anunciando a centralidade da educação como direito mobilizador dos demais direitos.

Porém, conduz o ensino de História como âmbito impulsionador às construções da cidadania. Em Biffi (2017), por sua vez, há de maneira mais clara o entendimento de que a educação junto à EJA teria por função e especificidade ser fonte de cidadania e auxílio à construção dos demais direitos. No entanto, a autora faz a fundamentação da categoria cidadania de maneira breve e não detida, vindo na direção desta problemática e assumindo tais posições pelos relatos dos/as estudantes.

Autores/as recorrentes nas pesquisas sobre EJA e cidadania

Contribuindo para melhor situar os trabalhos selecionados, o Quadro 3 demonstra a recorrência de autores/as de referência ao campo de pesquisas em EJA.

Quadro 3 - Autores/as recorrentes nos trabalhos analisados

Autores/as	Objeto de estudo	Trabalhos em que são base teórica fundante
Paulo Freire	Educação, Cidadania e EJA	5
Moacir Gadotti	Educação, Cidadania e EJA	4
José Murilo de Carvalho	Cidadania e Cidadania brasileira	4
Maria Clara Di Pierro	Educação e EJA	4
Miguel Arroyo	Educação, Cidadania e EJA	3
Sérgio Haddad	Educação e EJA	3
Demerval Saviani	Educação, Cidadania e EJA	3
Thomas H Marshall	Cidadania	3

Fonte: Elaboração própria.

O quadro acima evidencia a presença significativa de Paulo Freire, de maneira consolidada, como um autor referência quando a assunto pesquisado é a EJA, sinalizando uma perspectiva educacional e de cidadania alinhada àquele existente nas obras desse autor. Freire tem sido um autor de grande valia para os estudos nas áreas em que a ênfase se volta à uma educação cidadã para a libertação e para emancipação humana. Corroborando com o modo como se discute esta problemática, há outros/as autores/as relevantes

ao campo teórico, como Gadotti, Di Pierro, Arroyo e Haddad; sendo Marshall e Carvalho os autores que refletem sobre a categoria cidadania, um quadro teórico bastante robusto para os estudos de EJA e cidadania.

Finalizada a demonstração dos produtos considerados à elaboração do EC, utilizou-se a análise de conteúdo para agrupar em categorias as pesquisas que tratavam de temáticas semelhantes; no intuito de facilitar a discussão dos resultados, ressaltou-se as convergências e as divergências entre os dados obtidos. Assim, na exploração do material e no tratamento dos resultados, as temáticas foram agrupadas em três categorias: políticas públicas; ensino-aprendizagem; e, escolarização como força social formativa.

Quadro 4 - Pesquisa selecionadas segundo suas categorias temáticas

Categoria temática	Título da pesquisa	Total
Ensino-Aprendizagem	A matemática e a construção da cidadania na Educação de Jovens e Adultos: concepções de professores que atuam no Ensino Médio em Cuiabá e Várzea Grande – MT	2
	O ensino de história na Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição para a formação da cidadania	
Escolarização como força social formativa	Educação de Jovens e Adultos: uma retomada à cidadania	1
Políticas Públicas	Cidadania, formação social brasileira e a relação com a Educação de Jovens e Adultos: o caso do PROEJA	2
	A Educação de Jovens e Adultos no CEFET-MG: o olhar dos alunos (2006-2010)	

Fonte: Elaboração própria.

De posse da categorização, os resultados foram discutidos, considerando as temáticas, com o objetivo de compreender as principais discussões fomentadas nas pesquisas brasileiras sobre cidadania e EJA.

O QUE REVELAM AS CATEGORIAS ANALÍTICAS ACERCA DO FENÔMENO CIDADANIA NA EJA

No que se refere às categorias analíticas que resultam desta pesquisa, identificaram-se as seguintes: ensino-aprendizagem, com duas pesquisas; escolarização como força social formativa, com uma; e, políticas públicas, com duas. Nesta análise, entende-se que as categorias integram publicações que indicam matrizes que transpassam a compreensão sobre o fenômeno da cidadania na EJA. Assim, expõem-se os enfoques destacados em cada categoria.

As pesquisas reunidas na categoria ensino-aprendizagem, em geral, compreendem como o processo de ensino-aprendizagem, feito por uma disciplina (história e matemática), possuem a capacidade de desenvolver protagonismo na formação para a cidadania na EJA. Camargo (2012, p. 169) entendeu quais seriam as contribuições da educação matemática à construção da cidadania, tendo como pergunta "quais as contribuições da educação matemática para a formação da cidadania na EJA?". Por outro lado, Rinaldi (2017) coloca o direito à educação escolar como elemento central de cidadania e de construção cidadã, priorizando a articulação entre o direito social da educação com a interface dos outros direitos sociais de cidadania e, ao atribuir à educação uma força social formativa capaz de impulsionar o exercício da cidadania, estuda a possibilidade de fazê-lo por meio da história.

Nessa categoria, a construção da cidadania parece indicar, pela compreensão do/a autor/a, que a discussão em torno da relação ensino-aprendizagem está relacionada aos componentes curriculares, e que estas poderiam ter força significativa na construção da cidadania. Isto é, que as áreas desses componentes têm a possibilidade de oferecer aporte de conhecimentos escolares significativos da realidade, a fim de pensar uma educação para a libertação/emancipação dos/as estudantes da EJA e, nesse sentido, oferecer condições à ampliação de sua consciência crítica.

O trabalho alocado na categoria escolarização como força social formativa faz referência à educação como um direito importante à construção da cidadania, desde que esta seja construída na perspectiva da libertação e da emancipação. Os/as estudantes entrevistados/as nesta pesquisa sinalizam na direção de afirmar que não é somente a falta do acesso à educação que limita a construção da cidadania, mas também a concepção educacional inserida no processo do fazer da escolarização. Com relação a tais estudantes, Biffi afirma que, "em seus relatos, os alunos acreditam que as desigualdades sociais podem ser reduzidas por meio do conhecimento que desenvolvem no espaço escolar" e que, "analisando os dados coletados, conclui-se que a educação de jovens e adultos possibilita aprendizagens e vivências que muitos deles ainda não conheciam" (BIFFI, 2017, p. 56).

Nas categorizações, neste EC, as Políticas Públicas, possuem uma relação bastante significativa com a construção dos direitos sociais de cidadania, com destaque para a educação como uma política pública significativa para a os jovens e adultos, no entendimento que a educação estrutura a cidadania e com dever de Estado necessita ser assegurada para esses sujeitos.

Em seu trabalho, Azevedo faz referência a evasão como sendo questão crucial à EJA, de modo que seus problemas estão relacionados à questões de natureza socioeconômicas, fazendo

necessário entender que é preciso um conjunto de políticas públicas para que seja possível assegurar a permanência com êxito na EJA. Ao relacionar tal questão com as políticas existentes no Centro Federal de Educação Tecnológica, a autora afirma "que as ações voltadas para a solução dos problemas socioeconômicos que dificultam ou impedem a permanência dos alunos na instituição – bolsa permanência, programa de material didático, programa de alimentação e a bolsa de complementação educacional – estão sendo realizadas com sucesso" (2010, p. 127). Além disso, a pesquisa indica que as condições oferecidas visam superar/minimizar a evasão escolar, assegurando o acesso, a permanência e o êxito estudantil, o que qualifica a cidadania na medida que são asseguradas as condições de estudo, mas também pelos resultados sociais alcançados por meio da qualidade social e profissional propiciada. O que se percebe é que ao tomar a questão da evasão na EJA como um ponto crucial, a autora buscou identificar os fatores que geraram no caso por ela analisado a experiência da permanência, indicando o conjunto de ações estruturantes que asseguraram e garantiram aos/às estudante daquela instituição uma permanência exitosa.

Já Silva (2015), em seu estudo, busca entender quais concepções de cidadania estão presentes nas políticas públicas educacionais brasileiras para pessoas jovens e adultas nos anos 2000, tendo como foco de análise o PROEJA. O trabalho resgata a formação social brasileira e os tensionamentos travados pelos sujeitos históricos para a conquista dos seus direitos – a sua cidadania. Tem como interrogação a seguinte questão: "que concepções de cidadania presentes na formação social brasileira marcam as políticas educacionais para jovens e adultos na primeira década do século XXI?" (2015, p. 15).

Para esta autora, os documentos base do PROEJA expressam uma concepção de cidadania para a inclusão que preserva uma

cidadania tutelada, haja vista que reforça uma formação para o trabalho explorado, percebendo o Brasil, diante da divisão internacional do trabalho, como produtor de mercadoria sem agregação de valor, ou seja, inserido em uma dinâmica que provoca intensificação da exploração do trabalho sem buscar romper com certo estado de coisas, sem que se constatem as relações de dominação e de exploração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao organizar este EC, percebeu-se que a categoria cidadania se encontra dispersa no conjunto dos trabalhos primeiramente encontrados (142), mas que, em sua maioria, não possui uma formulação mais detida, tratando a cidadania de forma aligeirada ou fazendo brevemente menção ao termo. Dos onze trabalhos cujo título se associavam a uma perspectiva educacional comprometida com a educação das classes populares, parte não faziam da cidadania uma categoria privilegiada, uma vez que não havia uma reflexão consistente, a despeito do que anunciavam no título, o que nos levou aos cinco trabalhos aqui analisados.

Destes, três trabalhos discutiam EJA e cidadania de maneira desarticulada, sem fazer os nexos de fusão entre cidadania, educação e EJA; ao passo que os outros dois indicaram uma aproximação maior com a questão levantada neste estudo, demonstrando que a problemática levantada, aqui, carece ainda de estudos que permitam melhor relacionar – de forma sólida e consistente – os liames entre EJA e cidadania.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1995.

CAMPOS, C. J. G. "Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde". **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol. 57, n. 5, 2004.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2018.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. "Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para educação no século XXI". **Revista de Educação**, vol. 18, n. 1, 2011.

HADDAD, S. (coord.). **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986- 1998. São Paulo: Editora Ação Educativa, 2000.

LAFFIN, M. H. L. F. **Fundamentos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a construção de um glossário eletrônico (Projeto de Pesquisa Interinstitucional CNPq 2017-2022). Florianópolis: UFSC, 2017.

LAFFIN, M. H. L. F.; DANTAS, T. G. "A pesquisa sobre a EJA na e da BAHIA: aproximações e demandas teórico-metodológicas". **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 3, n. 6, 2015.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1967.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. “As pesquisas denominadas do tipo ‘estado da arte’ em educação”. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, n. 19, 2006.

SOUZA, A. H. L.; AQUINO, M. S.; AMORIM, A. “A concepção de educação para cidadania na Educação de Jovens e Adultos: aspectos teóricos e práticos”. **Revista Teias**, vol. 17, n. 46, 2016.

CAPÍTULO 2

A Educação Especial como Inclusão Escolar:
Estudo de Caso Sobre a Deficiência Intelectual na EJA

A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA

Marta dos Santos da Silva Rodrigues

Silma de Oliveira Ferreira

Sueli de Souza França

Nos últimos trinta anos a instituição escolar vem sendo desafiada a ser eficiente na garantia de uma cultura comum a todos os educandos, respeitando suas necessidades educacionais individuais e dispondo de serviços, recursos e estratégias (salas de recursos multifuncionais/apoio pedagógico, capacitação de professores e equipe técnica, atendimento educacional especializado, dentre outros). Contudo ainda se observa a necessidade de mudanças mais consistentes e significativas a fim de que essas garantias se concretizem no cotidiano das escolas e na vida social como um todo.

Este artigo é o resultado de estudo e pesquisa sobre o deficiente intelectual e sua inclusão no ensino regular. Muito se tem discutido sobre as melhores maneiras para desenvolver trabalhos exitosos na aprendizagem, especialmente no que se referente às pessoas com deficiências[3] ou com necessidades específicas. Essa discussão abrange o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual (DI) na Educação de Jovens e Adultos (EJA),

[3] Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu Art. 1º).

no que se refere aos mecanismos de diagnóstico, acompanhamento, capacitação dos profissionais que atuam com tais discentes.

Partindo da hipótese de que a inclusão escolar dos alunos com DI na EJA carece de estratégias eficazes e eficientes para dirimir as dificuldades e limitações em sua oferta para uma educação de qualidade, o objetivo desta pesquisa foi observar a aplicação das políticas públicas existentes na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: os mecanismos de inclusão de um aluno DI na EJA, as dificuldades e limitações do aluno DI e dos professores, a dinâmica e metodologias utilizadas em sala de aula, a fim de identificar os fatores que contribuem para resultados pouco eficazes no processo ensino-aprendizagem do aluno DI. Assim, as pesquisadoras investigaram o processo de ensino-aprendizagem sobre a inclusão do aluno com DI na 1ª etapa do Ensino Fundamental no sistema regular de ensino/EJA, horário noturno, da Escola Municipal de Educação Básica Piauí, na rede municipal de ensino de Santana, no estado do Amapá, que tem em seu currículo escolar as disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos da pesquisa, foram realizadas revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A revisão bibliográfica foi importante para fundamentar, quanto ao referencial teórico produzido por alguns autores que discorrem sobre DI na EJA, a fim de ampliar o conhecimento das autoras acerca do assunto e das leis que regem o processo inclusivo escolar.

A pesquisa de campo ocorreu com visitas à Escola Municipal de Educação Básica Piauí e à residência do aluno com DI, sendo

utilizados os instrumentos de observação participante, sociograma e questionários específicos utilizados durante entrevistas dirigidas. Foram utilizados, na fase da coleta de dados, a observação participativa, aplicação do questionário sociométrico, entrevistas dirigidas com o aluno DI e sua responsável legal, professores, gestor escolar, pedagogo e estudantes da classe sem DI. Os instrumentos utilizados foram úteis na investigação das dificuldades e limitações dos alunos matriculados e professores, observando as dinâmicas metodológicas utilizadas em sala de aula do ensino regular e do atendimento educacional especializado (AEE), a fim de obter uma compreensão ampla acerca do universo pesquisado, no que se refere às especificidades dos alunos com DI inclusos na EJA (aspectos sócio econômicos, familiares, culturais), da comunidade escolar, do processo ensino-aprendizagem e do processo de interação social em sala de aula, com a comunidade escolar e com a família.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os jovens e adultos com deficiências compõem uma grande parcela da população analfabeta do mundo; segundo Oliveira (2013), isso se deve à ausência de oportunidades de acesso à educação escolar na idade apropriada. Assim, apesar da legislação existente – LDB, Art. 4º, itens III, IV e VI[4] – percebe-se que muito há a ser feito no sentido de garantir o acesso e permanência dessa parcela da sociedade no ambiente escolar. Barbosa (2013) afirma:

[4] Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

> A deficiência intelectual está inserida em sistemas categoriais há séculos, figurando como demência e comprometimento permanente da racionalidade e do controle comportamental (BARBOSA, 2013, p. 9).

Segundo esse autor muitos preconceitos, pensamentos e atitudes discriminatórias existentes hoje em nossa sociedade, em relação à deficiência intelectual podem ter sua origem nesse desconhecimento acerca do tema e um enraizamento histórico do preconceito decorrente dessa ignorância conceitual.

Bins (2013) ainda afirma que, historicamente as pessoas com deficiência intelectual foram excluídas ou mantidas invisíveis por serem consideradas indignas de conviver na sociedade e, por isso, não possuíam direito à educação escolar. Foram necessários séculos de estudos para entender algumas deficiências, que estavam sempre associadas a crenças sobrenaturais, religiosas e supersticiosas. Porém as marcas sociais dessa condição de exclusão são vivenciadas até hoje.

As leis que regem o processo inclusivo escolar são muito recentes, começaram com algumas iniciativas que faziam referência à inclusão escolar: LDBEN (Lei nº 4.024/61); Lei nº 5.692/71 (que alterou a LDBEN de 1961); Constituição Federal de 1988; criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/MEC, dentre outros; contudo, seus pressupostos ainda eram construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem. O marco legal do processo inclusivo educacional é a Declaração de Salamanca (1994), respaldada pela Convenção dos Direitos da Criança (1990) e pela Declaração sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), documento que desencadeou um processo mundial de mudanças em políticas públicas com o objetivo de garantir o direito à educação de grupos sociais em situação de desvantagem e risco contínuo de exclusão. No Brasil, esse

documento passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 59, que preconiza que os alunos devem ter assegurados pelos sistemas de ensino: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Além disso, assegura "a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar" (BRASIL, 1996).

Em consonância com esse movimento, em 1997 o § 22º da Agenda para o Futuro da Declaração de Hamburgo (CONFITEA, 1999) veio reafirmar o direito de jovens e adultos com deficiência à escolarização e alfabetização. Observa-se, a partir daí um grande avanço nas políticas educacionais destinadas às pessoas com necessidades específicas, como o Plano Nacional de Educação (PNE), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), dentre outras leis e políticas, que também foram criadas com o objetivo de amparar e garantir a inclusão social e acessibilidade a esse público.

No que se refere às pesquisas acerca das relações familiares do adulto com DI observou-se que a bibliografia é escassa. Os poucos estudos encontrados fazem referência apenas às relações familiares de crianças com necessidades específicas, o que dificultou a realização de um estudo mais profundo e fundamentado em pesquisas, das observações realizadas *in loco*.

Contudo, segundo Buscaglia (1997), a família é uma unidade social significativa, que está inserida na comunidade e na sociedade mais ampla. Ela detém uma força social que influencia o comportamento humano e a formação da personalidade, de forma que os relacionamentos estabelecidos entre os familiares influenciam uns aos outros e toda mudança ocorrida nesse sentido

irá exercer influência em cada membro individualmente ou no sistema como um todo; portanto, não poderia deixar de ser considerada neste estudo.

SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram: um Gestor Escolar; um Pedagogo; três Professores do Ensino Regular, identificados como P1 (Professor das disciplinas Matemática, Geografia e Ciências), P2 (Professor das disciplinas Português, História e Artes) e P3 (Professor de Educação Física); uma Professora do AEE, identificada como P4; um aluno com DI, identificado como ADI; oito alunos sem necessidades específicas, matriculados na mesma turma, dos quais, cinco são mulheres, identificadas como AF1, AF2, AF3, AF4 e AF5, e três são homens, identificados como AM1, AM2 e AM3; a irmã do aluno DI, responsável pelo mesmo, identificada como IR. O ADI pesquisado tem 42 (quarenta e dois) anos de idade, é solteiro e não trabalha. O aluno, além de ser DI (tem laudo), não fala, apesar de ter boa audição. É assíduo e pontual na escola e realiza AEE no mesmo horário da aula (noturno), às terças e quintas feiras. Quanto ao perfil geral da turma, os alunos estão na faixa etária de 15 a 42 anos, são oriundos de Santana, Mazagão e Macapá (estado do Amapá) e de municípios do estado do Pará (Breves e Barcarena); entre as alunas algumas exercem as atividades do lar e uma trabalha no mercado informal como diarista; entre os alunos, um não trabalha, um tem emprego regido pela CLT[5] (trabalha como Tapa-buracos para uma empresa prestadora de serviços da Prefeitura Municipal de Macapá) e um está exercendo atividades na informalidade da construção civil (Ajudante de Pedreiro).

[5] Consolidação das Leis do Trabalho.

Tabela 1 - Distribuição dos Informantes

Segmentos	Qtd	Sujeitos pesquisados
Quadro técnico-administrativo da escola	02	Diretor e pedagogo
Discentes da 1ª etapa da EJA	08	Alunos sem deficiência intelectual
Discentes da 1ª etapa da EJA ADI	01	ADI - Aluno com Deficiência Intelectual
Docentes da 1ª etapa da EJA	03	Professores do Ensino Regular (P1, P2 e P3).
Docente do AEE	01	P4 - Professora do Atendimento Educacional Especializado
Comunidade escolar (irmã do ADI envolvido na pesquisa)	01	IR - Irmã do ADI

Fonte: Elaboração própria.

Os quatro professores envolvidos nessa pesquisa compõem o quadro de professores efetivos da Escola Municipal de Educação Básica Piauí, que corresponde ao Ensino Fundamental I, e atuam como professores da 1ª e 2ª etapas da EJA no período noturno, de segunda a sexta feira, no horário de 18h às 21h, onde cada hora/aula tem duração de 40 (quarenta) minutos. Conforme se poderá observar na Tabela 2 a respeito do perfil e da formação acadêmica e profissional dos professores da EJA, percebe-se que os mesmos possuem graduação completa: dois deles tem pós-graduação em Inclusão e Formação Continuada na Área Inclusiva – LIBRAS; três são do quadro efetivo da rede municipal de ensino de Santana e um é permuta da rede de ensino de Macapá. Dentre eles, dois não possuem formação continuada na área inclusiva. Nota-se também que os P1, P3 e P4 têm apenas quatro meses de atuação com o ensino

na EJA, enquanto a P2 tem quatro anos de experiência nesse segmento.

Tabela 2 – Perfil dos Professores Entrevistados

Prof.	Sexo	Formação Acadêmica	Formação continuada em Educação Inclusiva	Vínculo empregatício	Tempo de: Docência[1] EJA[2]
P1	M	Licenciatura plena em Geografia / Espec. Educação Especial Inclusiva	Libras[6]	Efetivo	[1]08 anos [2]04 meses
P2	F	Licenciatura plena em Pedagogia	Não tem	Efetiva PMM/permuta	[1]26 anos [2]04 anos
P3	M	Licenciatura Plena em Educação Física / Espec. Educação Física Escolar	Não tem	Efetivo	[1]21 anos [2]04 meses
P4	F	Licenciatura plena em História /Espec. Educação Especial em LIBRAS	LIBRAS	Efetiva	[1]08 anos [2]04 meses

Fonte: Elaboração própria.

O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O AEE, na Escola Piauí está em conformidade com o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional

[6] Língua Brasileira de Sinais.

Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial: é parte integrante do projeto político-pedagógico da escola (segundo afirma o Pedagogo); é realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que é equipada com recursos didáticos, pedagógicos e equipamentos; não tem a intenção de substituir a escola regular. De acordo com a proposta do atendimento, a professora do AEE, aqui identificada como P4, utiliza a SRM para o atendimento de três alunos da EJA em dias alternados. O ADI, sujeito dessa pesquisa, é atendido às terças e quintas feiras no mesmo horário da aula do ensino regular. Seu atendimento está baseado no Plano Individualizado de Ensino (PIE) elaborado em 2015 e atualizado para 2016.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 15) propõe que as atividades desenvolvidas no AEE, além do atendimento às necessidades específicas, complementem e suplementem a formação dos alunos visando sua autonomia e independência na escola e fora dela. Com referência a esse atendimento a P4 apresentou algumas informações sobre o aprendizado do ADI, o qual ela tem acompanhado e atendido desde abril de 2016: tem bom relacionamento com professores e colegas, é tranquilo, sorridente, obedece às regras. Ele não fala, apenas emite sons incompreensíveis, mas é muito atento aos comandos sobre as atividades. Está em processo inicial de alfabetização; no aspecto psicomotor está em fase de desenvolvimento: necessita de ajuda na motricidade fina (pegar no lápis, desenhar, pintar, segurar a tesoura), mas na motricidade ampla é independente na locomoção e coordenação motora grossa (correr, pular, agachar). Em virtude da dificuldade do ADI para manusear o lápis, P4 tem utilizado tecnologia assistiva (computador) visando promover a ampliação dessa habilidade funcional deficitária, possibilitando a realização da escrita. Esse auxílio tem sido muito bem aceito e bem trabalhado pelo ADI.

A FAMÍLIA

Para analisar como se estabelecem os relacionamentos familiares do ADI, foi realizada visita domiciliar e entrevista semiestruturada com a participação da irmã do ADI (aqui identificada como IR: casada, tem três filhos, tem ensino médio completo e trabalha como Técnica de Enfermagem no Hospital de Emergência de Santana), que é sua responsável legal, já que a mãe é falecida e não têm contato com o pai. De acordo com seu relato o ADI tem laudo de DI e recebe benefício do INSS por causa da deficiência; não faz uso de medicamentos, pois não há necessidade. De acordo com Silva e Dessen (2001) as relações familiares são muito diversificadas, e seu funcionamento muda quando ocorrem alterações em um membro ou no sistema como um todo. Sob essa perspectiva observou-se, durante a visita, que a convivência familiar é muito tranquila e as relações são afetuosas. A família, juntamente com o ADI (que é mudo e não alfabetizado em LIBRAS) desenvolveram formas de comunicação e estratégias de acompanhamento do mesmo, através de telefone celular, para as ocasiões em que ele sai sozinho. Além disso, ele tem sua rotina diária em família, em que faz questão de ser participativo.

Essa busca por adaptação por parte da família corrobora o que Febra (2009) considera sobre a família do deficiente: está constantemente envolvida na busca por uma vida normal, apesar da existência de um membro com deficiência. Conforme relato da IR, o ADI frequenta a escola há aproximadamente nove anos e a participação da família em sua vida escolar se dá através da frequência às reuniões na escola e ajudando-o nas atividades escolares. Apesar do desenvolvimento escolar do ADI ser muito discreto, sua irmã manifestou satisfação com seus resultados, pois observa que ele sempre tem atividades coladas em seu caderno. Além disso, ela considera positiva a sua inclusão escolar em virtude

de ele ser bem aceito na escola, por ele gostar da escola e não gostar de faltar. Essa fala da IR em relação ao desenvolvimento do ADI na escola chamou a atenção das pesquisadoras, pois evidencia que, independentemente das dificuldades enfrentadas pelo ADI em seu processo de escolarização, existe o fato de que, de acordo com Camargo (2004), a sociedade percebe o deficiente mental/intelectual como incapaz ao longo de seu desenvolvimento – e a família faz parte desse grupo social – e, por isso tem baixas expectativas em relação ao seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS

O Sociograma

Para análise das relações existentes na turma pesquisada foram coletados dados através de entrevistas com nove alunos (cada aluno foi identificado numericamente para preservar sua identidade), e utilizou-se a técnica da Sociometria[7] para a geração do Sociograma. Conforme Moreno (1992), o padrão do universo social é invisível, mas os gráficos podem torná-lo visível.

Assim, a sociometria foi utilizada visando analisar de forma simples os relacionamentos, afinidades e rejeições no grupo e compreender o lugar ocupado pelo ADI no mesmo. Os questionamentos foram bastante informais e lúdicos, a fim de obter

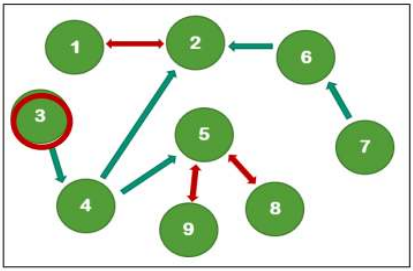
[7] Avaliação das relações grupais com origem em Jacob Levi Moreno (1889-1974), psiquiatra americano que estudou os grupos sociais a partir das atrações e rejeições manifestados em um grupo.

respostas mais espontâneas, utilizando-se critérios afetivos (amizade, simpatia) e interativos (colaboração, contribuição).

Gráfico 1 – Análise de relacionamentos, afinidades e rejeições

A primeira pergunta objetivou identificar acerca das preferências individuais entre as pessoas (critério afetivo).

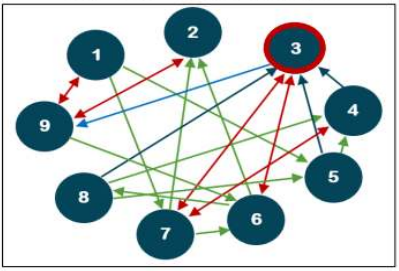
Gráfico 1.1 – Preferência individual



- Mais preferidos: 2 e 5;
- Menos preferidos: 3 e 7;
- Reciprocidades entre: 1-2, 5-8, 5-9.

O segundo questionamento objetivou identificar acerca das preferências por grupos de pessoas (critério afetivo).

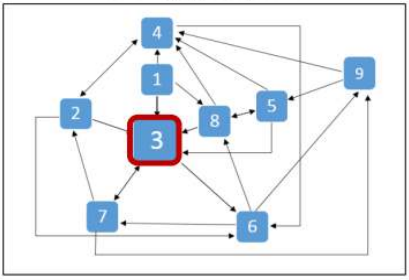
Gráfico 1.2 – Preferência grupal



- Mais preferidos: 3, 6 e 7;
- Menos preferidos: 1 e 8;
- Reciprocidades: 1-9, 2-9, 3-6, 3-7, 4-7.

O terceiro questionamento objetivou identificar acerca das preferências seletivas de grupos de pessoas (critério afetivo).

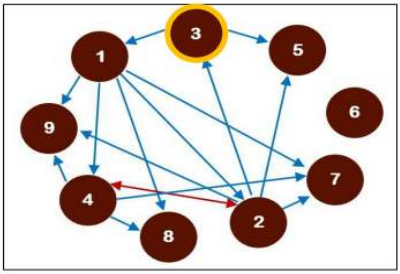
Gráfico 1.3 – Preferência seletiva de um grupo de pessoas



- Mais preferidos: 2, 3, 4, 6 e 8;
- Menos preferidos: 1, 5, 7, e 9;
- Reciprocidades: 2-4, 3-7, 5-8.

O quarto questionamento objetivou identificar acerca das rejeições de grupos de pessoas (critério interativo).

Gráfico 1.4 – Rejeição de um grupo de pessoas



- Mais rejeitados: 9 e 7;
- Menos rejeitado: 6;
- Reciprocidade entre: 4-2.

Fonte: Elaboração própria.

A partir da apuração dos resultados, de modo geral não foi observada a formação de subgrupos, nem o estabelecimento de vínculos permanentes ou duradouros; além disso, a ocorrência de aceites[8] e não-aceites[9] variaram muito nas diferentes situações propostas. Essas constatações podem ser indicativas de escolhas feitas aleatoriamente, o que caracteriza grupos de pessoas que pouco se conhecem ou são pouco integradas. Assim, percebeu-se que o ADI, em destaque no gráfico, com o número três, não foi escolhido por nenhum dos colegas, quando a situação apresentada propunha escolher uma única pessoa para conviver em isolamento durante longo tempo (Sociograma 1).

Não foram encontrados, na bibliografia pesquisada, estudos de autores sobre situações semelhantes. Contudo, observou-se que essa rejeição ocorreu com mais um aluno da turma, sem nenhum tipo de deficiência. Portanto, não é possível afirmar que o fator DI tenha sido o motivador dessa rejeição. Nas situações que propunham a escolha de um grupo de pessoas (Sociogramas 2 e 3), observou-se que o ADI apresentou maior visibilidade, destacando-se como um dos mais aceitos, chegando a ser escolhido por 5 (cinco) pessoas nas duas situações, havendo reciprocidade com 2 (duas) delas no Sociograma 2 e mantendo a reciprocidade com uma delas no Sociograma 3. Assim, pode-se inferir sobre a existência de um "laço interpessoal" entre os sujeitos 3 (ADI) e 7, ou "tele" que, segundo Moreno (1975) é empatia recíproca; de acordo com Nery (2014) esse fator pode tornar possível a complementação dos papéis sociais, viabilizando ação conjunta. Na situação em que se avaliou o nível de rejeição de um grupo de pessoas (Sociograma 4), o ADI foi rejeitado por apenas 1 (uma) pessoa, enquanto 5 (cinco) outros alunos foram rejeitados por 2 (duas) ou mais pessoas. Considerando-se que a situação proposta possuía critério interativo, ou seja, relacionava-se

[8] Possuem positiva preferência social (MORENO, 1975).

[9] Os rejeitados e negligenciados (MORENO, 1975).

à colaboração em grupo, é possível inferir que o ADI é visto por grande parte dos colegas como uma pessoa com capacidade de contribuição e merecedor de confiança. De acordo com Almeida (1999) o sentimento de segurança e aceitação entre os participantes de um grupo favorece o fortalecimento da autoestima e da autoimagem perante outros grupos. Através dessa análise observa-se que o ADI tem uma boa aceitação em sala de aula, o que é corroborado pelas respostas dos alunos durante as entrevistas realizadas individualmente.

DADOS OBTIDOS MEDIANTE ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS ALUNOS DA MESMA CLASSE ESCOLAR

As entrevistas realizadas individualmente com os alunos tiveram como ponto de partida identificar o que os mesmos sabiam sobre a Deficiência Intelectual. Dentre os sete alunos entrevistados, apenas um deles disse que um deficiente intelectual é uma pessoa doente. Os demais disseram não saber o que é essa deficiência.

Contudo, após a explicação sobre DI feita pelas pesquisadoras, todos foram capazes de afirmar que há um DI em sua classe escolar; manifestaram naturalidade com sua presença em sala de aula e quatro alunos disseram ter bom relacionamento com ele, de acordo com seus relatos: “Nossa convivência é boa, no começo, quando a gente não se conhecia, a gente não se falava. Mas agora a convivência é boa. A gente brinca” (Informação escrita por AF1); “É boa. Às vezes eu tento conversar com ele, mas ele não fala. Mas a gente se entende bem. A força de vontade dele é maior do que de outras pessoas que não tem deficiência, pois ele não falta às aulas” (Informação escrita por AF3); “A gente se relaciona bem. A gente se comunica de forma satisfatória. Ele compreende o que eu falo e eu

entendo ele (*sic*) também. A gente é amigo. Eu explico quando ele não entende a aula" (Informação escrita por AM1). Percebemos nas respostas que os alunos entrevistados foram unânimes em demonstrar sua simpatia pelo ADI e admirá-lo por ser uma pessoa calma, simpática, sorridente, alegre, que se relaciona bem com todos. Além disso, é uma pessoa persistente, tenta se comunicar e tem muita força de vontade para aprender, pois não falta às aulas, com base na narrativa de AF3, supracitada.

Todos os alunos mostraram-se sensíveis às dificuldades de compreensão ou de realização das tarefas do ADI. De acordo com seus relatos na entrevista, os alunos disseram que dá vontade de ajudar quando percebem que ele precisa de ajuda: "Às vezes eu faço a atividade para ele" (Informação escrita por AF1); "Tento ensinar como fazer" (Informação escrita por AF2); "Peço para a professora explicar para ele de novo. Quando ela deixa, eu também ajudo" (Informação escrita por AM1); "Eu ajudo apontando a resposta para ele, e copio da minha atividade na dele" (Informação escrita por AF4); "Eu fico agoniada quando vejo que ele não consegue. Eu ajudo segurando a mão dele para ajudá-lo a escrever, mas eu acho que eu sei muito pouco para ajudar (Informação escrita do AF3)". Percebeu-se através das respostas que o ambiente harmônico e a possibilidade de criar vínculos entre seus componentes é o que torna o contexto acolhedor, favorecendo interações com sentimento de coletividade e colaboração.

Foi constatado através da entrevista que os alunos carecem de orientação acerca da deficiência apresentada pelo ADI, bem como sobre a melhor forma de auxiliá-lo; por não saberem como fazer tendem a agir de forma protecionista, fazendo por ele as atividades. Assim, mesmo que de forma inconsciente, o impedem de aprender e adquirir autonomia.

PROFESSORES DO ENSINO REGULAR: SUA COMPREENSÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO CONTINUADA E EXPERIÊNCIA COM ADI E RECURSOS UTILIZADOS

Ao serem questionados quanto à sua compreensão sobre inclusão escolar, os professores do ensino regular da EJA apresentaram as seguintes respostas por atender alunos DI em sua sala de aula: "Igualdade para todo Alunado" (Informação escrita por P1); "A inclusão veio trazer a essas pessoas um maior convívio social. Porém, precisa que os governantes forneçam equipamentos diversificados para que a educação inclusiva seja realmente inclusiva e que esses alunos tenham uma melhor perspectiva de vida" (Informação escrita por P2); "Participação efetiva do aluno nas atividades propostas pelo professor, com alguma adaptação" (Informação escrita por P3). A partir das respostas dos professores percebeu-se que os mesmos não conseguiram responder sobre a compreensão do conceito de inclusão escolar; a fala do P1 foi muito vaga: "igualdade para todos". A P2 comenta sobre o investimento do governo em equipar a escola com matérias para que a educação seja inclusiva, observando-se aí um discurso também bastante evasivo. Considerando-se que a inclusão escolar significa acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social, condições físicas e psicológicas, observou-se que a escola Piauí tem atendido aos alunos com deficiências no ensino regular em suas especificidades. A escola tem atendido todos os alunos com direito ao acesso e permanência na escola, garantida na LDB. Acerca desse processo inclusivo Mantoan (1998, p. 1) observa que é algo inovador que, porém, seu significado "tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais". A autora ainda pondera que "inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais

graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação" e essa garantia está prevista na Constituição. Segundo Nóvoa (1995, p. 25) "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional". A formação continuada nada mais é do que o profissional estar em contínuo aprendizado de sua profissão, é investir em sua formação, em seus estudos; fazer uma graduação, pós-graduação, participar de congressos, palestras, fóruns, cursos específicos que o mantenham atualizado e atendam sua necessidade. Através da formação e aperfeiçoamento de sua prática o professor saberá como trabalhar com o aluno DI e planejará de forma que suas atividades possam favorecer sua aprendizagem. Nesse item observou-se que os professores possuem pouco ou nenhum esclarecimento acerca do assunto, tendo em vista as respostas ao questionamento, onde P2 e P3 não responderam e P1 apresentou uma resposta pouco clara: "Esclarecendo as conquistas do aluno como avanço". Ao questionarem os professores do ensino regular sobre sua experiência no trabalho com ADI, as pesquisadoras observaram em suas respostas a inexistência dessa experiência e apenas P2 comentou que se esforça para ajudar seu aluno DI. Todos os professores do ensino regular relataram que fazem adaptação de materiais para o trabalho com o ADI em sala de aula: P1 relatou que os recursos precisam ser palpáveis e visuais, por isso usa materiais que fazem parte do seu dia a dia (figuras, filmes, dinheiro); P2 disse utilizar recortes de jornais, revistas, embalagens, quadro, pincel; P3 disse fazer adaptações dos assuntos com apostilas diferenciadas e aulas em vídeos. Contudo nas observações realizadas durante as aulas desses professores não foi observada sua atenção em adaptar aulas ou materiais para o ADI: P1 ministrava uma aula de matemática utilizando apenas quadro branco e pincel e os alunos anotavam no caderno; P2, ministrando aula de Português, sobre "encontro consonantal", utilizou também apenas

quadro branco e pincel (enquanto o ADI, com muita dificuldade, fazia rabiscos em seu caderno, não conseguindo acompanhar a turma na realização da atividade), em outra aula de Português, sobre o uso das vogais, P2 utilizou atividade de recortes e colagens; P3, ministrando uma aula de Educação Física em sala de aula, utilizou atividade de recortes e colagens e, em outra aula apresentou texto projetado em *data show* no quadro branco para os alunos copiarem no caderno. Percebe-se assim, uma dissonância entre discurso e ação desses professores. Segundo Blanco e Duk (1997), é fundamental que existam currículos abertos e flexíveis para que se possa responder às diferentes necessidades dos alunos e dos contextos socioeducacionais, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre. É no currículo comum que a resposta às especificidades dos alunos deve ser buscada, por meio de ajustes e adaptações precisas, que assegure a igualdade de oportunidades, contemplando suas necessidades individuais, mas sem perder de vista os objetivos a serem alcançados com os demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desse estudo observou-se que apesar dos avanços nas Leis, da atuação do Ministério da Educação e do aparente empenho na defesa da educação inclusiva e na expansão do acesso, expressos nos discursos e nas políticas governamentais, o aluno DI, sujeito dessa pesquisa não está, necessariamente, recebendo uma educação apropriada, no sentido de promover a inclusão. A proposta de inclusão da escola Piauí, efetivamente, ainda é precária; em suas práticas e ações pesam ainda apenas o viés compensatório, se reduzindo ao direito de acesso, sem assegurar condições de ensino/aprendizagem e continuação dos estudos com sucesso. Isso ficou muito evidenciado durante a pesquisa, onde se

observou: muita descrença na possibilidade de aprendizado do aluno DI, os docentes do ensino regular têm consciência de que não sabem atuar nesse campo e não propiciam ao aluno DI um modelo pedagógico à altura de suas especificidades. A descrença atinge inclusive a família que, por sua vez, sente-se satisfeita com o atendimento dedicado ao ADI. Dessa maneira percebe-se que a escola está sendo apenas um espaço de socialização e integração desse aluno. Observou-se na classe regular, que tanto professores como alunos não sabem o que fazer nem como se relacionar com o ADI em prol de seu desenvolvimento cognitivo e social, visando sua autonomia. Isso redunda em atitudes que vão desde ignorar a presença do ADI em sala – no sentido de não dar atenção e não buscar informações sobre suas dificuldades e especificidades (P2 afirmou que o ADI, além de mudo seria surdo, o que não é verdade) – até atitudes protecionistas, como fazer a atividade por ele ou apontar a resposta certa. Essas são atitudes que não favorecem o desenvolvimento cognitivo do ADI; pelo contrário, limitam suas ações, geram insegurança, inibem as iniciativas (pois o ADI faz apenas o que mandam, olha a atividade sem compreendê-la ou olha enquanto fazem por ele). Apesar desse atendimento na escola ser considerado satisfatório pelo ADI e por sua família, sabe-se que é possível melhorá-lo. Para isso é necessário que haja mudança de pensamento e de atitudes, tanto dos alunos como dos professores. No que se refere aos docentes, através de ações como: melhoria da comunicação entre o Orientador Pedagógico, os professores do Ensino Regular e do AEE, de forma que possam desenvolver um trabalho conjunto e complementar, pautado na equidade e na criatividade, por meio do compartilhamento do PIE do ADI. Esse trabalho conjunto permite uma parceria saudável e produtiva para todos os vértices desse triângulo: para o Pedagogo, que através do conhecimento das particularidades do atendimento do aluno DI pode propor uma organização curricular mais adequada, que alie a realidade do aluno aos conteúdos que ele precisa aprender e

apreender; para os professores da classe regular, que podem adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades, através da troca de experiências e aprendizado com o professor do AEE, que é um profissional capacitado e tem condições de orientá-los adequadamente para o desenvolvimento de aulas mais produtivas, minimizando, assim, sentimentos de incapacidade e frustração, conforme relatados pelos professores P1, P2 e P3 durante a pesquisa; para o professor do AEE, que poderá perceber melhor evolução do ADI, considerando-se as ações de ensino/aprendizagem conjuntas e coerentes, de acordo com um plano. A partir da parceria entre docentes e orientação pedagógica, os discentes e comunidade escolar como um todo podem ser beneficiados, pois aqueles profissionais poderão desenvolver atividades complementares, como oficinas de sensibilização, por exemplo, proporcionando a todos, inclusive às famílias dos alunos com necessidades específicas, conhecimentos acerca das especificidades desses alunos e, assim, contribuindo para a superação de preconceitos, para a melhoria dos relacionamentos e colaboração mútua. Este é apenas um primeiro passo para que a escola/EJA possa proporcionar aprendizagens cognitivas e sociais efetivas às pessoas com DI. Na medida em que essa parceria se consolida outras ações podem ser identificadas, gerando um desenvolvimento contínuo da comunidade escolar e, dessa maneira, contribuindo para que a escola cumpra seu papel de agente de inclusão. Essa pesquisa de cunho qualitativo não tem a pretensão de esgotar o assunto nem ter conclusões definitivas. Antes objetiva contribuir para a educação inclusiva, provocando a discussão sobre o tema a fim de identificar alternativas que viabilizem a aplicação prática das políticas públicas existentes e, assim, para a efetiva inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual. Assim, como contribuição, as pesquisadoras propõem a realização de uma ação denominada “Palestra de Sensibilização e Noção em LIBRAS” visando a apresentação de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem, a fim de proporcionar ao aluno DI, aos colegas de

classe e aos professores da turma pesquisada, melhor interação, participação e desenvolvimento nas atividades propostas nas salas de aula do ensino regular e AEE para a promoção do processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. C. **Grupos**: A Proposta do Psicodrama. São Paulo: Editora Ágora. 1999.

BARBOSA, D. F. B. Deficiência Intelectual: conhecer para promover a autonomia e independência. *In*: LIMA, J. A. J. (org.). **Inclusão Social da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla**: Educação Especial no Espaço da Escola Especial. Minas Gerais: FEAPAES, 2013.

BINS, K. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: PUC-RS, 2013.

BLANCO, R.; DUCK, C. "A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas". *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/06/2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008**. Brasília: Planalto, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/06/2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/06/2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/06/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/06/2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/06/2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/06/2022.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/06/2022.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus Pais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

CAMARGO, E. A. A. "O olhar dos pais de sujeitos com deficiência mental sobre o letramento e escolarização/ inclusão de seus filhos". *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.

(orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONFINTEA - Conferência Internacional de Jovens e Adultos. **Agenda para o Futuro da Declaração de Hamburgo** (UNESCO, 1997). Brasília: UNESCO, 1999.

FEBRA, M. C. S. **Impactos da Deficiência Mental na família** (Dissertação de Mestrado em Saúde Pública). Coimbra: FMUC. 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Editora Cultrix,1975.

MORENO, J. L. **Quem sobreviverá?** Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama. Goiânia: Editora Dimensão, 1992.

NERY, M. P. **Grupos e intervenção em conflitos**. São Paulo: Editora Ágora. 2014.

NÓVOA, A. "Formação de professores e profissão docente". *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, P. "A inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA **comum**: Acolhimento e pertencimento". **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina: UEL, 2013.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. "Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança". **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 17, n. 2, 2001.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Area das Necessidades Educativas Especiais**. Madri: UNESCO, 1994.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

CAPÍTULO 3

Avaliação da Aprendizagem:
Um Estudo de Caso na Educação de Jovens e Adultos

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ari de Sousa Costa Neto

Jaqueline Leal Neiva de Moura

Genário Francisco da Silva

Nilda Masciel Neiva Gonçalves

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que foi criada objetivando o atendimento de jovens e adultos com defasagem idade série, uma oportunidade para jovens e adultos retomarem as atividades escolares interrompidas em um dado período de suas vidas, seja por fatores econômicos, sociais, culturais, dentre muitos outros (BRASIL, 2001). Sua ofertada ocorre em instituições oficiais de ensino, tendo ampla matrícula no período noturno e práticas docentes direcionadas aos educandos que buscam a escola a fim de concluir a Educação Básica.

Na EJA, assim, como nas demais instituições de escolarização, a avaliação da aprendizagem é fator que direciona as práticas docentes e as aprendizagens em diversas áreas do conhecimento. Mas é notório, que o processo avaliativo às vezes é questionado, (GRILLO; FREITAS, 2010; DATRINI; MEIRELES, 2010) quando associado a práticas punitivas, nos sistemas de ensino ditos como tradicionais. Já gerou grande insatisfação e polêmica frente aos poucos avanços por ela apresentado (DEMO, 1999).

Pensar a avaliação escolar em moldes coercitivos e punitivos nos remete a perspectivas de transmissão de conhecimento e apreciação da fixação de conceitos pré-elaborados. Perspectiva que sofre alterações em prol da apreensão da avaliação como processo

essencial ao diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelos educandos quanto ao desenvolvimento de aprendizagens no processo formativo (LUCKESI, 1999).

Pesquisas tem apontado que o instrumento avaliativo mais utilizado por professores da Educação de Jovens e Adultos para verificação da aprendizagem de Ciências, é a prova escrita. Sua utilização é fruto da cultura avaliativa disseminada no nosso país, vinculada a apresentação de resultados quantitativos (LUCKESI, 2005).

No tocante ao ensino de Ciências, muitas são as possibilidades de avaliação das aprendizagens nessa área de conhecimento. Área de grande relevância por valorização de qualquer forma de vida e compreensão das relações entre os seres vivos e destes com o meio em que vivem.

Desse modo, torna-se relevante compreender e entender como o processo avaliativo em Ciências ocorre na EJA, bem como, identificar os instrumentos avaliativos adotados e a satisfação dos alunos para com os mesmos e refletir sobre as práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos. Visando a percepção da avaliação enquanto mecanismo auxiliador da prática docente, por seu caráter diagnosticador no processo de ensino-aprendizagem.

Para uma melhor compreensão dos aspectos abordados, o texto encontra-se estruturado com breves informes sobre tipos de avaliação e o ensino de Ciências, os procedimentos adotados no estudo, resultados e discussões e algumas considerações finais.

TIPOS DE AVALIAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Pensar no processo de ensino aprendizagem, nos remete a refletir sobre o processo avaliativo, que dele faz parte, e que deve

ocorrer fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, que determina que a avaliação seja contínua e cumulativa onde os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos, considerando-se os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar (BRASIL, 1996).

A avaliação do processo como um todo não se destaca como um produto final do ensino aprendizagem, por isso, é tema de discursões em âmbitos educacionais. Na EJA não é diferente, buscam-se estratégias que ajudem os professores a avaliar adequadamente seus alunos. O planejamento torna-se crucial nesse processo. Para Luckesi (2005):

> [...] enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto. A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar, por isso, contribui em todo o percurso da ação planificada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planificou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação (LUCKESI, 2005, p. 55).

A verificação da aprendizagem pode ocorrer com a utilização de muitos instrumentos, dentre eles, a prova escrita, prova oral, trabalhos individuais e coletivos. Ao processo de avaliar é importante associarmos o caráter holístico e desprezarmos a simples

memorização, que esteve presente no processo de ensino como carro chefe por muito tempo.

O termo avaliação vem do latim, e significa "valor ou mérito ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo." (KRAEMER, 2005, p 33). É um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriaram. Sendo assim, a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

Luckesi (2001), nos seus estudos esclarece que é importante que os meios e critérios de avaliação sejam bem definidos para o professor e aluno, pois eles auxiliam a evidenciar as expectativas de progressividade dos alunos. O educador deve fazer comentários, verificar e armazenar todos os aspectos relevantes da avaliação, apontando erros que também fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

O erro nem sempre indica a ausência de um conhecimento, o não domínio de uma informação, mas se configura um potente sinalizador do percurso, particular e único, empreendido pelo aluno na tentativa de resolver problemas e avançar em termos de aprendizagem e desenvolvimento (TEIXEIRA; NUNES, 2008).

A avaliação da aprendizagem na concepção dialética do conhecimento, é a manifestação de quanto o aluno se apropriou das soluções para a resolução dos problemas e das questões levantadas, ou seja, do conhecimento adquirido (GASPARIN, 2005). Nesse sentido, a compreensão da realidade do aluno da EJA torna-se primordial para construção de estratégias de ensino que atendam às suas especificidades. Ensinar Ciências nessa modalidade é contextualizar as aprendizagens cotidianas ao conhecimento

científico elaborado. Ajudar o educando a compreender os fenômenos por ele percebidos no dia a dia (BRASIL, 2001).

Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação de procedimentos próprios para essa clientela e que ajudem a efetivar a aprendizagem de Ciências, que por vezes, é tida como difícil ou complicada, por conter termos científicos incompreensíveis ou distantes da realidade do educando. Assim, o trabalho com um currículo centrado nas especificidades dos discentes da EJA é de suma importância, por compreender que as necessidades formativas se diferem nas diversas modalidades de ensino.

Para Silva e Carvalhedo (2015) é necessário aproximar a ciência ao mundo do jovem e do adulto a partir dos elementos que envolvam a sua construção, compreendendo a ciência e seu desenvolvimento. Perceber que a ciência faz parte do seu dia a dia e que é passível de mudanças, ajuda os jovens e adultos a sentirem-se a vontade para questioná-la e identificá-la cotidianamente.

> Nesse sentido, o educador precisa ensinar o educando a fazer a leitura do mundo em que vive, para melhor compreendê-lo. Para tanto, devera contextualizá-lo e problematizá-lo, visando levar o educando a reflexão e ao desenvolvimento do senso crítico (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 12).

Pensar no educando da EJA como sujeito capaz de produzir conhecimentos é possibilitar a construção de aprendizagens que sirvam para sua vida, para o desenvolvimento do cidadão responsável pelo espaço que habita e com propósitos de construção coletiva de melhorias de vida. O ensino de Ciências nessa modalidade de ensino, deve se revestir de práticas coletivas,

colaborativas, emancipatórias, libertarias que advêm de aprendizagens contextualizadas (BRASIL, 2001).

O procedimento avaliativo quando voltado para o diagnóstico de aprendizagens e tem responsabilidade com a qualidade do ensino, torna-se um grande aliado do processo de ensino-aprendizagem, assim:

> Primeiramente é preciso pensar na finalidade de avaliação como parte do processo. Ela não pode ser pensada como um simples verificador de conhecimento dos alunos, mas como uma oportunidade de, com base nas informações coletadas durante vários momentos do processo de trabalho, fazer novas intervenções, ajustes e modificações no planejamento para que os objetivos sejam atingidos (MELO, 2012, p. 78).

A avaliação na Educação de Jovens e Adultos deve ser constituída por uma proposta emancipatória para que o aluno se torne um cidadão crítico e apto a opinar contra toda e qualquer forma da opressão (FREIRE, 1996). Assim, a avaliação quantitativa por se só não atende a essa proposta.

Para Vianna (2000) e Haydt (2008), medir é insuficiente e não satisfaz como instrumento de verificação de aprendizagem, pois nem todas as experiências educacionais podem ser analisadas quantitativamente. Sendo inúmeros os erros quando nos detemos a um único processo avaliativo.

Ao invés de meramente classificatória a avaliação tem que ser algo contínuo que contribua para o desenvolvimento do educando através de ações reflexivas junto aos educadores, que seja constante e que os ajude a construir seu conhecimento de forma

positiva, deixando de ser algo limitado e absoluto (TRIVELATO; SILVA, 2011). Mas,

> Frequentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado [...] a avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento (ESTEBAN, 2001, p. 16-17).

A avaliação em Ciências requer que o educador relacione todo conteúdo trabalho em aula com objetivos atitudinais para mensurar a postura do aluno em torno das situações-problema expostas sejam elas provenientes de conflitos presentes no ambiente escolar ou em espaços locais.

É de suma importância salientar que todo processo avaliativo deve ser executado considerando os objetivos gerais traçados, a qualidade de enfrentamento das situações problemas a mobilização dos esquemas cognitivos, ou seja, das capacidades intelectuais relacionadas ao domínio de linguagem de conceitos e da construção de argumentos que constituem as competências básicas necessárias aos alunos para que possam interferir em seu meio como um cidadão e sujeito autônomo (DEMO, 1999).

Almeida, Cassiani e Oliveira (2008) salientam que os objetivos de aprender Ciências são bem variados, tais como, auxiliar para que internalizem conceitos e leis previamente selecionadas;

adquiram modos de raciocinar, habilidades e atitudes pertinentes aos procedimentos de produção da ciência cujos conteúdos estão sendo ensinados; sejam críticos com as aplicações sociais de produtos da ciência, sentindo-se, assim, incluídos no seu tempo e melhorem a autoestima, em razão de sua inserção no mundo do conhecimento.

Como ocorre em todas as disciplinas, a avaliação em ciências deve fluir sobre os campos conceitual, procedimental e atitudinal. Com essa finalidade, o acompanhamento das aprendizagens deve valer-se de instrumentos de natureza diversa, de modo que os alunos com maior dificuldade de expressão escrita ou, por sua vez, oral tenham a oportunidade de demonstrar sua aprendizagem por meio de recursos sobre os quais possui domínio mais amplo (LUCKESI, 2001).

O aprimoramento das expressões orais e escrita dos discentes também devem ser contemplados como objetivo da avaliação, verificando-se a evolução de forma paulatina de interações das noções e de conceitos trabalhados no decorrer de seus capítulos. É necessário despertar o interesse e estar atento ao progresso do método argumentativo adicionado pelos alunos, seja na produção de suas respostas que conferem as questões das provas ou outros meios de formas avaliativas, bem como em suas colocações. Correlacionar as informações acontecimentos e debates de ciências as discussões dos conteúdos do capítulo é indício de que o professor desenvolveu a capacidade de enriquecer seus horizontes conceituais e de pensamento, o que deve ser reconhecido pelas diversas modalidades de avaliação (HAMZE, 2007).

No tocante a elaboração dos critérios de avaliação pelo professor, acreditamos que não se deve estabelecer um único padrão que seja aplicável para todos os alunos, mas sim, a partir das especificidades de cada um, conferir os conceitos, ou seja a avaliação e seus critérios devem se basear nas condições reais da pessoa do

aluno quando do início do processo ensino aprendizagem LUCKESI, 2001).

Entende-se a avalição como um meio de observação contínua do processo ensino e aprendizagem e não instrumento para quantificar o conhecimento do aluno, ao avaliar, o educando tem condição de diagnosticar se os problemas relacionados a aprendizagem são uma questão cognitiva própria ou ofertadas por exemplo, se estão correlacionadas a uma dificuldade ou a um bloqueio (HAMZE, 2007).

Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos. Nesse sentido, Sordi (2001) afirma:

> Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica (SORDI, 2001, p. 173).

A avaliação é um instrumento de controle de processo educacional: o êxito ou o fracasso nos resultados de aprendizagem dos alunos é um indicador do êxito do fracasso do próprio processo educacional para conseguir seus fins (SORDI, 2001).

É importância está alerta quanto aos tipos de avaliação, sem perder de vista seus objetivos, critérios e expectativas para cada etapa da EJA. É de grande valor o reconhecimento do processo de avaliação como momento de autoavaliação discente. O reconhecimento do erro faz parte do processo de aprendizagem.

Em torno da avaliação gira todo o trabalho escolar, condicionando o que, quando e como se ensina, e todos os ajustes que se devem introduzir para atender à diversidade de necessidades geradas em aula. Infelizmente, também sabemos que, de modo geral, a avaliação é o aspecto do trabalho docente que menos tem motivado o professor e talvez mais o aborreça, enquanto para os alunos é a atividade mais temida e menos gratificante (MANSUTTI, 2002).

Vale ressaltar que a avaliação de ciências é uma prática normalmente organizada e sistematizada no contexto escolar, deve ser realizada a partir de objetivos escolares. A avaliação não pode ser um único instrumento isolado, mas permear o processo de um projeto de trabalho.

Para Caldeira (2000):

> A avaliação é um meio e não um fim em si mesmo, está delimitada por uma determinada teoria e uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, consequentemente de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p. 122).

Existem três tipos de avaliação: avalição diagnostica, avaliação formativa e somativa. Avaliação diagnostica: identifica todo o tipo de conteúdo que é de domínio dos alunos, bem como seus pontos fortes e fracos. Tem como objetivo examinar se os alunos já detêm o conhecimento necessário a continuidade de um programa, orientado o planejamento do professor (LUCKESI, 2002).

A avaliação diagnóstica, verifica se o que o aluno já sabe, para retomar ou prosseguir com o ensino, nesse momento o

planejamento deve ser flexível para fazer as adaptações que se fizerem necessárias. Na avaliação diagnóstica, conforme argumenta Luckesi (2002), o objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, como protótipo ou como estágio de um processo. Esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade do objeto de avaliação. O julgamento apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto.

A avaliação Formativa aplica-se em situações em que se deseja o sucesso, essa avaliação exige os diferentes usos estratégias de análises e registros que ocorrem no ambiente de sala de aula, no caso é essa forma de avaliação que tem a permissão de examinar os pontos de progresso dos alunos. Formativa, por quê:

> [...] tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 1995, p. 34).

Já a avaliação somativa, é realizada no final do processo de aprendizagem por meio de análises do que foi aprendido, consiste na identificação dos alunos de acordo com os níveis de aproveitamento preestabelecidos, geralmente tendo como visão sua promoção de um ano para outro ou de um grau para outro.

O sucesso do processo avaliativo vai ao encontro da utilização dos três tipos de avaliação aqui apresentadas, como forma de atendimento as especificidades de cada turma e de cada aluno no

seu processo formativo. Em sequência o caminho percorrido para a pesquisa.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso. Para Yin (2001), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo dos fatos objetos de investigação, permitindo um amplo e pormenorizado conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados. Para melhor compreensão dos resultados e discussões, os dados foram trabalhados qualitativamente. Assim, utilizamos a abordagem qualitativa por compreender que essa abordagem possibilita a compreensão dos acontecimentos e sua análise.

A presente pesquisa possui como campo de estudo a cidade de Picos que se localiza na região Centro-Sul do Piauí, com 76.544 habitantes, segundo dados do IBGE (2017). Picos dispõe da oferta do ensino nas redes: municipal, estadual e privada.

São participantes da pesquisa, 3 professores, regulamente lotados em uma escola da rede pública de ensino do município de Picos que oferta a modalidade EJA, e que aceitaram participar da pesquisa. Os mesmos estão ministrando aulas de Ciências e disciplinas afins na referida escola e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para coleta de dados foram elaborados dois instrumentos: um questionário para coleta de dados de identificação dos sujeitos e um roteiro de entrevista semiestruturada. Para Manzini (2003, p. 154), "a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista". Para o autor, esse tipo de entrevista pode

fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Os dados foram coletados na própria instituição escolar em horário definido pelos professores participantes que de forma individual preencheram ficha de identificação e posteriormente foram entrevistados. Com o auxílio de um gravador de áudio o diálogo foi gravado e posteriormente transcrito. Após a coleta dos dados os mesmos foram transcritos e analisados conforme a Técnica de Análise de Conteúdos" de Bardin (2008).

Dessa forma, os dados foram agrupados em duas categorias de análise a saber: A avaliação na EJA e Instrumentos e procedimentos de coleta de dados para a avaliação na EJA.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Para o trabalho na EJA o viável seria professores com uma qualificação nessa área. Na escola em questão, encontrou-se professores sem especialização na EJA, mas com qualificação para o ensino de Ciências, com idade entre 45 e 50 anos e tempo de serviço de 08 a 20 anos. Um professor do sexo masculino e 02 do sexo feminino. Para a manutenção do anonimato dos sujeitos como desejado por todos, os mesmos foram identificados no trabalho por P1, P2, P3.

A AVALIAÇÃO NA EJA

A avaliação da aprendizagem tem sua relevância no processo formativo dos educandos, desse modo é pertinente conhecer as

percepções dos professores da EJA em relação a avaliação. Desse modo os professores manifestaram-se:

> Método utilizado para a mensuração do ensino-aprendizagem, podendo ser quantitativo (notas) e qualitativo (observação durantes o desempenho da participação em sala de aula) (P1).
>
> A avaliação é um processo natural que acontece para que o professor tenha uma noção dos conteúdos assimilados pelos alunos, bem como saber se as metodologias de ensino adotados por ele estão surtindo efeito na aprendizagem dos alunos. A avaliação é um processo contínuo, ocorre dia após dia, visando a correção de erros e encaminhando o aluno para a aquisição dos objetivos previstos (P2).
>
> É a forma de avaliar o aluno (P3).

Para Luckesi (2005), um "recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando, trata-se de algo contínuo que requer um comportamento de compreensão e diagnostico de aprendizagens. Nesse contexto, o sujeito P2 aproxima-se das ideias do citado autor no tocante a avaliação como processo contínuo e provido de intencionalidade. E o sujeito P1 distancia-se das ideias desse ao mencionar um aspecto quantitativo da avaliação, que para Luckesi, relaciona-se a exames e não avaliação da aprendizagem. No que tange a realização da avaliação de aprendizagens de conteúdos de Ciências, em sequência alguns excertos.

> Através de prova escrita e trabalhos com pesquisas com sua posterior apresentação em sala de aula (exposição). Porque, dessa forma, consigo pontificar

> o que mais foi absorvido e revisar aquilo que não ficou tão clarificado, além de observar a desenvoltura oral e proporcionar uma experiência pratica do conteúdo através de pesquisas (P1).
>
> Costumo avaliar levando em conta os campos: conceitual, procedimental e atitudinal, com a finalidade de acompanhar a aprendizagem. Utilizo instrumentos de natureza diversas, de modo que os alunos com maior dificuldade de expressão escrita ou oral, tenham oportunidade de demonstrar sua aprendizagem por meio de recursos sobre os quais possuem domínio (P2).
>
> Através de prova escrita. Pois é o método mais utilizado no dia a dia (P3).

Quando a avaliação da aprendizagem é vista apenas como mecanismo de medição da aprendizagem escolar e as provas/exames são postos como centrais nesse processo, educador e educando desvinculam-se da proposição da avaliação amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, dando margem a um processo avaliativo classificatório, seletivo e excludente (ALENCAR; GONÇALVES, 2015). Assim, avaliar os alunos apenas com provas escritas, como relata o professor P3 não é a melhor opção dentro de uma proposta inclusiva de educação. Muitos são os instrumentos avaliativos e inúmeras as possibilidades de avaliação da aprendizagem de conteúdo, dessa forma, os professores P1 e P2 agem com maior flexibilidade no processo formativo, embora tenham especificado instrumentos para a avaliação da aprendizagem.

Na EJA a avaliação se torna algo mais complexo, pois é um dos fatores de afastamento do aluno da sala de aula, as provas escritas com fins de aprovação e reprovação, sendo trabalhada de forma arbitrária pelos professores causam maior evasão (SILVA; CARVALHEDO, 2015). O professor P2 ao afirmar utilizar diversos

instrumentos avaliativos demonstra maior compreensão do processo avaliativo e oportuniza uma melhor avaliação das aprendizagens efetivadas.

Cabe ressaltar que a avaliação em um processo amoroso, inclusivo, flexível deve ocorrer de forma processual e contínua contemplando estratégias que estejam atentas a aspectos qualitativos e quantitativos.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS PARA A AVALIAÇÃO NA EJA

Quais instrumentos são utilizados para avaliar a aprendizagem? Você conseguiu visualizar se a aprendizagem realmente ocorreu com a utilização desses instrumentos avaliativos? Essas foram a perguntas feitas aos docentes da EJA, na busca da compreensão da escolha de uns instrumentos em detrimento de outros.

> Trabalhos expositivos, seminários, provas, realização de experimentos em sala. Sim, esses métodos têm resultado eficaz na disciplina e aprendizado (P1).
>
> A avaliação é realizada por meio de observação sistemática do professor, perguntas e respostas escritas, registros, pesquisas, produções textuais, debates. Essas atividades são realizadas de modo individual e coletivo. Através desses instrumentos avaliativos visualizei que realmente a aprendizagem ocorreu nesse processo avaliação (P2).
>
> Provas objetivas, participação nas aulas. Sim (P3).

Mesmo sendo sabedores dos vários conceitos relacionados a avaliação e da concepção de avaliação presente nos PCNs, que prima pela qualidade no processo educativo em respeito aos direitos sociais, econômicos, culturais e políticos, portanto falamos de uma formação integral dos aprendentes, o que se verifica no ambiente escolar é a presença da verificação da aprendizagem e não a avaliação da aprendizagem. Por isso, instrumentos como provas, relatórios, produções textuais, fichas de observação, são aplicados/utilizados em momentos conclusivos, para fechar um capítulo, bimestre, fechar um ciclo de aprendizagem, fundado na necessidade de controle externo da aprendizagem (ALENCAR; GONÇALVES, 2015).

Quando nos referimos aos instrumentos avaliativos, logo temos em mente os objetivos educacionais visualizados pelos professores, assim para o professor P1 a observação de seminários, provas e realização de experimentos ajuda a detectar a aprendizagem de conteúdos de Ciências efetivada. Já para o Professor P2 as pesquisas, registros escritos, debates e as observações diretas são instrumentos que ajudam a comprovar a aprendizagem na área em questão. O professor P3, como afirmou anteriormente, apresenta a prova escrita como instrumento de verificação da aprendizagem eficaz. Dessa forma, os critérios e instrumentos empregados pelo professor por sua vez, seguem uma tradição na qual cabe apenas a visão e atuação unilateral de avaliação admitida sobre o acúmulo de conhecimento pelo aluno (DEMO, 1999).

Como são muitos os instrumentos para coleta de dados para avaliação buscamos saber como os alunos se portam diante de tais instrumentos utilizados para mensurar a aprendizagem de ciências? Os professores participantes responderam:

> Os alunos demonstram-se confiantes ao realizarem as atividades já que muitos possuem contato com o meio

> rural conseguem identificar e até explanam além do conteúdo ministrado, trazendo informações pertinentes de suas práticas diárias (P1).
>
> De maneira natural, pois não obtive insucesso nas avaliações, isso aponta que o comportamento dos alunos diante do processo de avaliação não desperta insegurança ou ansiedade (P2).
>
> Sempre reclamando (P3).

A resposta dos professores P1 e P2, diante dos instrumentos para coleta de dados avaliativos era de se esperar, pois, diante de um número diversificado de atividades/instrumentos os alunos tendem a sentir-se contemplados no processo educativo. O mesmo ocorre com o Professor P3, como as provas escritas foram citadas como procedimento e instrumento para coleta de dados avaliativo, também, esperávamos a insatisfação dos alunos para com os mesmos, que limita sua ação e por vezes pode ter efeito coercivo, daí a reclamação por parte dos alunos. Portanto,

> Partindo do princípio de que o aluno não é acumulador de informações e sim construtor do próprio conhecimento, a construção do conhecimento é um mecanismo interior do sujeito da aprendizagem, estimulada por condições exteriores criadas pelo professor e envolvida por muitos elementos, inclusive a avaliação escolar. Portanto são necessários instrumentos mais adequados à realidade dos educandos da EJA (CRUZ, LOPES, 2015, p. 69).

Caldeira (2000), cita alguns instrumentos para coleta de dados avaliativos utilizados na EJA: mapa conceitual, portfólio, discussões coletivas, autoavaliação, relatório, observação, dentre

outros. Tais instrumentos dão suporte na qualificação da oferta dos serviços, possibilitando diagnosticar a posição do educando em relação a aprendizagens anteriores e suas reais condições de aprendizados atuais.

Instigando maiores discussões na área em questão os professores ainda foram consultados quanto a utilização de outros instrumentos/procedimentos para coleta de dados para avaliação da aprendizagem, assim citaram instrumentos que acham ser viáveis sua utilização.

> Creio que um debate com profissionais sobre determinado assunto, visitas a estabelecimentos que demonstrem técnicas, produtos e serviços, aumentariam a curiosidade e instigariam os alunos a pensar em algo profissionalmente (P1).
>
> Seminários, pesquisa de campo (P2).
>
> Observação da participação nas aulas (P3).

Os professores P1 e P2 citaram instrumentos e procedimentos que podem contribuir para a coleta de dados para avaliação, tais instrumentos segundo Luckesi (2005) tem seu valor se os docentes tiverem cientes de que a avaliação é um ato diagnóstico, que serve de subsídio para uma tomada de decisão da perspectiva da construção da trajetória do desenvolvimento do educando. Assim afirma o citado autor:

> Qualquer meio que nos possibilite, de forma sadia, diagnosticar o que está ocorrendo será um bom recurso técnico para praticar a avaliação. Assim, podemos usar testes, questões dissertativas, falas dos educandos, exposições, demonstrações, teatralização,

> dramatização, participação na vida cotidiana da sala de aula (LUCKESI, 2005, p. 85).

Assim, o que importa não são os instrumentos para coleta de dados para avaliação, mas sim a avaliação propriamente dita, em função das quais estão configurados os instrumentos. Não que os instrumentos não sejam importantes, mas importante é ter uma concepção clara sobre o ato de avaliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade de ensino "Educação de Jovens e Adultos", apresenta uma série de características próprias ao atendimento de sua clientela. Assim, o processo avaliativo nessa modalidade de ensino torna-se um desafio à medida que o professor passa a compreender as dificuldades dos alunos para sua frequência e permanência no processo de escolarização, que por vezes, torna-se excludente e pouco acessível a todos.

A avaliação da aprendizagem na EJA, como em outras modalidades de ensino, caracteriza-se por seu aspecto diagnostico, formativo e somativo, portanto de difícil realização por seu caráter processual. Nas diversas etapas que constituem a EJA, muitos são os instrumentos para coleta de dados para a avaliação, dentre eles encontramos, provas escritas, relatórios, seminários, realização de experimentos e aulas práticas. Cabe ressaltar que dois dos participantes da pesquisa afirmam que os alunos não se queixam dos instrumentos para coleta de dados para avaliação, pois há o uso diversificado dos mesmos. Assim, essa coleta torna-se menos cansativa e mais flexível.

Quanto ao processo avaliativo cabe ressaltar que não pode ser resumido a momentos de coleta de dados ou utilização de instrumentos e procedimentos, mas, deve ser contínuo e ocorrer cotidianamente, sem desprezar o contexto educacional em que os discentes estão inseridos e sua realidade social, econômica, cultural.

Com a pesquisa a percepção de que embora a avaliação na EJA apresente características que demostrem flexibilidade quanto a utilização de instrumentos para coleta de dados para a avaliação, ainda é um obstáculo a ausência de compreensão da avaliação como um ato acolhedor, inclusivo, amoroso. Que é possível os professores desprenderem-se do ensino tradicional, que trabalha com a verificação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. N. M; GONÇALVES, N. M. N. "A evasão numa escola da rede pública estadual de Picos-PI: fatores determinantes na educação de jovens e adultos". *In*: MOURA, M. G. C.; CARVALHEDO, J. L. P.; LEAL, F. L. S. (orgs.). **Contributos da UFPI para a Educação de Jovens e Adultos**: Avaliação e evasão escolar. Teresina: Editora da UFPI, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: Ciências Naturais. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CALDEIRA, A. M. S. "Ressignificando a avaliação escolar". **Cadernos de Avaliação**, vol. 3, 2000.

DATRINO, R. C.; DATRINO, I. F.; MEIRELES, P. H. "Avaliação como processo de ensino aprendizagem". **Revista de Educação**, vol. 13, n. 15, 2010.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campina: Editora Autores Associados, 1999.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Porto Alegre: Editora DP&A, 2001.

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

GASPARIN, J. L. **Aprender, Desaprender, Reaprender** (Texto digitalizado). 2005.

GRILLO, M. C.; FREITAS, A. L. S. "Autoavaliação: por que e como realizá-la". *In*: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. (org.) **Por que falar ainda em avaliação? ** Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 2010.

HAMZE, A. "Avaliação escolar". **Brasil Escola** [2007]. Disponível em: <www.brasilescola.com.br>. Acesso em: 09/07/2022.

HAYDT. R. C. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

KRAEMER, M. E. P. "Avaliação da aprendizagem como construção do saber". **Anais do V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria em America del Sur**. Mar Del Plata: UNMP, 2005.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Editora Malabares, 2005.

LUCKESI, C. C. "O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem na escola". **Anais da 3ª Jornada de Educação Norte-Nordeste**. Fortaleza: UECE, 2001.

MANSUTTI, M. A. "Avaliação: aspecto curricular que garante mudanças na prática educativa dos professores e êxito nas aprendizagens dos alunos". *In*: MARFAN, M. A. (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

MANZINI, E. J. "Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada". *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Editora da UEL, 2003.

SANT'ANNA, I. M**. Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

SILVA, L. C.; CARVALHEDO, J. L. P. "Avaliação da aprendizagem: contribuições para a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)". *In*: MOURA, M. G. C.; CARVALHEDO, J. L. P.; LEAL, F. L. S. (orgs.). **Contributos da UFPI para a Educação de Jovens**

e Adultos: Avaliação e evasão escolar. Teresina: Editora da UFPI, 2015.

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M.; STOLTZ, T. **Mediação pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SORDI, M. R. L. "Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?" *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Editora Papirus, 2001.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação escolar**: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2008.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2011.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Editora Bookman, 2001.

CAPÍTULO 4

Práticas Alfabetizadoras na EJA:
Interação Conhecimento e Afetividade

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA EJA: INTERAÇÃO CONHECIMENTO E AFETIVIDADE

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Aprendi que se depende sempre / De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas / Das lições diárias de outras tantas pessoas.
E é tão bonito quando a gente entende / Que a gente é tanta gente
(Gonzaguinha, 1982)

Neste tópico inicial, procuro fazer uma breve contextualização de minha pertença à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e apresentar os emotivos motivos daquilo que intento apreender como objeto deste artigo.

Vigotski, em muitos de seus textos (1988, 1999; 2000a; 2000b; 2000c; 2001a; 2001b; 2003; 2004), deixa marcas à orientação teórica sobre a constituição do ser humano, que se faz de relações e interações sociais. A hominização se dá na arena da história e da cultura. Sendo assim, a explicação para a constituição das individualidades das vidas não pode ser buscada em outras instâncias que não a de suas historicidades e das formas de relações em que se estabeleceram.

Constituímo-nos nas interações sociais, nas trocas intersubjetivas – eu-outro-outros –, sempre mediados pelos conhecimentos, no simbólico terreno da cultura. Essas aprendizagens, necessárias à formação de nossa humanidade, não podem se fazer no silenciamento, na mecânica tarefa de reprodução de letras e palavras, mas no compartilhamento entre gentes, como muito bem captou o poeta, em seus versos, na epígrafe desta

introdução. Aqueles termos que usamos, hoje, como subjetividade, singularidade, identidade são constituídos nas relações sociais. Assim, tanto para Vigotski, no campo acadêmico, como para Gonzaguinha, na literatura, a subjetividade é essa tessitura que leva as marcas das lições diárias que aprendemos e apreendemos com tantas, muitas e outras tantas pessoas.

Essa compreensão impõe uma direção ao se olhar, pesquisar e analisar o ambiente sociocultural que constituem as classes de EJA. Vidas em aberto: jeitos diferentes, comportamentos diversos, modos conflitantes: silêncios, quietudes, agitação, paciência, rebeldia, olhares perdidos, concentração. Como compreender esse universo de situações existenciais, de singularidades? Quais condições de hominização tiveram ou têm acesso esses alunos? Em que condições vêm se singularizando nos programas de EJA? Questões instigantes.

Classes de Aceleração! Pois como analisara acertadamente Arroyo (2000, p. 43), ao chamar a atenção para o fato de que a exclusão social e a seletividade que as instituições sociais e educacionais reproduzem, "[...] não é um pesadelo nem uma fruta temporã, não amadurecida, que podemos amadurecer em tempos de progressão e aceleração, em câmaras (classes) especiais. Soluções pontuais para problemas estruturais".

A EJA e seus sujeitos – adolescente, adultos, velhos, velhas, professoras e professores – estiveram imbricados na minha experiência – teórica e prática – desde muito, deixando em mim marcas indeléveis. Estimula-me a compreensão de que os sujeitos vão se constituindo historicamente, reproduzindo e também indo além das determinações estruturais que, à primeira vista, parecem inexoráveis. Sociologicamente, admito que uma modalidade educativa ofertada pelo Estado não se encontra acima dos indivíduos, como força unicamente coercitiva e como portadora de um mecânico determinismo (a escola como lócus da reprodução) hermeticamente impermeável ao movimento contraditório, a uma

relação dialética entre macro e microestruturas. Múltiplas contradições e complexidades permeiam as ações do Estado. O fazer educativo se faz, igualmente, prenhe de contradições, pois devemos considerar essas complexidades para pensar saídas alternativas à educação. Diz Gadotti (1983) que buscar trabalhar essa contraditoriedade se apresenta como desafio a ser enfrentado à efetivação de uma educação de caráter popular.

Esses aportes teóricos volveram-me a examinar o fazer cotidiano de produção das relações de ensino e aprendizagem e os sujeitos nela envolvidos. Nesse percurso, minhas indagações/preocupações se centraram nas seguintes suposições: o processo de aprendizagem, voltado aos educandos da EJA, não pode ignorar as suas especificidades, suas diversidades e singularidades; e nem os ver apenas como sujeitos de cognição, mas sim como sujeitos de múltiplas dimensões, entre as quais, a cognitiva e a socioafetiva.

A dimensão afetiva, como constitutiva do processo de produção das relações de ensino e aprendizagem, isto é, das relações professor – aluno – conhecimentos, passou a centralizar a minha atenção. Passei a tomá-la como dimensão indispensável para a compreensão do processo de aprendizagem nas classes da EJA sem, no entanto, desconsiderar as condições estruturais de produção da vida material e da própria educação enquanto espaço de produção simbólica.

A seguir, procuro apresentar meu entendimento sobre a relação entre afetividade- conhecimentos-cognição-práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem em classe de EJA.

APROXIMAÇÕES: AFETIVIDADE, CONHECIMENTO E COGNIÇÃO

Somente sou quando em verso. [...]
Para chegar até onde / não me presumo, mas sou,
sigo em forma de palavra
(Thiago de Mello, 2001)

No cotidiano da EJA, entre muitos profissionais – e até mesmo no ambiente extraescolar – circula opinião generalizante de que os alunos e alunas dessa modalidade de ensino são carentes, principalmente, carentes afetivos. "Coitados, são muito carentes de afetos, esses alunos", ouvimos quase sempre. As rebeldias, as zangas, as "bagunças", os comportamentos de retraimentos, a indiferença às atividades de aprendizagem, o abandono da sala – todos, geralmente, atribuídos à carência de afetividade, falta de amor, falta de autoestima.

A exclusão estrutural – econômica, social, cultural; a seletividade educacional, com suas escolas precarizadas, é justificada por esse pueril psicologismo. Os excluídos dos bens materiais são vistos como carentes afetivos. Patto (1990), em A Produção do fracasso escolar, faz uma revisão crítica dessas "psicologias da carência", no tópico sobre "As Teorias racistas". Décadas já se passaram, desde sua publicação, e, no entanto, essas "psicologias" ainda povoam o senso comum predominante do meio educacional voltado às crianças, aos jovens e aos adultos em situação de exclusão socioeconômica e cultural/educacional.

A questão parte da suspeita de que o afetivo não está só na falta, na carência, que seria intrínseca, ou mesmo seria uma disposição psicológica do indivíduo-aluno-aluna. Buscamos

demonstrar a inter-relação entre afetividade-conhecimentos-cognição-práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Sinteticamente, pressupomos que a dimensão afetiva e a prática pedagógica – com seus conteúdos programáticos – provocam ou desencadeiam as percepções e demandas afetivas e cognitivas.

Assim, com essa pressuposição analisamos a inter-relação afetividade e conhecimento e constituição dos sujeitos nas práticas de conhecimentos (aprendizagem da leitura e da escrita) em classes de EJA. E, como corolário, consideramos que o afetivo é um mediador indissociável da apropriação dos conhecimentos escolares (conhecimento/cognição).

Em termos teórico-metodológicos, buscamos, assim, focalizar a dinâmica interativa em seu acontecer, em seu movimento, em seu processo de produção na sala de aula e, nela, captar os indícios das manifestações e interações cognitivas-afetivas que se produziam nas relações de ensino.

Como, então, essa dimensão afetiva se materializaria nessas relações? Ela se manifestaria no campo simbólico, nos signos: nas palavras, nos gestos, nos olhares, nas expressões fisionômicas, no tom em que as palavras são pronunciadas, nos silêncios, no ausentar-se da sala de aulas – todos eles compreendidos na perspectiva de que significam porque são historicamente constituídos, ou seja, nascem nas relações entre sujeitos sociais situados.

Em Busca de um Cantinho

A pesquisa de campo foi realizada em uma classe de EJA, numa escola municipal, localizada no Bosque dos Arvoredos, distante periferia de Primavera do Sol – bela e rica cidade do interior paulista. A professora, gentil e acolhedora, procurava, com seus

conhecimentos técnicos e didáticos, alfabetizar uma turma composta de irrequietos, na faixa etária de 14 a 18 anos e adultos, em medianas idades e alguns poucos de 50 a 62 anos, aproximadamente.

Na sala de aula, como observador, registrei em meu Diário de Campo, por cerca de dois semestres letivos, episódios interativos produzidos na sala de aula, envolvendo os alunos, as professoras e eu mesmo. No registro dos fragmentos, observei as condições sociais de produção das interações, bem como os dizeres, gestos, escritas e posturas assumidas pelos sujeitos nelas envolvidos.

Ao longo das observações, minha atenção foi direcionada para alguns alunos e alunas, jovens ou adultos, os quais apresentavam alguma singularidade nos momentos interativos, por meio de gestos, atitudes, linguagens corporais, suas raras verbalizações e longos silêncios em que permaneciam durante as aulas, em suas carteiras. Assim, com esforço e disciplina acadêmica, procurei descrever, em detalhes, a experiência e vivência das interações dos estudantes com os conhecimentos, com a professora e consigo mesmos.

Nos momentos extraclasse, como a entrada dos alunos, a hora do lanche, eu aproveitava para conversar com a professora, ou com algum aluno ou aluna, objetivando compreender ou saber mais detalhes de suas vidas e de suas percepções sobre a condição de docente e de estudante. Esse esforço de captar os detalhes, de registrar as minúcias, levou-me a transformar alguns alunos e alunas em singulares personagens.

Para a construção, organização e interpretação dos dados empíricos, considerei a narrativização como uma técnica adequada para apresentar os sujeitos nas dinâmicas interativas em que estavam inseridos, na riqueza de seus dizeres, gestos, expressões, sem perder de vista igualmente, seus interlocutores. Por meio dessa técnica, eu poderia dar visibilidade às entonações, ao tempo, ao próprio

movimento interativo em que os afetamentos recíprocos iam se deixando entrever.

Chamo de narrativização a essa técnica de descrição minuciosa dos personagens, do cenário, das interlocuções entre eles, de suas reações verbais e não verbais. Nesta, procuro dar visibilidade aos modos como os sujeitos se relacionam com os outros, com as palavras, com os conhecimentos envolvidos nas situações, sem descuidar das condições sociais de sua produção.

Chamo a atenção do leitor, ainda, que, no próprio momento narrativo, vou analisando e destacando os indícios das relações afetivas, que vão sendo tecidas na sala de aula, mediadas pelo conhecimento em circulação e elaboração cognitiva. Acho importante destacar, ainda, que estou utilizando o termo "narrativa" para tratar da minha experiência como pesquisador na sala de aula, da minha experiência de aproximação das tramas afetivas que se tecem entre os sujeitos, nas interações com os conhecimentos, em seu processo de desenvolvimento cognitivo.

A seguir, descrevo fragmentos das relações pedagógicas que se desenvolvem em sala de aula e, ao mesmo tempo, analiso as interações que se dão a ver entre afetividade, conhecimento e cognição. O foco empírico e analítico é sobre uma personagem singular, aluna, adulta, aqui denominada, ficticiamente, de D. Maria José.

A Narrativa – "Não dá pra mudar um pouco?"

O que se impõe ao pensamento / é o corpo oprimido e sofrido.

Em momento algum o oprimido está 'em questão'.

Seu corpo se impõe como estímulo privilegiado para o pensamento.

Não há como apagar sua presença no mundo

(Danilo D. M. de Almeida, 2001)

Certo Dia de Aula

Como nos anteriores dias de observação, em sua previsível e costumeira prática, a professora passa o exercício no quadro negro: "1) vamos relembrar as vogais; 2) as consoantes; 3) dê o plural das palavras: lata, lixo, caixa, bilhete, dúzia, azeitona, salada, bebida [...]". Alunas e alunos continuam chegando; sentam-se, em silêncio; copiam a matéria. Os adultos, em silêncio. Os adolescentes, em alegre tagarelice.

A algumas carteiras, um pouco distante de mim, D. Maria José, em seu fictício nome, igualmente, em previsível rotina, diariamente observada, dá início a seu rosário de treino das vogais. Ela faz umas letras graúdas e irregulares, que preenchem praticamente todo o espaço entre linhas. Às vezes, para de copiar, olha para o quadro e retoma novamente a atividade; depois, olha o caderno, para um lado, para outro, sempre em silêncio. Para de escrever e recomeça; aparentemente, indiferente a tudo o que acontece na sala de aula. Cabeça baixa, apenas os movimentos das mãos. À mente, me vem fragmentos do livro A Menina Repetente: "O silêncio na menina é um sintoma, não só de recusa, de falta, mas também de desejos, é preciso potencializar essa fala e significar esse silêncio" (ABRAMOWICZ, 1995, p. 60).

A professora interrompe a escrita no quadro e se aproxima de D. Maria José: "─ Todo dia a gente tem que ir lá, fazendo tudo de novo, tá relembrando?!" – diz, depois de examinar o caderno da aluna, que, em sua ininterrupta, repetível e imperturbável tarefa de copiar vogais e números, mal olha para a professora.

D. Lia está no quadro fazendo separação de sílabas: macarrão. "— O que foi, seu Nestorino, acabou o macarrão?" – brinca a professora. Ele sorri. E observa atentamente a separação de sílabas. D. Socorro copia calmamente. "— Ela é caprichosa, veja o capricho". A professora me mostra o caderno bem cuidado dela. As letras são feitas com esmero. No papel, observa-se que ela apaga muitas vezes até que a letra ganhe uma forma bonita. Seu caderno é limpo e asseado. Ela é esposa de seu Nestorino. Mas eles raramente se falam na sala de aula. Ela parece buscar a perfeição da caligrafia. Sua mão desliza vagarosamente sobre o papel. E, de repente, a borracha a apagar tudo. Sacrifício, dedicação, compensação, uma caligrafia legível, regular, bonita. Enquanto isso, em sua carteira, D. Maria José observa seu caderno, leva as mãos aos olhos, depois apoia o queixo numa das mãos, olha em volta da sala. Finalmente abaixa a cabeça, toma o lápis e recomeça a escrever as vogais.

A professora, atenta e vigilante em seu ofício de ensinar, aproxima-se dela. "— Que letra é essa?" – pergunta, apontando uma letra específica. "– A, E, I, O, U" – vai lendo D. Maria José, todas as vogais, de forma maquinal, muito rapidamente, como quem as decorou, apenas. A professora, por sua vez, pareceu se contentar com aquela mecânica leitura. "— Agora vamos juntar as letrinhas, mas a gente precisa saber se você já reconhece as letrinhas. Vamos, escreva agora a letra "a", sem olhar [para o caderno]". D. Maria José hesita, olha para a professora, tenta olhar para o caderno. "— Sem olhar para o caderno!" – a professora a impede. Ela se mexe e se remexe na carteira, desconfortável, olha para a professora, para o lado, para longe. Não consegue escrever a letra "a". Com um sorriso de impaciência, a professora pergunta: "— Como você não lembra? Você acabou de fazer! Você tem que juntar as letrinhas, dar as mãos uma à outra, se você não consegue vou continuar passando as vogais" – diz em tom, sutilmente, ameaçador. A professora mostra as vogais para D. Maria José, apontando-as no seu caderno.

Observo aquela senhora, cenho franzido, em triste olhar a buscar um ponto fixo. A professora se afasta. Outros lhe demandam a presença. Dias corridos vem, ela, copiando essas vogais e agora, a professora vai tomar-lhe a lição e ela não reconhece nem mesmo o "a", que por tantas vezes, incansavelmente, desenhou. O exercício mecânico a que é submetida parece não surtir nenhum efeito positivo. Ela copia, dezenas de vezes as mesmas letras, mas não as reconhece. Exercício puramente maquinal. Pobre D. Maria, ainda terá muito rosário de cópia de letrinhas pela frente. A escola está investida de práticas alfabetizadoras de que ela não consegue se apropriar, o que me evoca a personagem de Infância, de Graciliano Ramos, em seu iniciático aprendizado das letras, com o personagem narrando que sua alfabetização começou sobre o balcão da venda do pai, com a indicação de cinco letras e que "[...] no dia seguinte surgiram outras, depois outras – e iniciou-se a escravidão imposta ardilosamente" (RAMOS, 2009, p. 110).

Intervalo de aula

Enquanto distribuo bolachas e a professora Zeza enche os copos dos alunos com um líquido que, com muito custo, identificamos algum sabor de banana; ela aproveita para tecer o seguinte comentário:

"─ Você viu a D. Maria José? Ela termina de ler as letrinhas, eu pergunto para ela: que letra é essa?". "Não sei", ela diz. Agora mandei ela juntar o "o" com o "a". E pergunto, ela diz que não sabe. O caderninho dela está cheio de letras. Ela diz: não dá pra mudar um pouco? Aí eu mudo um pouco. Mas, eu pergunto a letra e ela não sabe mais. Seu Nestorino falou: "─ Eu preciso aprender, tô ficando velho, burro". Eu disse: "─ O senhor vai aprender, devagar, mas vai aprender". Aí ele falou: "─ Eu não quero fazer só isso, quero

aprender Primavera do Sol...” “— Aí com ele, eu fiz o processo inverso, mas de vez em quando tô do lado dele... [cobrando as letrinhas]”.

Nos dizeres da professora, podem-se perceber os indícios de sua vigilância sobre a episteme de sua metodologia e de sua prática. Em alerta, não se deixa de descurar de que a alfabetização tem seu ritmo e sua norma: o árduo e rígido aprender as letrinhas. “Aí, com ele, eu fiz o inverso, mas de vez em quando tô do lado dele...”. Cobrando que faça as letrinhas, isto, é que faça longas e entediantes cópias de vogais e consoantes, em páginas a perder de vista. Vigilância epistemológica!

D. Maria José pede à professora para mudar um pouco. Ela não quer ficar mais aula após aula, dia após dia, copiando as vogais, enchendo páginas e páginas de vogais sem saber reconhecê-las, juntando “o” com “a”. D. Maria José não encontra na relação com a escrita e a leitura. A alegria e o prazer, também traduzidos em afeto, por reconhecer-se progredindo, aprendendo, apropriando-se do conhecimento, ela não os tem. Diante dela, a muralha da escrita e da leitura a vencer; trabalho duro e difícil e, até o momento, sem recompensa. Sacrifício, apenas, é o que paira em seu horizonte de aprendiz. Está insatisfeita com sua aprendizagem e a relação de conhecimento que a prática escolar lhe oportuniza também não a satisfaz. Deseja possuir as letras e fruir o “luxo” de ler e escrever, transpondo as barreiras da analfabeta servidão. Na sala de aula, na inglória luta com as letrinhas, esforça-se para saber e ser. Mas essa luta não produz resultados, nem emoções de alegria e satisfação, mas enfado e tristeza. Tudo parece quimera, trabalho infrutífero, como no poema de Cecília Meireles (1985, p. 41): “Leva sempre a minha imagem / a submissa rebeldia / dos que estudam todo dia / sem chegar à aprendizagem...”

Em seus mais de 60 anos de idade, mas fisionomia a indicar uns 70; a pressão alta a complicar-lhe a vida, ainda encontra forças

e energia para lutar com as palavras e com uma aprendizagem estéril; é moradora de um bairro nada considerado. Desgarrada de sua terra, Alagoas, vive a aridez de uma aprendizagem, tal como Sinhá Vitória, personagem de Vidas Secas (RAMOS, 1972), vagando pelo chão estorricado pelo Sol, escapando da seca nordestina. D. Maria José foge do analfabetismo, mas enfrenta a muralha cultural que, historicamente, se interpôs, não unicamente a ela, mas, a todos os pobres e excluídos, viventes nos sertões de terra rachada e de secura atroz ou nas periferias das grandes e ricas cidades paulistas, como Primavera do Sol.

Parece-me, cansada de viver a exclusão do mundo das letras, busca a escola para nela penetrar. Quer dar-se a esse "luxo", mesmo nesse final de vida, porque empreender utopias possíveis é o que nos faz humanos: sujeitos de desejos. A escola para ela, no entanto, não se resume a esse "luxo" de ser letrada. Nela, talvez sonhe ainda encontrar alento, vencer a solidão de uma vida desterrada, migrante, inserida num contexto sociocultural e econômico diferente do seu. E também é um caminho para vencer a depressão de viúva recente. Mas a escola, com seu método estéril, trabalhoso e ingrato, na prática, inviabiliza esses pequenos "luxos". Ousadia, seria, sentir-se partícipe de uma classe de 1ª e 2ª etapas da EJA? Cujo objetivo não é ensinar as letras, alfabetizar: ler, escrever e fazer cálculos em dignidades de métodos?

"— O médico aconselhou-a a continuar vindo para a escola. É melhor para ela... Ficou viúva recentemente. Tem pressão alta... toma remédio controlado" – dizia-me a professora, certo dia, enquanto a contemplávamos naquele trabalho solitário de treino das letras, em sua carteira.

Morena, cabelos compridos, bem longos, sempre enfiados em tranças, vestidos quase cobrindo os pés. Vem calmamente, em passos vagarosos. O caderno aprumado no braço, à altura do peito, a caixinha de lápis, borracha e apontador, tudo nela lembra uma

assídua mocinha em seu ar de colegial. Sonho no coração. Desejo que se esvai na relação com as letras. Sozinha e solitária em meio a tanta gente na sala de aula; a aprendizagem se lhe apresenta semeadura sem colheita. O afetivo, nessa relação com a leitura e a escrita, revela-se no seu lado mais doloroso: é emoção em sofrimento.

Em seu silêncio, resta ela em sua carteira, indiferente às tagarelices dos adolescentes, em suas rusgas verbais; em seus entra e sai da sala, arrastando carteiras e empurrando uns aos outros. Verbalizações, nenhuma; apenas o mover das mãos sobre o caderno; a cabeça meneando para um lado e outro, ou o fixo olhar sobre aquelas mal arrumadas letras, como tentando perscrutar suas fugidias significações.

Na velhice, em uma sociedade que tolera o velho e sem a defesa de bens acumulados, D. Maria José, sozinha, sem marido, instalada em um bairro de migrantes, removidos de outras "invasões", em sua maioria, igualmente, pobres como ela, vem para a escola, que abre suas portas aos deserdados das letras, embora, no seu interior, contraditoriamente, feche essas mesmas portas, negando o acesso ao saber por meio de uma prática pedagógica que, historicamente, traz as marcas da exclusão.

A professora a seu lado, paciente, mas exigente, ajudando-a. E um dia, talvez, domadas as letras rebeldes, pudesse escrever seu nome: Maria José. Mas, no entanto, tudo corria sem muito proveito. Dias e dias num trabalho infindo, sem frutos para saborear. Para que lhe servirão ainda as letras? Que serventia terá esse "saberzinho" que debalde se esmera por aprender, que a professora o tenha de incutir aos pedacinhos?

Em sua luta com as letras, em seu silêncio, solitária e deprimida, é sujeito da busca de sentidos de sua vida presente. Na escola não encontra o espaço para compartilhar experiências e

saberes apreendidos ao longo dos seus 60 anos. E tomá-los como objetos de reflexão e aprendizagem das letras. Não encontra a reciprocidade da interlocução, tecida na conversa, na discussão de opiniões e de ideias, na troca de "conselhos". Encontra a letra vazia de sentidos, que embora requeira esforços e sacrifícios, inerentes à aprendizagem, nesse caso, parece não levar a lugar nenhum, na medida em que não leva àquele momento esperado, depois do trabalho árduo, da fruição da alegria, emoção maior desejada por todo ser humano.

Outro Dia de Aula

D. Maria José olha os colegas irem ao quadro. Parece absorta, como que magnetizada, atraída por aquele processo, por aquela relação que se desenrola a sua frente e da qual resta excluída. Um e outro vão ao quadro; erram, acertam, riem; a professora ajuda; outro colega ajuda, opina, às vezes opina errado, mas, ali, há vida, há interlocução na aprendizagem. Seus lábios se movem como que degustando aquela relação, pressentindo um sabor diferente daquele que vem experimento no isolamento e na solidão de suas áridas tarefas.

À frente, uma imagem diferente se mostra: quase todos os dias, um ou outro vai ao quadro. E ela? Não! Sempre, só, com seu caderno, em abertas folhas e em "letrinhas" coberto, irregulares e disformes, é certo. Eles, seus colegas, até mesmo alguns dos mais velhos, são escolhidos, e chamados pela professora para ir ao quadro. Ela, não. Somente o contato esporádico e espaçado com a professora, a cuja autoridade apõe um tímido pedido: "Não dá pra mudar um pouco?", quase em sussurro.

Se há, por conseguinte, uma autoridade que regula; se há obediência; por entre as fissuras dessa autoridade, há sinais de vida; vida que mostra seu descontentamento; uma vida que, por entre as aparências de fragilidade e aceitação passiva, expõe marcas emocionais e afetivas de contestação; germe de uma comportada rebeldia? Quase inaudíveis, sua voz parece dar visibilidade ao protesto contra a relação de aprendizagem que experimenta. É, sem dúvida, um grito comportado, educado, por que não dizer. Mas nele, a contestação se enrosca, a desaprovação se mostra plena e clara. Escolheu a forma considerada civilizada, as palavras apropriadas para se dirigir à autoridade "─ Não dá pra mudar um pouco?" Em humildade se mostra o seu descontentamento. Disse sua palavra e dizendo-a, insinua-se em desejos de subversão de sua condição de aluna em tristeza e solidão posta.

Seu pedido para mudar revela seu contido desejo de viver aprendizagens significativas, emocional, afetiva e cognitivamente. Interações com os conhecimentos que lhe permita saber-se conhecendo, avançando, lendo e escrevendo com significação. Qual emoção cognitiva fruiria ela ao juntar "o" com "a", a pedido da professora? O + A = OA. Tarefa vazia de significados e de sentidos e, por fim, de algum sentimento. Na palavra, indiciam-se elementos afetivos-volitivos (VIGOTSKI, 2000a).

Para ela se faz necessária uma experiência com a escrita que não se reduza a mera cópia de fragmentos do alfabeto, mas de uma escrita que instaure a interlocução com os caminhantes de aula, com os seus colegas, com a própria professora e que traga as marcas de seu contexto sociocultural; uma escrita, assim, que esteja inscrita em seu universo de sentidos e significados, na qual ela possa se reconhecer como autora e leitora. Essa prática tolhe o movimento que o sujeito faz em direção à apropriação do conhecimento. Ao invés de constituir-se, aniquila-se na relação com a escrita e a leitura.

O investimento afetivo de aproximação transforma-se em afastamento, destruição. Emoção de recusa.

Aquela singela e simpática imagem registrada – chegando à escola, com os cadernos aprumados sobre o braço, o cabelo em tranças bem arrumado, a roupa limpa e passada, o olhar para frente, queixo levantado – deixa transparecer certo ar de grandeza e de importância. Na sala de aula, no entanto, cansada, queda-se sobre a carteira, desimportante, sem grandeza, ante uma aprendizagem sem sentido que o Estado arruma para pobres como ela.

Aula de revisão – final de semestre

Buscamos palavras / que possam contar / de nossos ofícios.
Mas todas, embora / do fundo brotadas, / resvalam, deslizam
por sobre a camada / de tempo e distância
(Thiago de Mello, 2001).

Atividade de hoje: 1) leitura; 2) revisão. São 19:25h. Conversas amenas ocorrem entre a professora e alunas e alunos. Antes de iniciar a escrever no quadro, explica-me sua aula de hoje e demonstra sua preocupação com a aprendizagem das "letrinhas" de sua turma. Faltam poucos dias para o fim das aulas e a frequência tornou-se, agora, muito mais irregular e rarefeita.

"— Hoje vou trabalhar só com revisão com eles, trabalhar bastante revisão, leitura das palavras, é assim... letramento mesmo... Aqueles que vão passar para a 3ª série não podem mais ter dúvidas nas 'letrinhas'" – explica-me ela.

Senta-se, então, no meio da sala e comanda a aula. Vai indicando alunas e alunos e pedindo que escrevam as palavras que dita. Alguns apresentam muitas dificuldades para escrever. Ela repete, corrige, soletra letra por letra, sílaba por sílaba, com certa irritação e desconforto com os erros constantes. Enquanto isso, D. Maria José, em calmaria e solidão, exercita-se na cópia das vogais, para não fugir a rotina a que viveu durante todo o semestre letivo.

Por fim, a pedido da professora, D. Maria José vai ao quadro fazer as vogais. Ela pega uma pedra de giz e escreve: a 1 1. Depois: A a 1 u. E fica parada em frente ao quadro, por algum tempo. "─ Eu vendo, eu lembro" – diz, toda sem jeito, voltando-se para a professora, que continua no meio da sala. "─ Agora quero que você faça sem olhar" – pede a professora, com certa impaciência, chegando junto ao quadro. D. Maria José escreve: 1. "─ Não, isso não é letra "e". Hoje você já fez elas". "─ Então deixe eu ver..." – e volta, rapidamente, para sua carteira e começa a abrir o caderno. "─ Não! Não é pra olhar!" – intervém a professora, proibindo-a. D. Maria José fica parada, estática, em frente a sua carteira, com a mão sobre o caderno, por um momento, sem saber o que fazer.

A professora, diante dessa situação, parece constrangida. Fica em silêncio por um momento, observando a aluna em sua posição estática. "─ Ela saber fazer, faz tudo direitinho, mas ela não consegue lembrar" – fala-me, então, explicando o insucesso de D. Maria José. A professora também, parece, mostra-se decepcionada. "─ Vou passar uns 'deverzinhos' pra você fazer" – contemporiza, falando para D. Maria José, que continua de pé, com uma expressão de desalento, entristecida. "─ Se eu esquecer, eu olho no caderno..." – murmura. "─ Olha só ela, se ela se esquecer ela olha no caderno!" – comenta professora, para mim, sorrindo. D. Maria José sorri também. Não conseguiu escrever as vogais no quadro. Logo ela, que vem treinando incessantemente em toda aula, copiando vogais no seu caderno, ao longo de um semestre! "─ Vou copiar para você" –

diz a professora. "— Se a senhora copiar eu vou adorar" – responde, com um sorriso. "— Olha, só professor, ela diz que se eu copiar ela vai adorar" – diz a professora, dirigindo-se a mim. Ambas sorriem.

A professora vai até o quadro e escreve as vogais: a e i o u.; D. Maria José copia embaixo. As letras vão surgindo no quadro, nervosas e trêmulas. Está na 5ª linha, agora, sozinha, escreve: u, a, e, u, a, o, o, fora de ordem. A professora atende outro aluno no quadro e volta-se novamente para D. Maria José: "— Que letra é essa?" – pergunta "— i" – responde. "— Não, o "i" é o que tem o pinguinho". A professora, então, ensina D. Maria José a escrever o "i", a qual repete, então, seguidos "is": i, i, i, e.

A professora volta a orientar a aluna e, em seguida, diz: "— Vou passar uma liçãozinha pra você treinar com mais calma na sua casa". A professora, finalmente, aparentemente, deu-se por vencida. Parecia muito impaciente e decepcionada com o rendimento da aluna. Preferiu encerrar a atividade recorrendo ao costumeiro pilar dessa prática de alfabetização que venho observando: o treino cego, ininterrupto dos elementos da escrita. O que, para D. Maria José, tem-se mostrado infrutífero e inconsequente.

D. Maria José, no entanto, não é a única, a apresentar dificuldades. Muitos outros alunos não sabem, e isso afeta profundamente a professora. Vejo decepção em seu rosto. Sentada a umas duas carteiras de mim, no centro da sala, de onde comanda os alunos ao quadro, sinto a angústia dela: está impaciente, suas expressões demonstram frustração, decepção. Seu rosto, sempre alegre, hoje parece cansado, um pouco mais ruborizado do que de costume; as contrações lhe vincam a face. Suas atitudes com os alunos e alunas, sempre mantendo a fleuma, sempre sorrindo, sempre complacente com as brincadeiras de alguns adolescentes, hoje estão afetadas por certo sentimento de impotência, de ver seu trabalho desmoronar.

Alguns apresentam dificuldades para, até mesmo, escrever as vogais e as consoantes e isso a desestabiliza. Impacienta-se com os alunos e alunas que vão ao quadro. Percebo seu esforço em se manter tranquila, em não explodir. Seus comandos, para os alunos, no entanto, são forçados, carregados de irritação; uma irritação que vejo em seu rosto, em sua fisionomia, que ela procura não transferir para as palavras, mas a emoção escapa-lhe.

Acho que minha presença, na sala, torna, ainda, mais difícil e constrangedora a sua situação: os alunos e alunas, no quadro, estão demonstrando que não aprenderam o mínimo a que ela se propõe ensinar, que são as "letrinhas". "– Aqueles que vão passar para a 3ª série não podem mais ter dúvidas nas letrinhas" – dissera-me ela, logo no início da aula.

Minha presença a perturba, eu sinto isso. Comigo, na sala, ela precisa conter-se, manter a calma. Não pode explodir abertamente, parece. Tenta esconder a irritação, quando se dirige aos alunos, mas a entonação deixa transparecer o quanto está insatisfeita com o rendimento deles e delas. "— Não, Alex!!!". "— Benedita! O que você escreveu mesmo aí?!". A cognição e a presença do outro mediatizam o controle emocional de descontentamento em que a professora sente, nesse momento. As emoções são constrangidas e moduladas pelos aportes da cultura e das relações sociais.

Meses seguidos de tantos exercícios, de cópias e cópias a que submeteu seus alunos e alunas, de treinos das "letrinhas". "— Como digo para eles... Claro que vou ter paciência, se não aprendeu em seis meses, a gente continua tudo de novo" – fala-me, como que tentando explicar o fracasso da aprendizagem de seus alunos.

Para a professora, a aprendizagem apresenta-se como repetição, memorização de letras e palavras e cujo tempo não se constitui como problema. Esse é seu horizonte de possíveis. jovens e adultos atrasados em sua aprendizagem, e que por isso, têm pressa,

ânsia, desejo e necessidade de aprender e rápido. Não têm muito tempo, pois o mundo do trabalho já os arrebatou ou os atrai com força e determinação: pobres, não podem prescindir do trabalho. Essa dimensão não está inscrita na percepção da professora. Ela não questiona, em nenhum momento, o seu método de ensinar, e que talvez não seja somente uma questão de tempo. Mas como questionar?

Precisaria de parâmetros para fazer tais questionamentos, de outras concepções de alfabetização senão essa que pratica na sala de aula: o treino de letras vazias de sentido, dia após dia. Esse é seu método, esse é seu modo, seu aprendizado do ser professora; foi assim que se constituiu historicamente, na aprendizagem formal, no curso de magistério, nas relações de trabalho. Não pode negar sua subjetividade. Ela não é uma espécie de ator que criou seu próprio script. Sua subjetividade forjou e se forja historicamente e é um agregado das relações sociais (VIGOTSKI, 2000c).

Não pode, ela, atirar pela janela aquilo que lhe é mais caro: o domínio de um saber fazer, de um discurso que dá forma, segurança e estabilidade a seu ser professora, pois tais discursos (técnicas e práticas) são socialmente constituídos e cuja episteme instaura determinadas formas de relação social.

"— Você vai para a minha sala hoje?" – perguntou-me ela, certo dia, quando nos dirigíamos para as salas. "— Não, vou pra sala da Iracy. "— Logo hoje, que eu precisava fazer umas perguntinhas para você. Você sabe que hoje a supervisora da minha escola [supervisora das creches] chegou pra mim e perguntou: 'qual é seu método?' Veja só! Nunca disseram pra gente nada, nunca explicaram nada e agora vêm perguntar que método a gente usa? Eu falei que meu método é 'aprender brincando' porque são crianças pequenas... dois anos... Eu queria que você me dissesse quem é o autor que é mais importante hoje. Eu estudei Fröebel, Piaget, Vigotski, mas essas coisas mudam, eu queria saber...".

Logo, estamos diante de uma prática que, histórica e socialmente, dá visibilidade ao "[...] modo como os homens [professores, alunos] determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural" (CHAUÍ, 1981, p. 20).

Na relação, a professora sofre, angustia-se. Queda-se nas teias dos efeitos de sentidos que a mediação provoca. A professora é uma profissional responsável, preocupada, ciente e consciente do que deve fazer para ensinar as letras. Não se descuida. Zela e vela por seus alunos e alunas. O acompanhamento, o treino, a leitura das letras – é o que sabe fazer e o que faz com cuidado, certeza e fé. Ela não se dá conta de que há outras possibilidades para os alunos se relacionarem com a escrita. Para ela, o caminho, único e possível é o treinamento. Leituras essas, possíveis, pelas marcas deixadas por suas enunciações e por sua prática. Nessas marcas, a professora dá-se a ver em sua singularidade. "Singularidade e significação inscrevem-se nos gestos e nas posturas dos indivíduos, deixando marcas em seus corpos. Entremeiam-se a suas palavras e a seus silêncios, deixam indícios em seus dizeres". (FONTANA, 2000, p. 105).

Se o olhar dá visibilidade às manifestações afetivo-emocionais de D. Maria José na sua árdua relação com a escrita e a leitura, não se pode deixar de dar visibilidade, também, às manifestações afetivo-emocionais da professora na sua relação com os alunos, significadas nas suas enunciações verbais e não verbais. Os acontecimentos da sala de aula tocam e afetam a professora em sua subjetividade: ela sofre e angustia-se. Sentimento de fracasso por não ver seus objetivos atingidos. Os alunos, à sua frente, errando, errando mais que acertando, são a materialização do fracasso, não só do aluno, da aprendizagem, mas do ensino: é como se o mundo desabasse sobre os seus ombros, fardo pesado que suporta. Queda-

se, sozinha, em sua angústia. Experimenta também a solidão, tal qual D. Maria José, em seus momentos de treino.

A professora reverbera sobre si mesma os efeitos de sentidos de uma prática pedagógica que a constituiu, que não criou, mas que se apropriou sem benefício de um inventário, como diz Gramsci (1978). Ela não se faz imune em suas relações de ensino com os alunos. Ambos se afetam e são afetados. Eventos de alegria, de tristeza, de angústia e de júbilo não são atributos exclusivos de um ou de outro, num jogo dicotômico e maniqueísta. São evidências das condições de produção das relações intersubjetivas vividas em sala de aula, tendo o conhecimento como um mediador fundamental.

DIGRESSÕES 1

A presença, em sala de aula, de D. Maria José, mulher, pobre, negra, analfabeta e em sua longeva idade, evidencia formas de opressão a que os velhos, em sua condição social de economicamente improdutivos, enfrentam, entre os quais, a submissão a uma vida de silêncio e afastamento. Na moderna sociedade capitalista, a decrepitude biológica de homens e mulheres sinaliza, sem pudor e sem cerimônia, o fim último de sua posição social: o abandono e o banimento da vida social e cultural, principalmente aos sem posses. Por conseguinte, todos deveriam encarar, sem maiores ilusões, um inexorável destino, feito de incertezas e exclusões, em suas diversas formas e matizes, em suas sutilezas e banalizadas crueldades.

Aos mais pobres e aos muito pobres, a velhice se mostra em sua dureza maior, como segregação e esquecimento. Sem a posse de bens materiais, como definidora de posições sociais, como sobreviverão estes? Em muitos casos – e em sua maioria – com

apenas os poucos proventos de uma indigente aposentadoria, quando há. Isso quando não mais lhes restam a força necessária e o vigor muscular para completar a renda com alguma forma de precário trabalho.

A velhice vai sendo esquecida e isolada em lugares deliberados: na solidão dos lares ou na vida em comum, mas igualmente solitária, dos asilos, seja naqueles que são pagos ou nos mantidos pela assistência social do poder público ou de alguma instituição benemerente. Na sociedade, o destino irresoluto de ser velho é viver ou, como diz Chauí, "[...] sobreviver sem projeto, impedido de lembrar e de ensinar, sofrendo as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que a memória vai-se tornando cada vez mais viva, a velhice, que não existe para si, mas somente para o outro, o opressor." (BOSI, 1983, p. XVIII).

Excluídos e oprimidos, os velhos são impedidos de se dizerem, de comunicarem o que aprenderam nos longos anos de vida e de trabalho, simplesmente porque ninguém os quer ou não tem tempo para ouvi-los, ocupados que se encontram em atender as céleres demandas do volátil ordem do capital. A experiência, enquanto saber que se foi elaborando ao longo do tempo, já é sem valor nessa ordem. Não é senão essa a razão por que Benjamin (1983) lamenta a morte da narrativa, pela qual se compartilhava a sabedoria acumulada pelos indivíduos. Em uma sociedade instituída por processos que valorizam o que é descartável, na pressa e na velocidade, a escuta, a relação intersubjetiva de compartilhamentos e troca de experiências, não encontra mais um lugar reconhecido. Esquecidos e empurrados para a margem dos processos produtivos, os velhos não têm a quem falar, não encontram a quem possa ouvi-los, a quem possam dar "conselhos". Benjamin lamenta essa perda da habilidade de se dar "conselhos" e vê nisso um inelutável caminho para a simplificação da experiência e da vida humana.

DIGRESSÕES 2

É na relação plural que apreendemos, compreendemos o mundo e nos constituímos em nossas singularidades. Como descobrir sentidos e significados numa aprendizagem fragmentária, de uma alfabetização que nega a aventura de conhecer, de envolver-se com os conteúdos culturais? Snyders (2001), em sua obra, Alunos Felizes, apresenta a emoção – a alegria – na escola, não como algo fortuito, mas como decorrente de relações com o saber na qual os estudantes enfrentam situações que implicam dificuldades, dedicação e trabalho árduo. A aprendizagem, que não é unicamente prazerosa, deve pressupor a alegria como fruto de dificuldades transpostas.

Para Charlot, aprender, por sua vez, é apropriar-se desse mundo, é entrar em relação com outros sujeitos, significados, valores, artefatos etc. Nesse processo de inter-relação o sujeito se constrói a si mesmo, sempre mediado pelo outro, sempre com a ajuda de outros e, assim, vai significando e dando sentido às relações em benefício de sua própria singularização. Ou seja, esse movimento ininterrupto no qual construímos e somos construídos pelos outros é o que denominamos amplamente de educação. “Eu só posso educar-me numa troca com os outros, com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 54).

Para esse autor, é significativo aquilo que produz inteligibilidade sobre alguma coisa, aquilo que nos ajuda a compreender o mundo; aquilo que pode ser comunicável e, portanto, pode ser entendido em uma troca com os outros. O sentido é, assim, produzido nas inter-relações com outros parceiros, dentro de um sistema. Aprender, por conseguinte, é apropriar-se de significados e sentidos que, de alguma forma, nos mobilizam, nos impelem a agir. O sujeito deseja aprender porque deseja se apropriar de um mundo

que é essencialmente humano e, portanto, sempre desejável (CHARLOT, 2000).

O que, então, esperar, diante das práticas de conhecimento – leitura e escrita – descritas, que foram vivenciadas pela aluna, D. Maria José? Um mundo de sentidos e significados, de objetos culturais cognitivos e afetivos parece que lhes são negados por uma prática alfabetizadora mecânica e estéril.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As manifestações afetivas, sejam de aceitação ou de negação, trespassam os sujeitos nas relações intersubjetivas e adquirirem visibilidade nas relações de ensino, de aprendizagem, de apropriação do conhecimento, afetando, de forma radical, as demandas ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e sua estabilidade subjetiva.

Refletindo sobre o empírico, consideramos que as evidências parecem indiciar que não se pode pensar a questão emocional e afetiva, na prática pedagógica, desvinculada do sucesso na aprendizagem, condição para o desenvolvimento cognitivo e demais dimensões da vida psíquica. Há, assim, que se atentar, no exame das relações pedagógicas à questão da indissociabilidade entre emoção-afetividade-conhecimentos escolarizados e desenvolvimento cognitivo. Emoção-afetividade-conhecimento-cognição faz parte de uma indissociável dimensão psíquica e subjetiva.

A narrativa apresenta indícios do esforço de se ensinar, mas, ao mesmo tempo mostra não houve a esperada aprendizagem daquilo que foi proposto em cada dia de aula. Logo, parece que a escola não realizou aquilo que dela se esperava, promover o desenvolvimento cognitivo/intelectual. Vivenciando uma prática de aprendizagem mecânica, repetitiva, calcada no mero desenhar,

redesenhar e copiar letras e números; restou a nossa personagem, como aluna, experimentar-se em emoções de angústia, sofrimento e tristeza.

A análise parece evidenciar que é o conhecimento que modula as relações pedagógicas em sala de aula. O não apreender e aprender os conhecimentos (conteúdos programáticos), no caso específico dessa narrativa, ler e escrever provocou expressões emocionais e afetivas que se indiciavam em gestos corporais aleatórios e instintivos, por exemplo, menear aleatório do corpo para um lado e outro; estados de languidez; lábios que se moviam incessantemente; olhares vagos, perdido; fisionomia a evidenciar estados de desprazer, tristeza. Assim, o sentir-se não aprendendo imobiliza os investimentos afetivos-cognitivos para novas aprendizagens, para a apropriação de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas: Editora Papirus, 1995.

ALMEIDA, D. D. M. "Por uma pedagogia apaixonada". **Revista Educação e Linguagem**, vol. 1, n. 4, 2001.

ARROYO, M. G. "Fracasso/Sucesso: um pesadelo perturba nossos sonhos". **Em Aberto**, vol. 17, n. 71, 2000.

BENJAMIN, W. "O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow". *In*: BENJAMIN, W. *et al*. (orgs.). **Textos escolhidos**. São Paulo: Editora Abril, 1983.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Editora T. A. Queiroz, 1983.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

FONTANA, R. C. "Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora". **Cadernos CEDES**, n. 50, 2000.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Editora Cortez, 1983.

GONZAGUINHA. **Caminhos do coração** (disco vinil). São Paulo: EMI Music Brasil, 1982.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1978.

MEIRELES, C. **Os melhores poemas**. São Paulo: Editora Global, 1985.

MELLO, T. **Poemas preferidos pelo autor e seus leitores**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Editora T. A. Queiroz, 1993.

RAMOS, G. **Infância**. São Paulo: Editora Record, 2009.

RAMOS, G. **Vidas secas**. São Paulo: Editora Martins, 1972.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

CAPÍTULO 5

Educação de Jovens e Adultos:
A Construção de um "Inédito Viável" Formativo

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DE UM "INÉDITO VIÁVEL" FORMATIVO

Sita Mara Lopes Sant'Anna

Odilon Antônio Stramare

Este texto apresenta uma reflexão que parte de um debate e investigação sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que mesmo compreendida como um direito assegurado desde a Constituição Federativa (BRASIL, 1988), constitui-se numa modalidade de ensino que foi excluída das propostas de políticas públicas e tem sofrido a influência de ideologias conservadoras de grupos dominantes, por falta de vontade política. Nesse contexto, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS promoveu, de 1996 a 2003, o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores – PEFJAT, que nos trouxe inúmeras aprendizagens em âmbito formativo e hoje, constitui, somado a outras experiências, a Educação de Jovens e Adultos promovida na mesma Universidade, junto ao Colégio de Aplicação (CAP).

Com esse texto fala-se sobre os aprendizados desta experiência e também busca-se alertar para a necessidade da formação inicial e continuada de professores desta modalidade de ensino, com vistas a reconhecer as suas especificidades e as particularidades da aprendizagem que a EJA apresenta.

Entende-se esta experiência pedagógica como um inédito viável" partindo dos estudos de Laffin, Chalá e Martins (2021, p. 215) pelo entendimento de que o inédito-viável se constitui na "materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma

proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade" (FREIRE, 1987. p.94).

O porquê de escolher uma estruturação social para debater, discutir e investigar como a Educação dos Jovens e dos Adultos no PEFJAT? O entendimento de que em cada localização espacial e temporal, há a predominância de certo conjunto de saberes que nos permitem aproximar da "realidade", muito provavelmente, sob umas óticas dos eventos mostrados ou confrontados, desta ou daquela forma de leitura, próprias das verdades locais, com componentes regionais, culturais e de costumes, aos quais estamos suscetíveis "o sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução" (KUHN, 1997, p. 126). E que deste período tem ocorrido dificuldades, por isso faz-se míster procurar uma realidade que possa provocar desacomodações nos saberes contemplativos; por isso, também, o deslocamento da realidade cultural da região delimitadora do tema.

O desafio que se apresenta durante as reflexões sobre a educação como um todo, reside no ver a interdependência do que é local, social e dos costumes sobre o entendimento pessoal, coletivo e cultural do ato de educar-se, como atributo de preparo para o interesse em conhecer rotas de desenvolvimento pessoal, familiar e sociais de realização.

As sinalizações formais e legais apontam na direção de beneficiar todos com os conhecimentos. Nesta direção, há uma vasta legislação que direciona os não imputáveis, no caso do ECA e do "ensino" fundamental, o que não é o caso das modalidades de Educação, que residem na esfera que depende da vontade manifesta do próprio "sujeito", o que aponta para que o nominado sujeito tenha conhecimento.

Assim, do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa qualitativa de tipo exploratória e bibliográfica, tendo como principais referenciais Freire (1987, 1985, 2000, 2002), Moll (2004), Brandão (2006), Oliveira (2003), Sant'Anna (2009, 2011, 2020) entre outros, mediatizados por narrativas e reflexões diversas. Entendemos que é de extrema relevância uma reformulação no campo da educação de adultos para que haja a participação efetiva de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, havendo a formação inicial e continuada de professores para atuar de forma condizente com esta modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, compreendemos ser importante situar o leitor e a leitora sobre as abordagens que seguem. No subtítulo "Os contornos do direito à EJA" reiteramos que embora haja garantias legais, a EJA, enquanto direito, de um modo geral, carece à população de ofertas da Educação Básica.

Em "Falas institucionais sobre o PEFJAT" apontamos aspectos da história e característicos dessa oferta, o que nos conduz às reflexões expressas em "As primeiras ações como narrativas propondo o entendimento à oferta de EJA". Após, apresentamos o subtítulo "Outros lugares ocupados desta experiência, como espaço formativo" onde sistematizamos os princípios que aprendemos com essa experiência pedagógica e apresentamos as especificidades e as orientações referentes à modalidade.

Por fim, fazemos as "Reflexões finais" sem a intenção de estabelecer conclusões, mas chamando a atenção para os aprendizados das narrativas sobre as memórias produzidas a partir das experiências do PEFJAT nos diferentes contextos da EJA, incluindo os processos formativos docentes. Com esse texto, esperamos contribuir com esse campo de estudos e pesquisas que se constitui a Educação de Jovens e Adultos.

ALGUNS CONTORNOS DO DIREITO À EJA

Pensando em adultos que olham para acender a cultura letrada, obtém-se espaços de comunhão entre adolescentes, jovens, adultos e idosos que, em geral, agrupamos, numa espécie de inclusão que resumimos como Educação de Jovens e Adultos. E este é o processo que entendemos ter um sentido de resgate da "dívida social" que a nação tem com os muitos jovens e adultos que intencionalmente foram deixados ou abandonados à margem da história, para com o propósito de servir de força de reserva de trabalho e a sustentar, como "mão de obra" administrável, em alguns postos.

Tentando ajustar as abordagens, vemos que de direito, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) no Título "dos Direitos Individuais e Coletivos", em seu Artigo 208, assegura que, o dever do Estado com a educação será efetivado e no Inciso I, indica que o "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988). Por ser um dos objetivos fundamentais da nossa República, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária como consta no Art. 3º, o artigo 208, inciso VII, parágrafo 1º, cita que esta modalidade é um direito positivo, ou seja, deve ser evocado.

Cabe ressaltar ainda, que o mencionando o "Estado Democrático de Direito" apontado no texto constitucional tem como um de seus fundamentos "a dignidade pessoal e humana", como consta em seu Art. 1º, inciso III. Nessa direção, no Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) vem no mesmo sentido, de que os direitos estão claros e ordenados, como direito positivado e individual.

Questionamos isso nas perspectivas desde os possíveis e atuais alfabetizandos da EJA, que rareiam as ofertas, e se quer sabem que possuem o direito. Do outro lado, há o estado, que não atende às prerrogativas legais e normativas que o incube de recensear a população destinada à EJA e fazer-lhes a chamada pública, como preconiza o Artigo 5º. da Lei 9394 (BRASIL, 1996) sobre a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica, como direito público subjetivo aos cidadãos, também no que tange à oferta de EJA e cumprir o que preconiza o seu artigo 5º:

> Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.
>
> § 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:
>
> I - Recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
>
> II - Fazer-lhes a chamada pública;
>
> III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.
>
> §2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.
>
> §3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da

> Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.
>
> §4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.
>
> §5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

O direito público subjetivo, pode ser compreendido, conforme aponta o Parecer 11 (BRASIL, 2000, p. 22) que explicita:

> […] Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. Assim o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. Em caso de inobservância deste direito, por

> omissão do órgão incumbido ou pessoa que o represente, qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigi-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora […] Ao exercício deste direito corresponde o dever do Estado na oferta desta modalidade de ensino dentro dos princípios e das responsabilidades que lhes são concernentes (BRASIL, 2000, p. 22).

Assim, para exigi-lo é preciso que todo o cidadão ou cidadã passe a conhecê-lo, o que não faz parte das realidades postas ao público da EJA. Como efeito dos silenciamentos e num movimento de desresponsabilização por parte do Estado, as ofertas locais e regionais de vagas vêm sendo reduzidas.

Nossas experiências com o estágio obrigatório de EJA no Curso de Pedagogia, do qual somos docentes no Rio Grande do Sul, todas as acadêmicas e acadêmicos que voltam das observações de estágio relatam, que nos lugares onde há turmas na Totalidade Inicial, se pensa em alfabetização como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes de modo descontextualizado e infantilizado. Sentimos que seja necessário trazer a pensar como teóricos que mencionem a necessidade de conhecer "o universo vocabular do estudante" e sabemos que precisamos olhar que se faz necessária uma educação basilar. Assim, o que especulamos é se, de fato, se entendeu que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação. A palavra modalidade, originária de *modum* em latim, implica no entendimento de que há um jeito, forma de ser e de se estar naquele lugar (SANT'ANNA; STRAMARE, 2020, p.80).

Esse aprendizado, que nos forma ainda hoje nos ensina os princípios e os olhares atenciosos à EJA que vimos buscando fazer.

AS FALAS INSTITUCIONAIS SOBRE O PEFJAT

Conforme Sant'Anna (2011), o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores foi uma experiência pedagógica autorizada pelo Conselho Estadual de Educação e instituído na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde 1988. Essa iniciativa foi sendo conduzida segundo dois objetivos principais: a escolarização em nível fundamental aos servidores da UFRGS e à comunidade em geral e a constante busca da efetivação de um espaço para pesquisas e reflexões sobre as práticas em Educação de Jovens e Adultos. Foram estes objetivos que fizeram deste Programa uma experiência pedagógica diferenciada. Não se tratava de um Ensino Supletivo[10] tal e qual já conhecemos e isto fica bastante evidenciado, pela origem do Programa.

A partir de discussões entre um grupo de professores da Faculdade de Educação, o antigo Departamento de Pessoal da Universidade, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos-PRORH, a Associação dos Servidores da UFRGS-ASSUFRGS[11], Pró Reitorias de Extensão e Graduação e Colégio de Aplicação, é que se concretizou o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores, naquela época denominado: Curso de Terminalidade Escolar para os Trabalhadores da UFRGS, que se ocupava com algumas turmas de iniciação à leitura e escrita (nível I).

[10] O sentido conhecido do Ensino Supletivo é o da suplência, "daquele que suplementa", supre uma falta. Esta visão de ensino tem sua matriz na visão tradicional tecnocrata que resulta nas práticas do encontrar estratégias/instrumentos de inculcação. É nesse sentido que emanam as instruções programadas, os manuais, os sistemas modulares..., tão difundidos na década de setenta.

[11] Essa Associação, desde 1996, desenvolvia atividades com turmas de iniciação à leitura e à escrita para esses trabalhadores.

Em 1990, conforme dados do CRUB[12] - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, que informava o elevado número de servidores das Universidades que não tinham completado o Ensino Básico, o Projeto na UFRGS passa a abranger também o nível II - Ensino de 1ª a 4ª séries e, para buscar sustentação regulamentar, apoiava-se na experiência do Centro de Estudos Supletivos (CES), em Porto Alegre, que aplicava as provas do ensino modular, por disciplinas[13]. Em 1991, devido à demanda interna e, nos mesmos moldes do nível anterior, o Projeto passa a atuar com turmas de nível III e, em 1994, já abre vagas para o nível IV[14].

Com a autorização pelo Conselho Estadual de Educação, em novembro 1995, o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos trabalhadores atuou com plena autonomia em busca da escola diferenciada para adultos. Para que o Programa se consolidasse, os servidores-alunos eram dispensados de seu horário de trabalho, dois turnos durante a semana, a fim de assistirem às aulas que aconteciam próximo aos seus locais de trabalho, em dois "Campi" da Universidade (Campus Central e Campus do Vale).

O corpo docente que atuava no Programa era formado, tanto por alunos dos cursos de licenciatura da própria universidade, com matrícula a partir do 4º semestre e que, conforme as possibilidades, realizavam o estágio obrigatório de graduação no Programa, como também, por servidores da universidade já licenciados, liberados do seu horário de trabalho, que atuavam como professores-

[12] Em documento: CRUB-Sistema de Informações sobre as universidades brasileiras. Brasília, SIUB/INEP, 1987.

[13] Os alunos tinham aula na Universidade e os professores do CES se deslocavam para cá, em dia e hora marcada para aplicação das provas autorizadas. CES - Secretaria Estadual de Educação.

[14] As turmas de níveis III e IV correspondiam às séries finais do 1º grau.

voluntários[15].Por ser uma experiência pedagógica que se propunha ser diferenciada, sua estrutura curricular também era distinta. As disciplinas eram agrupadas em três blocos temáticos: Sociedade e cidadania, que compreendia as áreas (História, Geografia e Sociologia); Ciências e Tecnologia, (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas); e Linguagens, (Língua Portuguesa e Literatura, Línguas Estrangeiras e Artes Plásticas, Cênicas, Música e Teatro).

Estes blocos se caracterizavam por uma busca constante da interdisciplinaridade. Dentro desta perspectiva, o currículo, sempre em construção, deixava de ser algo estático e fechado, tornando-se aberto a novas perspectivas e dinâmico pela natureza de sua constituição[16] . Além das disciplinas, o Programa também oferecia plantões de atendimento e oficinas pedagógicas, que aconteciam em horários especiais - horário do almoço e após o expediente. Entre elas figuram: Trabalho e Corpo, Informática, Teatro para Adultos, Produção Literária, Laboratórios de Ensino de Matemática por Computador, Línguas Estrangeiras - francês, inglês e espanhol, Saúde e Cidadania, entre outras.

As aulas dos Blocos, com carga horária final igual entre estes, aconteciam em dois turnos por semana e contavam com a presença, no mesmo horário, de dois ou três professores, que em conjunto, desenvolviam projetos específicos com as turmas. Para que todos participassem, os alunos trabalhadores e os técnicos da Universidade, eram dispensados de algumas poucas horas, de seus horários de trabalho.

No PEFJAT buscava-se a construção do Currículo no cotidiano e para tanto, realizava-se reuniões de formação, que

[15] Por esta característica o Programa contava também com a participação de professores orientadores da Faculdade de Educação, que se responsabilizavam pela orientação e coordenação das atividades desenvolvidas na área de atuação e blocos temáticos.

[16] O currículo no PEFJAT foi continuamente construído através das discussões sobre as práticas de sala de aula, pelos professores e estudantes.

poderiam ser semanais, por blocos e turmas, e gerais, que ocorriam nos dias e horários de aula envolvendo estudantes, professores (docentes, técnicos e discentes) e técnicos da secretaria.

A avaliação, neste espaço era processual, inserida no planejamento pedagógico, através da participação efetiva dos estudantes do Programa, que refletiam, com os seus professores, sobre as suas aprendizagens e dificuldades. Como efeito desta prática foram sendo produzidas autoavaliações, dossiês, pastas e pareceres descritivos. Como a avaliação tendia a acontecer no processo[17], os Conselhos de Classe perderam o seu *status*, já que o processo era discutido em sala de aula.

O tempo de permanência dos estudantes, nos Níveis era variável, já que se considerava os saberes adquiridos, por esses, fora do espaço escolar. Assim, o avanço dos mesmos no PEFJAT, nos Níveis, acontecia em qualquer tempo. Esta circulação fazia com que buscássemos romper (o que não era fácil!), com a estrutura curricular engessada, linear e cronológica e passássemos a efetivar uma escuta do cotidiano, enquanto currículo. É desta escuta que nasciam e se constituíam os projetos desenvolvidos com as turmas.

Este espaço de aprendizagens ensinou-nos a conviver, construir, escutar, aliando o administrativo ao pedagógico e vice-versa, o que foi muito rico para todos nós, por integrar, no desenvolvimento de uma ação essencialmente educativa na Universidade, técnicos, docentes e discentes, em diálogo permanente.

Desta forma, se configurava, gradativamente, a proposta - Projeto político-pedagógico do PEFJAT, que buscava constituir uma escola ressignificada para os adultos trabalhadores, na qual o currículo passava a ser constituído e considerado por todos os

[17] Insistimos na expressão tende a ser, pois acreditamos que ainda temos muito a aprender, refletindo sobre nossos avanços, nossas falhas e faltas.

envolvidos no projeto, a partir das histórias de vida - mundo vivido, para o mais amplo, o mais significativo para o adulto trabalhador (a)[18].

AS PRIMEIRAS AÇÕES COMO NARRATIVAS PROPONDO O ENTENDIMENTO À OFERTA DE EJA

Deste ponto provocamos o pensar sobre as convivências com estudantes (que se interessavam) e suas preferências possíveis na vida, na seleção de escolha dos recursos disponibilizados nas instâncias sociais propositivas e nas ações afirmativas que lhe estão a dever e a servir para qualificar suas vidas. São disponibilizadas ações no planejamento que despertaram interesses na organização para juntos (MAFESOLI, 2005a), gestarmos os tempos de aula e as articulações de suas intenções de aprendizados na formação escolar (e não-escolar) que entediam querer. Estas ideias foram reivindicadas para o corpo de serviços e dos servidores de apoio da instituição da Universidade.

A Associação de funcionários (ASSUFRGS), naquele momento tinha como prática da instituição social, ser um lugar, onde os indivíduos dispunham de instâncias para se organizar, transparecer e transbordar as questões de sua cultura, e pontos em comum com os outros indivíduos, associando-se assim em grupos de vontades e realizações para experimentarem a ação de se agruparem em torno de seus desejos de seus pontos comuns. Estes estarem juntos, que se destaca como ponto de toque na construção da identidade desejada, assume uma interação comum própria da

[18] O PEFJAT se constituiu num campo importante para o desenvolvimento de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, nas diferentes áreas (Ensino Fundamental), para os diferentes segmentos (alunos, professores/instrutores, especializandos, mestrandos e doutorandos em educação) do PPGEDU da UFRGS e de outras universidades.

instância que se organiza de maneira societária para realizar os interesses do individual e se encontrando com o coletivo. Uma experiência de realizar o desejo nos diálogos coletivos. Sobre esse desejo, o de conectar-se e estar na coletividade, Montagner (2007) contribui dizendo que:

> A relação entre biografia e história insere-se em um conjunto mais vasto de dualidades que percorrem a Sociologia desde muito tempo, baseadas na exploração da dialética indivíduo/sociedade, ação individual/coletiva, liberdade/determinismo, individual/coletivo, estrutura/indivíduo e outras (MONTAGNER, 2007, p. 242).

A experiência dos servidores desta instituição resultou numa ação de Extensão provocada que iniciou anos antes, deste o momento descrito e a partir da experiência acumulada e transmitida aos extensionistas e evidenciou a importância da participação de diferentes segmentos para a estruturação construída na dialogicidade, segurança e o planejamento coletivo das ações. Experimentou-se então, o exercício do diálogo oportunizado como prática no coletivo.

Além das ações curriculares gerais, pensávamos nas parcerias com os estudantes, nas instâncias administrativas e pedagógicas. Como exemplos, tornam-se importantes os comentários de que eles teciam críticas aos pareceres descritivos que lhes, faziam com referências escolarizadas; e destas ações, (reações) todos aprendemos, o que fez acrescer no planejamento, as suas vozes e frente às atividades como um todo. Desse movimento, passamos a produzir pareceres descritivos produzidos por eles e por nós, como efeito do processo emancipatório (FREIRE, 2002) que estudávamos implementar.

Havia momentos em que os alunos do PEFJAT ocupavam a colaboração docente, como oficineiros, orientados pelos professores do Programa Ensino de Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PEFJAT/UFRGS, já que, como nos alertava Freire em obras diversas, somos docentes em nossos saberes.

Essa experiência que pretendeu, na prática, construir a participação efetiva dos envolvidos em processo que buscava articular para que os interesses e objetivos dos alunos se mantivessem presentes em todos os encontros (qualquer encontro) e no foco das atividades docentes como colaboradores, a experimentação de participar como um todo, era constante. Nesta experiência, eram pensadas instâncias de manifestação e ajuste dos interesses discentes elaborados de modo didático, como proposta curricular. Além disso, a participação dos envolvidos nessa experiência estimulava as relações estruturantes em direção ao encontro da autonomia (ampliação da nominação do real e do imaginário). Olhar para estes tantos indivíduos de classes sociais diferentes atuando como grupo qualificado no ordenamento social com a finalidade de agir para qualificar suas vidas, eram focos do programa.

As aprendizagens neste percurso mostraram que a construção coletiva é a fonte de origem da atuação guiada por pressupostos emancipatórios onde todos aprendem no processo de aprendizagens/ensino; o aprender com as diferenças, a educação como construção coletiva entre diferentes culturas e nas trocas com as culturas populares, estavam em voga. Aprender a participar, no sentido de promover cidadania, fortalecer os laços e a participação dos educandos em todas as instâncias sociais, também eram princípios dessa ação, além da necessidade de inaugurar reflexões críticas, escutar palavras de diferenças, atravessamentos de poderes que constituem o universo de constituição de instâncias de ações

propositivas do universo da autoria e da autonomia emancipadora, intelectual, moral e estética dos grupos organizadores do processo (na busca da organicidade), constituíam o social dos habituais participantes, o denominado (povo) do Programa.

Assim, a sombra das orientações dos saberes acumulados nos segmentos da FACED que mostravam interesse em oferecer e dispor dos dispositivos para reflexão, investigações e aprendizagens do pensar no modo de construir conhecimentos, ciência nos saberes vividos pelos jovens e adultos se presentificavam, com base no construir conceitos e caminhos com eles, sistematizando-os e coletivizando o aprendizado. Educar-se e educar no exercício das convivências como ato político era uma orientação.

A ação de consolidação do Programa foi uma articulação cooperativa entre os entes proponentes da "ação afirmativa". Estudantes e docentes construíam acordos com os proponentes. A outra parte que complementa os docentes, se constituía de alunos de licenciaturas que dispunham de carga horária de práticas orientadas, além de funcionários da universidade, licenciados e que se dispusessem a contribuir.

O Projeto Político Pedagógico do PEFJAT constituiu-se na busca de uma "ação educativa" ressignificada para jovens e adultos trabalhadores. Na prática exercitada mostrou-se uma construção gradativa, que dialogou com diferentes autores para atender o direito educacional disposto na legalidade da validação de saberes da sua cultura, popular, da prática, da empiria; do saber em cada humano com sua inteligência; sujeitos de conhecimentos construídos nos percursos de suas vivências, de si próprios, de suas descendências, do tecido social e das relações entre si. E este Projeto que [...] "desde o princípio, vinculou organicamente o ensino, formação de professores, extensão e pesquisa, possibilitou a constituição de um espaço sistemático de reflexão escolarizada de adultos [...] (COMERLATO; SANT'ANNA, 1998, p., 11).

OUTROS LUGARES OCUPADOS DESTA EXPERIÊNCIA, COMO ESPAÇO FORMATIVO

Neste espaço e em algum tempo, em algum momento, os alunos da Faculdade de Educação, situação em que nos incluímos desde a nossa graduação e pós-graduação, fomos inseridos como acadêmicos, naquela oportunidade, como professores das turmas de Nível I e II (alfabetizandos) e participamos das vivências dos servidores do Campus Central da UFRGS, estudantes que dividiram conosco os processos de aprendizagem/ensino; era assim, nesta ordem, todos sabiam alguma coisa e aprendiam no coletivo.

Éramos um grupo de conhecidos, nos cruzávamos nos corredores da Faculdade de Educação e nas passagens do Campus Central, nas várias horas do dia. Éramos todos muito próximos, divididos pelas relações funcionais do "ordenamento social". Eram costumes, neste tempo, nos sistemas educacionais, mas na sala de aula víamos que éramos um grupo de interessados. Os estudantes do Projeto com suas histórias narradas durante as conversas formais e informais que aconteceram no grupo revelaram ser, em geral, colaborativas, agregadoras com liberdades: contávamos nossas coisas em comum ou não. Destas histórias tem-se que:

> [...] migrantes da zona rural do Estado e alguns tiveram contato com a escolarização tradicional rural. Em seus relatos, nos mostram um quadro da situação vivida na época: afirmam que todos os membros das famílias deveriam contribuir para seu sustento e, de acordo com o período da colheita, todos abandonaram as aulas em função do trabalho. (FERREIRA; STRAMARE, 1998, p. 33).

No Programa tínhamos todos, coisas em comuns e uma possibilidade de aprender. E nós, acadêmicos, nos envolvíamos em formar conceitos sobre a Educação dos Jovens e Adultos Trabalhadores. Neste ponto, a participação crítica dos outros e parceiros, os discentes, aconteciam e buscamos a ideia de "duodocência" em Freire. Esta consistia em considerar que não há docência sem discência (FREIRE, 1997), porque o ensinar é permeado pelo aprender. A indissociabilidade na educação nos auxiliou muito, ao mesmo tempo em que estávamos sendo orientados por nossos professores na Faculdade de Educação da UFRGS; éramos incentivados a pensar em extensões e estas nos encaminhavam para pesquisa sobre a EJA.

Nestes aspectos, o PEFJAT se constituiu num espaço de reflexão, investigações, pesquisas que ecoam até os dias de resistências atuais. Estes tantos estudantes organizados em grupos espalhados pelos locais da Universidade, servidores, graduandos, professores e colaboradores, todos, de alguma forma, constituíram este espaço de educação. Armelini (1998) menciona que "foi um privilégio participar desta experiência que representa a concretização de um dos mais importantes direitos do cidadão brasileiro: o direito à educação".

Neste período da sociedade humana, transbordava uma época (por ter sido o breve momento de tantos outros), de valorização das diversidades das espécies de saberes e das culturas que se amalgamaram nestes conceitos humanizadores. Os movimentos que propunham o respeito aos "saberes populares" e os direitos populares nos lembravam que o humano não era recurso, experimentava ser causa. Havia outras mobilizações procurando entender os efeitos da educação e da EJA.

Com o PEFJAT aprendemos que as práticas na EJA se constituem orientadas nos princípios:

- Do diálogo, como postura ética e lógica (Freire);
- Da concepção da Educação como ato político;
- Do reconhecimento de que o currículo é construído em um processo de escuta;
- Do planejamento coletivo e integrado;
- Da avaliação no processo e enquanto currículo (em caráter emancipatório);
- -Das metodologias e planejamentos construídos nas relações cotidianas;
- Dos processos de autoria e emancipação para que se produzam deslocamentos discursivos diversos;
- Da consideração às aprendizagens históricas da Educação Popular com princípios e práticas que lhes são próprias;
- Do (re) conhecimento do direito à educação e da educação ao longo da vida;
- Da valorização da escolarização;
- Da percepção e reconhecimento da trajetória educacional de cada estudante;
- Do estudo e compreensão das políticas de estado e de governos que atravessam a EJA;
- Da observância e atendimento aos seus sujeitos com suas demandas e necessidades;

Reiteramos, assim, com apoio em Sant'Anna e Pereira (2020, p.94) apenas alguns fatores que consideramos indispensáveis à formação do Educador de Jovens e Adultos, como também fundamentais de serem discutidos no campo da EJA. Os mesmos autores nos ajudam refletir sobre as especificidades da EJA, como as apontadas no quadro que segue.

Quadro1 - A EJA e suas especificidades enquanto dimensões do currículo

É preciso que se considere:	A dimensão política da EJA e sua relação com a história;
	A origem, a diversidade e a realidade dos sujeitos;
	Os conhecimentos prévios e as experiências anteriores;
	Os diferentes tempos de aprendizagens;
	Planejamentos, metodologias e avaliações adequadas à EJA;
É fundante que se tenha:	Preocupação com espaços físicos, a partir de infraestruturas que acolham a realidade dos sujeitos;
	Propostas curriculares voltadas às necessidades, às exigências e aos interesses dos sujeitos, aproximadas às suas realidades;
	Políticas de permanência que considerem a dimensão política da EJA;
	Oferta de formação inicial e continuada aos educadores;
	Utilização de recursos didáticos adequados aos estudantes e que os estimulem a aprender.

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Sant'Anna (2009) e Soares (2011).

Estas especificidades da EJA nos auxiliam a pensar tanto as ofertas de EJA quanto as demandas formativas docentes. Com base nessas reflexões, ficamos a investigar os contextos atuais das propostas de formação continuadas de docentes da EJA, se há reconhecimento das vivências relacionadas às condições de vidas e culturas produzidas na própria Educação de Jovens e Adultos, com base, a partir nas reflexões sobre a sua práxis, entendida a partir da

reflexão de Freire (1997), como processo contínuo de ação, reflexão, nova ação.

O ser professor que atua na nessa modalidade educacional está relacionado à pessoa que possui uma trajetória e que age na responsabilidade de ter em sua esfera, outra vez, o escopo das vidas que cativa e essas dependem do vislumbre de novo futuro na retomada do estudante de EJA.

Nessa perspectiva, como consequência das aprendizagens obtidas junto ao PEFJAT, à docência universitária na Pedagogia e o interesse pelos componentes curriculares da Educação de Jovens e Adultos, que vimos produzindo, tornam importante investigar a formação continuada de docentes, fazendo um olhar especial para a participação efetiva dos professores da Educação Básica, em seu processo de formação, como um todo, bem como nos aponta Nóvoa (1992), quando diz:

> Esta profissão precisa se dizer e se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que se cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvelam à nossa maneira de ensinar à nossa maneira de pensar (NÓVOA, 1992, p. 9).

Para se perceber o processo de proposição e encaminhamentos a serem tomados, bastaria consultar-lhes sobre a conformação dos entendimentos deles e nos acostumarmos a pensar em trabalhar com perguntas, sem uma resposta e a outras tantas respostas geradoras de novas perguntas, bem como nos falam em "Uma Pedagogia da Pergunta", Freire e Faundez (1985, p. 48) ao enunciarem:

> [...] a primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar. Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais, que partam da cotidianeidade, pois é nela onde estão as perguntas. Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem respostas e todo esse processo pergunta-resposta, que constituem o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana [...].

Esse diálogo estabelecido entre Freire e Faundez nos faz refletir. Entre o legal vigente para a EJA e as práticas que vinham sendo desenvolvidas nas escolas, cambiaram, aconteceram informações difusas e na falta de aporte teórico que sedimentasse os acertos, aconteceram práticas asseguradas nas experiências tradicionais, usadas nos momentos da educação formal. As alegações dos professores revelavam que assumiam dúvidas e conflitos, além de dificuldades para defender aquilo que sabiam e o contínuo "não saber fazer", sentido predominante evidenciado nos estudos de análise de discursos dos professores da EJA, em Sant'Anna (2009).

Assim, outras instâncias mencionadas como a constituição do projeto de escola e a organização participativa que demande ou orce necessidades populares não se tornam interessantes para o corpus burocratizantes. A busca da autonomia na EJA, também, não se torna interessante e nos momentos de ajuste dos interesses do aspecto legal, ocorrem “silenciamentos”, conforme aponta Moll (2004), que aparentemente representam estagnação ou retornos nas ações propositivas pensadas para a EJA. No âmbito histórico das políticas públicas, como já nos referimos anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos sofreu por uma série de políticas de governos que a reduziu a ações descontínuas e malsucedidas.

Segundo Weber (1982), o Estado não é um ente constituído de ideias como se fosse uma abstração, pelo contrário, também, pode se constituir de ações concretas, reguladoras, definidas pelas relações da burocracia habilidosa nas políticas públicas e encravadas nos mecanismos articuladores nas instituições. E quando se volta o olhar para profissionais escolares, incluindo professores, com eles, os estudantes e percebendo que quando estão protegidos pelas asas que os tutelam, só o são, porque se sujeitam aos ditames do Estado e têm suas ações "articuladas, em primeira linha, com os objetivos do sistema" (NÓVOA 1992). Assim, muitas das formas conservadoras de pensar, focam os adultos como aqueles que têm as suas vidas resolvidas, os que já têm seu lugar resolvido e também, sobre os "estereótipos" que pré-estabelecemos e absorvemos sobre as opiniões da juventude, como nos fala Dayrell (2005). Estes estereótipos que são reproduzidos sobre os estudantes, muitas vezes nos afastam deles.

A EJA mostra facetas de diversidades culturais, (CLAVAL, 2000), colonizadas pelos termos das novas economias, campos em que as condições de complexidade se encontram, se chocam e conversam, revelando ser o lugar de "escuta sensível", como nos propõe Barbier (1993). Este momento se mostra como ato contínuo de "estar junto", na perspectiva continuada, onde se revelam incertezas em série, que moldam o imaginário de nossos estudantes e professores, (MAFESSOLI 2005a). Desta forma, se delineiam esboços tímidos, de traços esfumaçados e nebulosos de que para enfrentar estas condições havemos de entender que algumas cumplicidades e algum certo engajamento, que precisam acontecer.

Nessa perspectiva, há a necessidade de olhar, perceber e discutir sobre "o projeto pedagógico da escola" (VEIGA 2000) que contemple a EJA, que represente tomadas de decisão em reconhecer os pontos fortes, as oportunidades que essa modalidade evoca. Nesse escopo, o coletivo de professores decide as alianças que vão tomar

com a comunidade escolar como um todo e quais ações propositivas devem efetivar para que se desfrute de "fé pública" para atuar (STRAMARE, 2013).

Nosso fazer não é menor por atuarmos com quem não teve acesso aos estudos na idade considerada "própria". Ao 'E' de EJA, devem ser compreendidas as dimensões da educação, em diferentes espaços, de diferentes tempos e formas, ao longo da vida e podem ser acrescidos a este 'E' os termos como pesquisa, investigação, preparação para atender as demandas sociais prescritas.

E por estarem na condição de restituição de direitos e causarem em segmentos da sociedade, vista como "espaço móvel, de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularização" (PÊCHEUX,1999), e também de apagamentos e alguns desconfortos, aos profissionais da educação, algum "mal-estar" docente, como aponta Fiss (2008), nesta margem da educação, precisam acontecer 'coisas' com propósitos equalizadores, permeados por um movimento de escuta constante. Ações que "desvendam à nossa maneira de ensinar, à nossa maneira de ser" (NÓVOA, 1992), necessitam de atenção e o movimento de escuta constante, para retomadas dos propósitos principais da EJA.

Desta forma, vislumbra-se a necessidade de considerar que o processo de formação inicial e continuada de professores dessa modalidade, com instâncias de participação, deva encontrar respaldo nos princípios da própria Educação de Jovens e Adultos, bem como apontam Dresch (2001) e Sant'Anna (2009). Entre esses princípios se consolidam: uma postura epistemológica investigativa, de escuta e em diálogo permanente com o coletivo.

Pensamos hoje, que necessitamos formar conceitos que permitam reconhecer as particularidades de aprendizagem dos seres humanos na fase da idade adulta e as especificidades dos processos educativos experimentados no momento conceitual necessários da

vida adulta. E que linhas novas no desenho das metodologias didáticas apropriadas para estabelecer processos de aprendizagens entre os jovens e os adultos e as estratégias de ensino, se conformem.

Nas "miradas" (MOLL, 2004) em direção as demandas da EJA, os cidadãos jovens e adultos devem sentir-se autores de suas participações nas demandas sociais, para que se autorizem a tomar as decisões da produção de seu próprio conhecimento e das suas formações, das ações e as decisões políticas, culturais e sociais, em sua compreensão de "empoderamento" (Freire, 2002). Assim, o uso de ferramentas de trabalho na educação com os jovens e os adultos, em suas diferentes esferas, devem servir à confrontação das experiências comparativas perante a realidade, a visão e abstração e associação ao real, à integração e a aplicação das ideias e resoluções tomadas, à compreensão dos processos de produção e trabalho e para a compreensão dos seus envolvimentos nas demandas econômicas, como agentes das transformações sociais.

Dessa forma, coletar falas que representem bem as trajetórias, os estranhamentos, os questionamentos, a apropriação, as faltas, as falhas, os deslocamentos, como possíveis movimentos para o empoderamento da formação, em instâncias de autoria, constituem ferramentas em prol da cidadania.

REFLEXÕES FINAIS

A ideia de escrita deste texto retoma nossas andanças e as reflexões que vimos produzindo a partir da nossa participação junto ao Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos trabalhadores PEFJAT: uma bela experiência de formação humana em Ensino Fundamental produzida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Não poderíamos deixar essa história perdida no tempo, nem deixar nossas memórias sem serem lidas. Por conta da valiosa experiência, pelo seu valor histórico em nossas vidas e pelo impacto gerado em nossa formação, é que resolvemos descrevê-la. Os aprendizados produzidos ecoam em nossas práticas docentes, ainda hoje.

A partir dessa vivência aprendemos que ser professor (a) da EJA implica em estar e conviver em diferentes situações. Ocupar-se da divulgação, matrícula, acolhida aos estudantes, apresentação da proposta pedagógica, na constituição do currículo / planejamento / caminhos metodológicos / avaliação condizentes com a EJA. Relacionar-se com todas as pessoas que convivem nesse lugar. É ocupar-se, também, com a permanência dos estudantes, com suas histórias e com a chamada aos educandos, pelo seu processo de responsabilização com a própria EJA. Fazer a busca e o acompanhamento daqueles que se afastam e zelar, também para que busquem outras formas de continuidades aos estudos. É um constante aprender com a diversidade sociocultural, com a inclusão, com os processos de cidadania que envolvem direitos e deveres sociais. É relacionar-se com a comunidade, para conhecê-la, porque dela ecoam saberes múltiplos. Enfim, implica em envolver-se, de forma amorosa e intensa, sempre engajada, como nos falava Paulo Freire.

Ao nosso ver, essa formação que vivenciamos no PEFJAT, fez esse movimento e muito nos ensinou. Por estar embasada em princípios e orientações próprias da trajetória e história da EJA e não em técnicas ou métodos de ensinar, esse diferencial demarcou a nossa formação docente e como professores de componentes curriculares da EJA que fazem parte do Currículo dos cursos de Pedagogia e Letras, nos quais atuamos.

Passamos a compreender que as perguntas são essenciais e que não formação sem que haja processos reflexivos constantes.

Esses aprendizados estão presentes nas aulas que fazemos ainda hoje, como professores e professoras universitárias, nas relações que produzimos, às que são relações acadêmicas, e também afetivas com os (as) estudantes da Universidade. Aprendemos também pelos princípios que a experiência vivida comporta, enfim, por tudo aquilo que representou e representa à nossa vida e a nossa formação, e por isso, não poderíamos deixar trazê-la à discussão, atualizando-a aqui.

Por fim, no intuito de chamarmos a atenção, torna-se importante salientar que os aprendizados apontados neste texto, são essenciais aos processos de formação inicial e continuada de docentes da EJA.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. "A escuta sensível em educação". **Cadernos da ANPED**, n. 5, 1993.

BRANDÃO. C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09/05/2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11, 19 de julho de 2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 09/05/2022.

CLAVAL, P. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

COMERLATO, D. M.; SANT'ANNA, S. M. L. **Programa de Ensino Fundamental para jovens e adultos trabalhadores** (Projetos de Extensão: onde e como a universidade atua junto à comunidade). Porto Alegre: UFRGS, 1998.

DAYRELL, J. T. "Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos". *In*: SOARES *et al*. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

DRESCH, N. **A formação contínua de professores para o Ensino Fundamental regular noturno de jovens e adultos na escola GM**: ações, tensões e contradições de uma política pública municipal (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FERREIRA, S. P. STRAMARE, O. A. **Uma Busca pela intervenção Pedagógica**. Aprendendo com Jovens e Adultos: revista do programa de ensino fundamental de Jovens e Adultos trabalhadores. nº 0 (1998). Porto Alegre: UFRGS, 1998.

FISS, D. M. L. **Territórios incertos**: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual (Tese Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; Macedo, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

LAFFIN, M. H. L.; CHALÁ, C. C. M.; MARTINS, P. B. "Resistências e esperanças em Freire: reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos no período da pandemia de Covid-19". **Debates em educação**, vol. 13, 2021.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MOLL, J. "Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento". *In*: MOLL, J. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Editora Pontes, 1999.

SANT'ANNA, S. M. L. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos** (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SANT'ANNA, S. M. L.; STRAMARE, O. A. **Formação inicial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: um campo de estudos e direitos. São Paulo: LiberArs Editora, 2020.

SANT'ANNA, S. M. L; PEREIRA, G. "Docência na Educação Básica de jovens e adultos: que Discurso Pedagógico é esse?" *In*: SANT'ANNA, S. M. L.; STRAMARE, O. A. **Formação inicial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: um campo de estudos e direitos. São Paulo: LiberArs Editora, 2020.

STRAMARE, O. A.; SILVA, A. C. **Práticas e vivências na formação de docentes no PEFPD/PARFOR**. Porto Alegre. Editora Evergraf, 2014.

TROJAHN. L. M. G. "EJA: Totalidade inicial 1 – experiência pedagógica e de vida". **ÁGORA**, vol. 5, 2014.

VEIGA, I. A. P. **Projeto Político-Pedagógico da escola**. Campinas: Editora Papirus, 2000.

WEBBER, M. **Ensaios de sociologia**. Rio de Janeiro. Editora LTC, 1982.

CAPÍTULO 6

A Prática Pedagógica de uma Professora Iniciante: Trabalho Pautado no Diálogo e no Resgate da Identidade Regional dos Estudantes da EJA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA INICIANTE: TRABALHO PAUTADO NO DIÁLOGO E NO RESGATE DA IDENTIDADE REGIONAL DOS ESTUDANTES DA EJA

Ana Lucia Madsen Gomboeff

Maria Emiliana Lima Penteado

Patrícia da Silva Santos

Surge no cenário da educação básica brasileira, na década de 1940, com o objetivo de possibilitar a elevação cultural dos brasileiros, o ensino supletivo, para atender uma camada da população que não tinha acesso ao sistema educacional, portanto, analfabeta. A alfabetização, naquele momento, não apresentava proposta metodológica como hoje entendemos necessária para a alfabetização de adultos que se encontram no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Somente em 1960, com Paulo Freire, surge, então, uma proposta metodológica que tem como intencionalidade a alfabetização de adultos e que concebe a educação popular como ferramenta de libertação das classes menos favorecidas (MANFREDI, 1980; FREITAS, 1998). Nessa metodologia, a condição de vida e trabalho dos educandos são foco das vivências de aprendizagem, contribuindo com processos reflexivos e com a perspectiva de emancipação dessa vida vivida até então (FREITAS, 2007). Contudo, essa metodologia progrediu apenas nas séries iniciais do ensino fundamental. Nos anos finais, na maioria das vezes, encontramos, ainda hoje, uma reprodução dos conteúdos do ensino regular (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Desse modo, hoje, o grande desafio encontra-se em adequar o ensino às características específicas da população que frequenta a EJA e em atender às necessidades dessa população. A fim de colaborar com o enfrentamento desse desafio, neste capítulo, temos como objetivo apresentar e analisar uma proposta pedagógica realizada por uma docente iniciante baseada no diálogo e no resgate da identidade regional dos estudantes da EJA. Acreditamos que essa proposta pode servir de inspiração para outros docentes.

O relato da prática pedagógica da professora Patrícia, uma das autoras deste capítulo, compõe o material empírico de análise. O referencial teórico ancora-se nos pressupostos teóricos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (SAVIANI, 2015; LIBÂNEO; ALVES, 2012) e da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) e a análise dos dados pauta-se no procedimento metodológico denominado Núcleo de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Para organizar este capítulo, inicialmente, tratamos do referencial teórico. Em seguida, apresentamos o relato da professora supracitada, e, por fim, expomos nossa análise interpretativa e as considerações finais, que se amparam num olhar freireano.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A perspectiva teórica adotada neste capítulo toma como base os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2015; LIBÂNEO; ALVES, 2012) e da Psicologia Sócio-Histórica (BOCK; GONÇALVES, 2009; AGUIAR; BOCK, 2016). Em consonância com essas abordagens teóricas, o procedimento metodológico Núcleo de Significação

(AGUIAR; OZELLA, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015) é utilizado como referência do processo analítico.

Em conformidade com o aporte teórico declarado acima, nossa visão de ser humano compreende-o como ser histórico e agente da sua cultura. Nessa linha de pensamento, o ser humano é constituído, desde seu nascimento, nas relações sociais mediadas por múltiplos e complexos elementos que compõem a sociedade em que está inserido. O modo único de sentir, pensar e agir de cada ser humano é gerado na realidade multifacetada dos diferentes ambientes de interação com o outro.

Para compreender os diversos movimentos humanos em sua complexidade é necessário apreender a dinâmica da história desse humano e da realidade contraditória na qual ele está inserido. Quanto à história, é preciso considerar aspectos singulares da expressão humana, como a ênfase e a reiteração de determinadas atitudes, palavras e expressões carregadas de carga emocional. Em relação à realidade, essa é contraditória e não se mostra na aparência. Cabe destacar que, dentro do suporte teórico e metodológico anunciado, o ser humano não é concebido de modo isolado das determinações históricas, sociais e culturais que o constituem. Desse modo, o que se quer interpretar é um humano singular, social e histórico ao mesmo tempo e, dessa maneira, justifica-se apreendê-lo sob o ponto de vista sócio-histórico: um sujeito que contém o mundo social e o expressa por meio da sua subjetividade.

Utilizaremos os três princípios metodológicos de Vigotski (2007) para sustentar o processo analítico empreendido neste capítulo. O primeiro princípio vigotskiano refere-se à análise dos processos e não dos objetos. Ele expressa a importância do movimento identificado nos processos e não nos objetos que, ao contrário, são fixos e estáveis.

O autor explica que se "substituirmos a análise do objeto pela análise do processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais" (VIGOTSKI, 2007, p. 64).

O segundo princípio metodológico foi denominado de: explicação versus descrição. Ele explica que apenas a descrição do fenômeno não pode revelar seu processo de determinação. O objetivo da ciência ao estudar determinados fenômenos é transcender a aparência e ultrapassar as características externas, desvelando sua origem. Para estudar um fenômeno psicológico é preciso "revelar sua gênese e suas bases dinâmico-causais", como afirma Vigotski (2007, p. 65).

Por fim, o terceiro princípio corresponde à síntese dos anteriores. Refere-se ao problema do comportamento fossilizado. Significa compreender o processo de desenvolvimento de determinado fenômeno, contemplando todas as suas dimensões e indo além da aparência. Acerca de comportamento fossilizado, Vigotski (2007) descreve os processos que passaram por um estágio bastante longo do desenvolvimento e acabaram esmaecendo-se, tornando-se fossilizados no sentido de se tornarem mecânicos e automáticos. À vista disso, a manifestação externa desses processos fossilizados não corresponde à essência do fenômeno, exigindo esforço de análise para enxergar o encoberto, o que não foi expresso, mas que se encontra no âmbito do pensamento.

Vigotski (2009) afirma que a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo. O pensamento nasce por meio das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, já formada e imutável; surge e se modifica ao longo do desenvolvimento.

Pensamento e linguagem constituem-se mutuamente e são inseparáveis. Todavia, o pensamento não é, em sua totalidade, expresso na linguagem, como num processo mecanizado, de relação causal. Trata-se, pois, de uma relação processual, dinâmica e modificável. Assim, o pensamento pode ou não se concretizar por meio da linguagem.

Vigotski (2009) critica as visões psicológicas nas quais pensamento e linguagem são vistos ora como elementos isolados, ora como unidade sem diferenciação, ambas fragilizadas pelo caráter dicotômico e imutável. O autor avança na análise do pensamento e da linguagem ao utilizar o método dialético para explicar como ambos se constituem mutuamente sem, com isso, perder suas especificidades. No que tange ao estudo do pensamento e da linguagem, o salto qualitativo de Vigotski (2009) é a análise:

> [...] que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias, entendidas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não são momentos primários constituintes em relação a todo o fenômeno estudado mas apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, também diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação mas contém, em sua forma primária e simples aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise. A unidade a que chegamos na análise contém, na forma mais simples, as propriedades inerentes ao pensamento discursivo enquanto unidade (VIGOTSKI, 2009, p. 397).

Para apreender o pensamento, Vigotski (2009) sugere a análise da palavra com significado, vendo-a como a menor unidade

que contém a totalidade do fenômeno estudado. Nesse ponto, o autor afirma que o "[...] novo e essencial que essa investigação introduz na teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem" (VIGOTSKI, 2009, p. 399).

Segundo Vigotski (2009), os significados são produções histórico-culturais mais estáveis, por isso, passíveis de serem "dicionarizadas". A referência a essa estabilidade não deve ser entendida como não sujeição à ocorrência do processo de transformação. No decorrer da história, os significados podem sofrer modificações. É o conjunto histórico-cultural dos significados que permitem a comunicação e a socialização das experiências produzidas pelos seres humanos.

Não se pode falar de significado sem seu par dialético, o sentido. Os sentidos são constituídos por meio da reconfiguração de arranjos objetivos, pela vivência singular do sujeito. Desse modo, a partir das proposições de Vigotski (2009), afirma-se que o sentido, diferentemente do significado, é produção singular e complexa, menos estável e com processo de transformação mais dinâmico e fluido. Os sentidos constituem a leitura particular, única e idiossincrática de cada sujeito.

Embora diferentes entre si, sentido e significado são inseparáveis, pois compõem uma unidade movimentada pela contraditoriedade, que conserva as especificidades de seus elementos. Os significados, compartilhados socialmente, são transformados a partir do momento em que o sujeito deles se apropria pois, essa apropriação é sempre feita à luz de suas experiências, valores e conhecimentos constituídos histórica e socialmente.

Os referenciais teórico-metodológicos apresentados mostram-se coerentes com nosso objetivo que é apresentar e analisar

o relato de uma professora que atua nos anos finais da EJA sobre uma proposta de ação docente pautada no diálogo e no resgate da identidade regional dos estudantes. A seguir, apresentamos o relato da professora Patrícia, objeto de análise deste artigo.

RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Meu nome é Patrícia. Sou atualmente coordenadora pedagógica (CP) de um Centro de Educação Infantil (CEI) e ingressei na docência na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) em 2013, sem experiência anterior como educadora formal, exceto pelo período de estágio.

O que me levou para a docência, além da convivência com meus pais que são professores e da minha grande admiração por alguns docentes muito importantes na minha vida, foi a leitura dos livros: "A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir", de Rubem Alves e "Pedagogia do oprimido", de Paulo Freire.

Este relato apresenta uma experiência profissional que carrego com muito carinho, não só por seu poder transformador em minha e outras vidas, mas também por ser um exemplo de caminhos possíveis de serem trilhados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para um trabalho pautado no diálogo, no respeito e na valorização das características dos estudantes.

Ao longo da narrativa, coloco-me na primeira pessoa e fujo aos academicismos com objetivo de tornar a leitura acessível para todos, apresentando algo muito mais próximo de um diário de bordo de uma professora iniciante.

Era o ano de 2014 e tinha menos de um ano como professora de Ciências na RMESP. Trabalhava na EJA e atuava como "módulo"

(professora substituta), mas tinha uma sala como regente. Estava no lugar que um dia sonhei: trabalhando como professora de jovens e adultos em um Centro de Educação Unificado (CEU) em São Matheus. Mas, ao mesmo tempo, estava em um não-lugar. Iniciar a docência na EJA me fez perceber que o sonho de Paulo Freire ainda estava distante e que, na maioria das vezes, os professores repetiam as mesmas aulas e conteúdos trabalhados no ensino regular dentro da perspectiva da educação bancária. Contudo, não era apenas essa minha preocupação, pois, para as turmas que lecionava (terceira e quarta etapas), antes mesmo de pensar em estratégias que pudessem combater a educação bancária, precisava de estratégias que tornassem possível o diálogo entre todos.

A boa vontade de uma recém-formada e super entusiasmada professora não era suficiente para proporcionar momentos efetivos de ensino-aprendizagem e diálogo, já que a EJA hoje possui um perfil bastante heterogêneo, o que causava conflitos geracionais. Havia adolescentes e jovens que estavam lá por obrigação e sem aparente interesse nas aulas e havia pessoas mais velhas que chegavam muito cansadas depois do trabalho e desejavam muito estudar. Diariamente ocorriam conflitos provocados por interesses difusos ou preconceitos geracionais. Além disso, havia também um certo preconceito por muitos considerarem que eu era "novinha demais" para lecionar.

Senti necessidade de transformar nossas aulas em "um lugar" onde todos pudessem dialogar, se respeitar, aprender juntos e ensinar juntos. A partir daí procurei conhecer cada vez mais o perfil dos estudantes e como eles entendiam os espaços educativos no CEU (cinema, teatro, biblioteca, entre outros espaços).

Sempre acreditei que o conhecimento não pode ser armazenado em gavetas mentais e que, na verdade, tudo está interligado. Apesar de formada em ciências biológicas, sempre fui apaixonada pela literatura e pela arte. Vejo na literatura, não apenas

formas de conhecer novos mundos ou de criá-los, mas também de conectá-los. Na arte, vejo a expansão dessa conexão, a acolhida da diversidade e a admiração pelo outro. Portanto, recorro à literatura e à arte nos momentos formativos, como professora e agora como CP.

Ser professora de Ciências me permitiu criar espaços que, geralmente, não estão tão abertos para as Ciências Sociais. Assumi a missão de abrir caminhos entre esses muros. Desse modo, ao longo do primeiro semestre de 2014, com a quarta etapa da EJA, trabalhei além do conteúdo da disciplina de Ciências, a importância da leitura, da escrita e a autonomia que essas atividades podem proporcionar.

Realizei a leitura de poesias, poemas e contos com o objetivo de aproximar jovens e adultos da literatura, mas principalmente, para criar a percepção de similaridades entre os estudantes e criar momentos de trocas, visto que acredito que a literatura pode criar as pontes mencionadas anteriormente.

Solicitei, ao fim do semestre, que os estudantes redigissem, como atividade, uma poesia com algum ou alguns dos temas que havíamos trabalhado no semestre referentes aos conteúdos de Ciências. Posteriormente, fiz a leitura da produção individual para a sala, proporcionando momentos de descontração, possibilidade de encantamento, reconhecimento e autoestima.

Enquanto eu realizava a leitura das poesias de cada estudante (pediram que eu mesma lesse sem citar nomes), ouvi por muitas vezes frases como “nossa, a professora lê tão bonito que nem parece que foi a gente que escreveu” ou “esse assunto eu tinha estudado em outra escola, mas com poesia fica bem mais bonito” e mesmo “que bonito quem escreveu isso, não pode ter vergonha de dizer o nome”. Percebi, finalmente, que o espaço para a construção de pontes já estava delimitado e que os primeiros tijolinhos estavam sendo dispostos. Os estudantes já se percebiam como produtores de cultura e passaram a valorizar suas produções.

No início do segundo semestre, conversei com o bibliotecário Carlos Otelac sobre a possibilidade de levar os estudantes da EJA para conhecer a biblioteca. A ideia surgiu a partir dos diálogos anteriores que tive com a turma, pois em minha investigação inicial, percebi que a frequência deles na biblioteca era baixíssima. Assim, convidei o bibliotecário Carlos para construirmos um caminho para a EJA na Biblioteca Camilo dos Reis.

Foi-me informado que a Biblioteca Camilo dos Reis, sob a coordenação de Diógenes Soares, desenvolvia duas ações principais: o Projeto Conhecendo cujo objetivo é propiciar uma visita monitorada ao espaço para aqueles que não o conheciam e o Projeto Ciranda que envolve a contação de histórias com alguma temática em pauta.

Essas ações desdobravam-se da seguinte forma:

- Visita monitorada (Projeto Conhecendo);
- Contação de histórias para 3ª idade (Projeto Ciranda);
- Musicalidade;
- Contação de histórias para crianças.

Considerei importante manter as duas ações principais como forma de mostrar que era possível trabalhar com todas as idades partindo dessas duas ações principais. Convidei outros professores da unidade escolar para participar, mas a maioria deles já tinha seus planejamentos nos quais meu projeto não se encaixava.

Quanto à convivência em sala de aula, apesar de ter melhorado um pouco, os conflitos geracionais ainda estavam presentes. Infelizmente, muitos estudantes desistem ao longo do semestre e, no início do segundo semestre, novos estudantes

apareceram. Desse modo, uma vez acordado com o Carlos, dei continuidade à proposta pedagógica em Ciências e continuei atrelando arte e literatura.

Nesse segundo semestre, iniciamos o estudo de química a partir de histórias sobre alquimia. Entre as primeiras discussões, trouxe a questão da tradição oral como forma inicial de modelo de ensino e aprendizagem, envolvendo questionamentos sobre como os estudantes aprendiam mais facilmente e como obtinham informações em suas cidades natais (em geral cidades rurais do Nordeste).

Apresentei o curta-metragem "Vida Maria" e promovi a discussão sobre os ciclos familiares e o quanto, principalmente, as mulheres na EJA estavam quebrando os ciclos. Enquanto as discussões aconteciam, muitos dos estudantes mais novos descobriram que tinham familiares ou eram oriundos de estados ou municípios dos quais os estudantes mais velhos eram naturais. Do mesmo modo, perceberam que as formas de aprendizado entre eles eram, de modo geral, similares. A partir disso, criou-se uma conexão mais forte e um grande passo para a construção de uma identidade coletiva.

Em outros momentos, conversei com os estudantes sobre o uso da biblioteca como ambiente disponível para pesquisas, aprendizagem e lazer. Conforme combinado com Carlos, estabeleci um diálogo com os estudantes sobre o acervo de empréstimo da biblioteca. A maior parte deles acreditava que havia somente livros. Também foi entregue uma ficha para preenchimento do cadastro a fim de obter a carteirinha da biblioteca.

Aproveitei o mês de agosto para trabalhar a simbologia do folclore e agendamos uma visita com os estudantes na biblioteca.

Na visita, os bibliotecários apresentaram os diversos materiais disponíveis na biblioteca, por meio do diálogo com os

estudantes. Posteriormente, o bibliotecário contou a história da Loira do Banheiro, bastante comum na região sudeste. Essa lenda urbana está disponível no livro "Lendas Urbanas" de Anna Claudia Ramos. O ambiente da biblioteca havia sido preparado para estimular o encanto, portanto, as luzes foram apagadas e o bibliotecário utilizou lanterna durante a contação de história. Ao fim da lenda, propôs-se aos alunos que trouxessem, num próximo momento, lendas, histórias folclóricas ou contos fantásticos que conhecessem ou que tivessem interesse em pesquisar. Também foi proposto que cada um fizesse contação de histórias, que poderiam incluir fatos acontecidos com eles ou com conhecidos. Solicitou-se que as histórias fossem escritas.

Esse primeiro momento na biblioteca foi de uma beleza gigantesca. Muitos estudantes que pouco se interessavam por leituras ou livros ficaram encantados com a diversidade de materiais disponíveis para empréstimos na biblioteca e também com os livros em braile.

Agendamos um retorno à biblioteca para que os estudantes fizessem a contação de suas histórias. Os bibliotecários organizaram o espaço de forma que acolhesse a todos em forma de círculo. O professor Homero, regente da disciplina de História, nos acompanhou e também contou uma história. A maior parte das histórias não foi entregue por escrito pelos estudantes, mas todos contaram suas histórias (lendo, interpretando ou contando). Houve contação de lendas conhecidas, mas também histórias nas quais os estudantes ou seus conhecidos eram os protagonistas.

Enquanto as histórias eram contadas, o bibliotecário registrou uma a uma. Pediu-se a autorização dos estudantes para escrever e publicar a história deles em um painel que ficaria exposto na biblioteca. Nesse momento, o clima foi muito acolhedor. As diferenças entre eles pareciam ter se dirimido e todos respeitavam uns aos outros tanto com a escuta atenta, quanto a fala dedicada.

Muitos perceberam que seus familiares contavam histórias similares às contadas pelos colegas. Os laços pareciam se fortalecer. O clima geral era de encantamento. Todos se sentiam importantes, vistos e ouvidos.

A timidez inicial deu espaço ao riso. Contudo, enquanto o bibliotecário fazia os registros das histórias contadas, alguns estudantes questionavam: "vai mesmo escrever essa bobeira é?" ou "cês dão mesmo valor nisso" ou "é sério que vocês se interessam pelo que a gente tá contando?". Apesar disso, não nego que nesses momentos meu coração ficou apertado. Há algo mais importante para uma professora do que o envolvimento e a motivação de seus estudantes? Eu me sentia muito privilegiada por poder vivenciar aquele momento.

Na aula posterior, foi solicitado aos alunos que redigissem um relato sobre sua primeira experiência na biblioteca, descrevendo os materiais que estavam disponíveis para empréstimo e como se sentiram ao contar e ouvir as histórias. Também foi entregue a carteirinha da biblioteca para todos que preencheram a ficha de cadastro. Nesses relatos, muitos mencionaram que se sentiram muito felizes em reviver memórias do passado de suas terras natais. Outros, principalmente os mais jovens, mencionaram o afeto que sentiram ao ouvir os mais velhos contando suas histórias, pois lembravam de seus avós.

Paralelamente, a leitura de contos e poesias, durante as aulas, continuava sendo realizada. Houve uma pausa dos encontros na biblioteca para que os bibliotecários pudessem digitar o material produzido pelos estudantes. A partir disso, fizeram um painel (Histórias que a EJA conta) com os registros como forma de valorizar o conhecimento, a produção, a história, a vivência e a autoria de cada um.

Uma vez organizado esse painel, marquei um novo encontro para que os estudantes visitassem a biblioteca para ver o painel e identificar suas histórias e de seus colegas. Acredito que esse tenha sido o momento mais marcante e significativo para mim, pois muitos ficaram emocionados ao ver suas histórias sendo valorizadas em uma biblioteca, ganhando espaço entre tantos autores famosos, como disse um estudante: "nossa prô, quando viemos aqui eu vi livros do Vinícius de Moraes, que eu gosto muito… e agora a gente tá aqui no meio deles de verdade". Muitos vibraram quando identificaram seus nomes nos textos e bateram palmas quando viram os trabalhos dos colegas. Alguém disse: "agora a gente não é só contador de história, é escritor também". Viver essa experiência trouxe vigor para minha docência e até hoje é um amparo em dias difíceis.

Após esse trabalho pedagógico, a frequência da EJA na biblioteca aumentou significativamente e, mesmo após concluir os estudos na EJA, muitos estudantes continuaram a frequentá-la. Contudo, meu projeto não se resumia a aumentar apenas a frequência na biblioteca, mas também intensificar o uso de todos os aparelhos disponíveis no CEU. Sendo assim, continuou.

Muitos estudantes da EJA consideravam que "aula mesmo" é só aquela que o professor faz registro na lousa e o aluno cópia e faz exercícios. Diante disso, conversei com o responsável pelo eixo da Cultura do CEU e organizei a exibição, no teatro (cineteatro), dessa vez com todas as turmas presentes na EJA, do filme "Escritores da Liberdade". Esse filme tem como eixos principais: a importância da leitura e interpretação de mundo e as diferenças socialmente instituídas e representadas por meio de gangues. Trata-se de uma história de vida relativamente comum entre os educandos.

Posteriormente à exibição do filme, foi realizada uma discussão. Depois disso, solicitei aos estudantes a redação de um texto contendo: a) identificação do filme com a realidade da escola

em que estuda; b) identificação do filme com a própria história de vida; c) questionamento se indicaria o filme para alguém e por quê.

Infelizmente, alguns estudantes das outras turmas se sentiram desrespeitados em ir para a escola e não ter a aula tradicional, mas com autorização do CP, mantivemos o programado. Os grupos com quem já vinha desenvolvendo o trabalho desde o início do ano e mais fortemente no segundo semestre gostaram muito da oportunidade e trouxeram reflexões importantes sobre a existência de um CEU na periferia, num lugar que, segundo eles, servia como desova (de corpos e carros). Também mencionaram o quanto a maior parte deles é mais parecida entre si do que imaginavam. Fiquei muito feliz por suas percepções. Não pelas dificuldades que todos enfrentam, mas por poderem se reconhecer um no outro.

Nesse momento, os estudantes já faziam atividades juntos e não havia mais grande distinção entre os mais velhos e os mais jovens. Todos brincavam entre si e alguns até passaram a chamar uma das senhoras de "tia", com muito respeito e aprovação dela.

O último momento desta proposta foi um retorno ao cineteatro para a exibição de uma exposição fotográfica do fotógrafo Saullo Dannylick nomeada "Retratos da Alma: registro do povo do sertão da Paraíba". A exposição foi feita pela primeira vez em São Paulo nesse momento com esses estudantes e isso foi informado para eles que disseram se sentir muito privilegiados. As fotos traziam grande emoção nos retratos do povo sertanejo da Paraíba. Muitos dos estudantes ficaram extremamente emocionados, lembrando de suas próprias origens ou de seus familiares. Naquele momento, percebi grandes laços entre todos que se apoiavam e demonstravam se orgulhar de quem são.

Quando iniciei esta proposta pedagógica não imaginei que poderia chegar tão longe. A proporção e a dimensão deste trabalho foram proporcionais ao respeito que aumentou da minha parte por

todos aqueles estudantes. Lembrei das histórias da minha avó vinda da roça que estudou até a quarta série. Lembrei das histórias do meu pai que caminhava quilômetros para poder fazer a faculdade e do incentivo que minha avó dava a ele (seu genro). Lembrei do quanto o ser humano é imenso e cresci em gratidão. Meus olhos nunca mais seriam os mesmos ao enxergar um estudante de EJA, seja mais jovem ou mais velho. Todos carregam a força da vida dentro de si, não importando a casca que existe por fora.

Como professora, tive a felicidade de ver a transformação que a literatura e a arte podem proporcionar. Como servidora pública em um CEU, tive a oportunidade de incentivar o uso de muitos espaços e promover a apropriação deles por parte dos estudantes. Mas como ser humano, tive a honra de acompanhar o desabrochar de histórias de confiança, de construção de identidade e da autovalorização.

Muitos alunos que tinham vergonha de se dizer descendentes de nordestinos, ao final do ano sequer coravam ao mencionar suas raízes. Sinto que exerci meu papel como educadora, destrancando portas, construindo pontes e valorizando a existência de cada um, reconhecendo seus conhecimentos como importantes e celebrando Paulo Freire, no sentido de que “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Desenvolvemos todo procedimento metodológico próprio dos núcleos de significação para não perder seu potencial de imersão na realidade e de apreensão e explicação das determinações da totalidade que a engendram (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).Desse modo, identificamos os pré-indicadores, organizamos

os indicadores e sistematizamos os núcleos de significação. Realizamos esse processo não como uma etapa linear, mas sim como recomendam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63), ou seja, como um "processo de idas e vindas que implica tanto um fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como um fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação".

Para identificar os pré-indicadores, fizemos algumas leituras do relato de prática pedagógica da professora Patrícia, que Aguiar, Soares e Machado (2015) denominam de leitura flutuante. Depois disso, lemos e relemos esse relato para procurar e negritar palavras com significado que são palavras que revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir dessa docente e que evidenciam aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual ela participa.

Foi assim que os pré-indicadores, "trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem", foram sendo produzidos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Os pré-indicadores foram sendo agrupados para formar os indicadores a partir das relações de similaridade, complementaridade e/ou contradição contidas neles (AGUIAR; OZELLA, 2013). Esse agrupamento foi realizado com base na leitura e na releitura dos pré-indicadores.

A partir da releitura dos indicadores e da reflexão sobre eles, iniciamos um novo processo de articulação, com base nas semelhanças, contradições e complementaridades desses indicadores. Esse processo possibilitou uma análise interpretativa mais consistente que nos permitiu ir além do aparente, ou seja, "considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas" (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Desse modo, construímos três núcleos de significação que serão apresentados a seguir.

NÚCLEO 1 - SER PROFESSORA INICIANTE

Não há consenso entre os autores que estudam o ciclo de vida profissional docente quanto ao período de tempo para que um professor seja considerado iniciante. Huberman (1995) defende que os três primeiros anos caracteriza o professor iniciante. Marcelo García (2009) assegura os cinco primeiros anos como período referente ao início da carreira. Para Tardif e Raymond (2000) esse período inicial tem duração de sete anos. No ano de 2014, Patrícia tinha menos de um ano como professora de Ciências na RMESP e não tinha experiência anterior na docência. Ela estava no início de sua carreira, ou seja, era professora iniciante segundo o critério de qualquer um desses autores.

Patrícia, ao se tornar docente, afirma que estava no lugar que sonhou, ou seja, trabalhando como professora de jovens e adultos em um CEU em São Matheus. Isso indica que ela viveu momentos de satisfação e de alegria no início da sua carreira. Huberman (1995), Marcelo García (1999), Tardif e Raymond (2000) esclarecem que, muitas vezes, o professor em início de carreira vive sentimentos de satisfação por assumir sua própria classe e experimenta o entusiasmo pela descoberta e aprendizagem da profissão que é intensa nessa fase.

Entretanto, ao mesmo tempo em que Patrícia se sente satisfeita e alegre, afirma que "estava em um não-lugar", evidenciando certa decepção com o que encontrou na realidade. Imbernón (2000) explica que, no início da carreira, é comum que o professor, com base nas experiências que viveu na formação inicial,

crie imagens, ideias, representações e crenças sobre a educação, a escola, a sala de aula e a atuação docente que, frequentemente, diferem muito da realidade. Isso, salvo as exceções, provoca um choque de realidade (VEENMAN, 1988).

No caso de Patrícia, é notável que ela construiu uma imagem, assim como algumas ideias, representações e crenças sobre a educação, a escola, a sala de aula e o trabalho docente ancoradas nas experiências que viveu durante o estágio realizado em sua formação inicial e nos pressupostos presentes nos livros de Rubem Alves e de Paulo Freire que leu. Essa imagem, essas ideias, essas representações e essas crenças divergiram da realidade que Patrícia encontrou, causando-lhe um choque de realidade.

Como docente iniciante, Patrícia enfrentou situações novas e desafiadoras próprias do cotidiano escolar. Além de perceber que seus colegas professores que atuavam na EJA repetiam as mesmas aulas e conteúdos trabalhados no ensino regular dentro da perspectiva da educação bancária, deparou-se com o desafio de proporcionar momentos efetivos de ensino-aprendizagem e diálogo para os estudantes da EJA que viviam diariamente conflitos geracionais e, ainda, vivenciou certo preconceito por parte dos alunos que a considerarem "novinha demais" para assumir a docência.

Na maioria das vezes, o professor iniciante não se sente preparado para lidar com os desafios que a realidade escolar apresenta. O fato de não se sentir preparado pode provocar frustrações e até levar o docente em início de carreira à desistência da profissão. Por outro lado, esse profissional pode se sentir desafiado a enfrentar e resolver os desafios que a realidade lhe impõe (IMBERNÓN, 2000), como fez Patrícia. Percebe-se que o modo como ela internalizou os desafios que teve que enfrentar foi determinante em seu processo constitutivo e reverberou, de modo positivo, em sua atuação profissional - o que não é comum.

A forma como cada pessoa reage diante dos desafios profissionais, esclarece Placco e Souza (2006, p. 70), "tem estreita relação com suas experiências de vida e com o processo de constituição de sua identidade". Possivelmente, o fato de Patrícia ter convivido com seus pais que eram docentes, de ter sentido admiração por seus professores e de perceber na literatura e na arte caminhos possíveis de conexão com o mundo possa nos dar pistas para compreendermos a configuração da sua personalidade e a forma como ela subjetivou a realidade e, também, para entendermos sua decisão de buscar transformar suas aulas em um espaço de diálogo, respeito e aprendizagem coletiva.

NÚCLEO 2 - O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO PELA PROFESSORA PATRÌCIA NA EJA

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino amparada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que diz que "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria". Essa determinação legal indica o perfil inclusivo e reparador da EJA como política social de Estado que objetiva elevar o índice de escolarização da população brasileira e contribuir para que os estudantes melhorem sua condição de trabalho e sua qualidade de vida.

O planejamento e o processo pedagógico desenvolvido pela professora Patrícia para transformar suas aulas em "um lugar onde todos pudessem dialogar, se respeitar, aprender juntos e ensinar juntos" possibilitou que os alunos pudessem se reconhecer quanto à sua origem e sentir orgulho dela - o que vai ao encontro do que

estabelece a legislação no que diz respeito à uma política inclusiva, reparadora e social.

Por meio do curta-metragem "Vida Maria", Patrícia promoveu uma discussão sobre os ciclos familiares e fez com que muitos dos estudantes mais novos descobrissem que tinham familiares ou eram oriundos de estados ou municípios nordestinos dos quais os estudantes mais velhos eram naturais, criando uma conexão mais forte entre eles. Em outro momento, essa conexão foi reforçada quando essa professora possibilitou que os estudantes da EJA tivessem contato com a exposição fotográfica do fotógrafo Saullo Dannylick nomeada "Retratos da Alma: registro do povo do sertão da Paraíba".

Muitas vezes, a condição social, política, e cultural dos estudantes da EJA têm determinado:

> os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis… – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais (ARROYO, 2001, p. 10).

Na maioria das vezes, explica o autor, esses estudantes são concebidos como uma massa homogênea sem identidade, fadada ao fracasso escolar. Salvo as exceções, complementa o autor, esses estudantes são caracterizados no ambiente escolar como os repetentes, os evadidos e os defasados.

Ao procurar saber como os estudantes entendiam os espaços do CEU e ao perceber que seus alunos quase não frequentavam a biblioteca no CEU, território que ocupavam, Patrícia buscou estabelecer parceria com o bibliotecário Carlos e com outros espaços dessa instituição educativa, como o cineteatro, para mostrar a seus

educandos que poderiam usufruir desses lugares sociais que, muitas vezes, lhes são negados. Ao fazer isso, essa professora exerce um posicionamento político e realiza um movimento de inclusão social genuíno.

Nessa perspectiva, Freire (2011) defende que a educação deve voltar-se para a conscientização dos estudantes acerca da sua condição social, pois compreendendo a situação de opressão em que as camadas menos favorecidas se encontram, é possível a transformação dela.

Os estudantes da EJA deixam de ser vistos como uma massa homogênea sem identidade, fadada ao fracasso escolar quando Patrícia busca conhecê-los. Quando Patrícia baseia-se na crença de que o conhecimento não é algo fragmentado e na sua paixão pela arte e pela literatura, demonstra seu comprometimento com a educação e seus referenciais teóricos freireanos ficam evidentes, já que ela se compromete com a formação humana de seus alunos, buscando entender quem são esses sujeitos.

Ao realizar a leitura de poesias, poemas, contos e histórias sobre alquimia para aproximar seus alunos da literatura e oportunizar momentos de trocas e diálogo entre eles, ao solicitar que redigissem uma poesia com base em um dos conteúdos de Ciências trabalhados e ao ler a produção de seus alunos para a sala, Patrícia cria situações pautadas nas práticas sociais de leitura e escrita e possibilita a inserção deles no letramento (KLEIMAN, 1995).

Ao realizar esse trabalho, essa professora amplia o nível de conhecimento linguístico dos estudantes da EJA, que, muitas vezes, estão distantes da cultura letrada e, ainda, proporciona condições para que possam elaborar significações acerca do ato de ler e escrever e perceber a função emancipatória desses atos.

A aproximação da cultura letrada por parte dos estudantes da EJA também acontece quando Patrícia os leva à biblioteca do CEU

e o bibliotecário conta a história da Loira do Banheiro, propõe que os alunos tragam lendas, histórias folclóricas ou contos fantásticos que conhecessem, solicita que escrevam histórias ocorridas com eles ou com seus conhecidos para socializar no próximo encontro e abre espaço para que todos compartilhem suas histórias.

O resultado desse trabalho materializa-se nestes depoimentos da professora Patrícia: "muitos estudantes que pouco se interessavam por leituras ou livros ficaram encantados com a diversidade de materiais disponíveis para empréstimos na biblioteca"; "muitos mencionaram que se sentiram muito felizes em reviver memórias do passado de suas terras natais"; "os mais jovens mencionaram o afeto que sentiram ao ouvir os mais velhos contando suas histórias, pois lembravam de seus avós". Esses depoimentos indicam um trabalho pedagógico desenvolvido por essa docente junto aos seus alunos que favoreceu a participação efetiva deles, que respeitou seus direitos e que se propôs a motivá-los e a mobilizá-los a desenvolver conhecimentos que partiram de suas vidas.

A contação de lendas conhecidas e histórias nas quais os estudantes da EJA e seus conhecidos foram os protagonistas centra-se no diálogo que é um ponto comum nas proposições de Paulo Freire e Vigotski, já que o primeiro autor propõe a educação como ação dialógica e o segundo traz a linguagem como elemento mediador principal no processo ensino-aprendizagem.

Outros aspectos do trabalho pedagógico da professora Patrícia que merecem destaque são: a valorização dos saberes, das produções orais e escritas, das histórias de vida e da autoria dos estudantes da EJA. Esse processo ocorre quando o bibliotecário registra as histórias que os alunos narraram e as expõem na biblioteca por meio de um painel, assim como quando Patrícia leva novamente seus estudantes à biblioteca para ver esse painel e identificar suas histórias e de seus colegas.

De modo geral, Patrícia, ao realizar seu trabalho pedagógico, demonstrou interesse pelos estudantes da EJA como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem e, assim, pôde provocar o sentimento de pertencimento neles.

NÚCLEO 3 - OS IMPACTOS DA AÇÃO DOCENTE NA PROFESSORA PATRÍCIA E NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA EJA

A professora Patrícia, ao iniciar seu relato, refere-se ao trabalho pedagógico que realizou com sua turma de EJA com muito carinho e afirma que essa experiência transformou sua vida. Para Bondia (2002, p. 21), "experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Ou seja, experiência, para esse autor, é o que nos afeta, de certo modo, e nos transforma. Assim, quem vive uma experiência é capaz de dar sentido ao que realmente é e ao que lhe aconteceu por intermédio da reflexão. A fala da professora traz fortes indícios de que algo lhe passou e tocou a ponto de ela afirmar que se sentia privilegiada por poder desenvolver essa ação docente com seus alunos.

Observa-se que essa experiência de Patrícia tem um significado muito especial para ela, constituindo-se em um incidente crítico que é constituído por "acontecimentos-chave que determinam decisões ou rumos nas trajetórias profissionais ou pessoais, momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito aos acontecimentos por ele vivenciados" (ALMEIDA, 2015, p. 27). Nota-se que para essa docente essa experiência que faz parte da sua trajetória profissional, e que, de algum modo, foi importante para ela, desencadeou seu desenvolvimento pessoal e profissional. Na dimensão pessoal, Patrícia afirma que pôde relembrar da sua avó que

veio da roça e do seu pai que caminhava muito para estudar, e, na dimensão profissional, ela garante que esse trabalho pedagógico trouxe vigor para sua docência e até hoje é um amparo em dias difíceis.

Em relação à aprendizagem dos estudantes da EJA, por meio do relato da professora Patrícia, é possível perceber que o trabalho pedagógico com base nas práticas sociais de leitura e escrita propiciou a eles a percepção de si "como produtores de cultura" e a possibilidade deles mesmos valorizarem suas produções. Além disso, ao discutir com seus alunos sobre como aprendiam e como obtinham informações em suas cidades natais, Patrícia afirma que os estudantes mais novos descobriram que tinham familiares ou eram oriundos de estados ou municípios nordestinos dos quais os estudantes mais velhos eram naturais. Além disso, puderam perceber que "as formas de aprendizado entre eles eram, de modo geral, similares. A partir disso, criou-se uma conexão mais forte e um grande passo para a construção de uma identidade coletiva".

Outro aprendizado que pode ser observado por meio do relato dessa professora é que muitos estudantes que pouco se interessavam por leituras ou livros, após o trabalho pedagógico realizado na biblioteca do CEU, demonstraram encantamento "com a diversidade de materiais disponíveis para empréstimos na biblioteca e também com os livros em braile" e, com o tempo, "a frequência da EJA na biblioteca aumentou significativamente e, mesmo após concluir os estudos na EJA, muitos estudantes continuaram a frequentá-la".

Quando os estudantes puderam narrar suas histórias na biblioteca do CEU e puderam aprender a se respeitar e a dialogar, "as diferenças entre eles pareciam ter se dirimido e todos respeitavam uns aos outros tanto com a escuta atenta, quanto a fala dedicada", conforme o relato de Patrícia.

O relato dela indica, ainda, que, por meio da sua ação pedagógica, os estudantes da EJA "se sentiam importantes, vistos e ouvidos". Segundo Almeida (2003), para acolher o outro, é necessário observá-lo e escutá-lo, pois, somente assim é possível conhecer suas necessidades, suas angústias, seus desejos e suas expectativas para empreender uma comunicação mais assertiva e fazê-lo se sentir importante e, assim, mais seguro e aberto para aprender.

Por meio da organização do painel com os textos produzidos oralmente pelos estudantes da EJA feito pelo bibliotecário do CEU, foi possível provocar emoção nos alunos diante da valorização de suas histórias que ganharam lugar de destaque junto aos autores famosos do acervo da biblioteca. É preciso, para se comunicar e estabelecer uma relação dialógica, considerar os saberes que o outro tem e partir deles (ALMEIDA, 2003), como fez Patrícia em parceria com os equipamentos e recursos humanos do CEU.

Ficou evidente no relato de Patrícia que os estudantes da EJA passaram a conceber o CEU de um modo diferente depois do trabalho que ela realizou, já que antes muitos alunos acreditavam que o CEU era um lugar que "servia como desova (de corpos e carros)".

Por último, ao propiciar aos estudantes o contato com a exposição de fotos denominada "Retratos da Alma: registro do povo do sertão da Paraíba", a professora Patrícia, possivelmente, tenha ensinado a lição mais valiosa para qualquer ser humano: respeitar e sentir orgulho de suas origens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembrando das proposições de Paulo Freire, como a educação libertadora, ao analisarmos o relato da professora Patrícia,

encontramos pontos que podem contribuir com outras propostas pedagógicas que visem a conscientização do estudante da EJA sobre sua situação social e o resgate da sua identidade regional por meio do diálogo.

Entendemos que a formação acadêmica e vivencial da professora, pautada numa base freireana, contribuiu para que ela elaborasse a ação pedagógica apresentada, com planejamentos e reflexões que a levaram a atingir suas intencionalidades.

Por fim, mas igualmente importante, a professora Patrícia indica a importância do diálogo em uma prática docente emancipatória que objetiva conhecer a realidade da turma para atender seus desejos, seus anseios e sua fragilidade e, dessa forma, envolver todos em atividades significativas. Compreendemos também que a valorização das histórias de vidas dos estudantes da EJA, como uma ponte para a reflexão deles, demonstra o compromisso com a proposta dessa modalidade de ensino pautada numa metodologia inspirada em Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. “Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 94, n. 236, 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. “Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações”. **Caderno de Pesquisa**, vol. 45, n. 155, 2015.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

ALMEIDA, L. R. "A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível". *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

ALMEIDA, L. R. "Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos". *In:* PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Editora Loyola; 2015.

ARROYO, Miguel. "A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão". *In*: BRASIL. **Construção Coletiva**: contribuições a educação jovens e adulto. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

BONDIA, J. L. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. "Visões da educação de jovens e adultos no Brasil". **Caderno CEDES**, vol. 21, n. 55, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. F. Q. "Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana". **Educação em Revista**, n. 29, 2007.

FREITAS, M. F. Q. "Novas práticas e velhos olhares em psicologia comunitária uma conciliação possível?" *In*: SOUZA, L.; RODRIGUES, M. M. P.; FREITAS, M. F. Q. (orgs.). **Psicologia**: reflexões (im)pertinentes. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1998.

HUBERMAN, M. "O ciclo de vida profissional dos professores". *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1995.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs). **Temas de Pedagogia**: Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MANFREDI, S. M. "A Educação Popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci". *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. "Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo". **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, 2009.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

SAVIANI, D. "O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural". **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, vol. 7, n. 1, 2015.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério". **Revista Educação e Sociedade**, n. 73, 2000.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formacción inicial". *In*: VILLA, A. (coord.). **Prespectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

CAPÍTULO 7

O Trabalho Infantil em Três Vozes
na Educação de Jovens e Adultos

O TRABALHO INFANTIL EM TRÊS VOZES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS[19]

Marcos Gonzaga

Regina Magna Bonifácio de Araújo

Em 1973 a Organização Internacional do Trabalho – OIT adotou a Convenção nº 138 que versa sobre a Idade Mínima para Admissão ao Emprego. Este instrumento buscou substituir outros anteriores sobre a temática em questão e, principalmente, obter mecanismos de eliminação total do trabalho infantil[20]. À época da reunião, ocorrida em 6 de junho, Rafaela, Amarildo e Guilherme[21] com idade de 15, 11 e 7 anos, respectivamente, se ocupavam com serviços em fazendas ao lado de seus familiares. Vivendo em cidades do interior de Minas Gerais, estas três pessoas enfrentaram na infância a ausência de estudos primários ou a sua realização de modo precário.

Esse artigo apresenta extratos de uma pesquisa em nível de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. A demanda principal foi recolher narrativas biográficas de pessoas das camadas populares com idade acima de 50 anos encontradas na Educação de

[19] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: GONZAGA, M.; ARAÚJO, R. M. B. "O Trabalho Infantil em Três Vozes na Educação de Jovens e Adultos". *Revista Hipátia*, vol. 5, n. 1, 2020.

[20] Para saber mais sobre a Convenção nº 138 consultar: <https://www.ilo.org>.

[21] Nomes fictícios.

Jovens e Adultos (EJA). O foco recaiu fundamentalmente sobre seus processos de escolarização[22] no passado.

O texto expõe uma síntese das características fundamentais da pesquisa qualitativa. Visita duas metodologias importantes à pesquisa: a história de vida e a história oral. Discorre sobre o trabalho infantil doméstico, conforme leitura da OIT e outros autores que se debruçaram sobre o assunto. Apresenta o material recolhido em entrevista com as três pessoas a que nos referimos no início dessa introdução e, por fim, tece as considerações finais.

A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa de abordagem qualitativa[23] constitui-se num agrupamento de estratégias investigativas, com características compartilhadas, visando a compreensão do mundo social (ALVES, 1991). Lança mão da observação participante e da entrevista em profundidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A primeira torna visível o mundo das pessoas que o pesquisador pretende estudar (DENZIN; LINCOLN, 2005) e a segunda, por meio de abordagem mais flexível (não estruturada, não diretiva), busca dar às pessoas a expressão livre

[22] O termo camada popular refere-se à parcela pobre da população carente de atendimentos básicos em saúde, trabalho, alimentação e educação. Impossibilitada de acessar ou/e permanecer na escola em idade de direito, encontra-se abrangida pela EJA (GIOVANETTI, 2011). O termo escolarização refere-se ao processo sistemático e organizado de formação em espaços de educação escolar (a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, e a modalidade EJA). Distingue-se das experiências formativas socioculturais e políticas de pessoas jovens e adultas realizadas pela Educação Popular (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

[23] A falsa oposição entre qualitativo e quantitativo que o termo pesquisa qualitativa sugere deve já de início ser descartada, pois a questão que se coloca é "de ênfase e não de exclusividade" (ALVES, 1991, p. 54).

de suas opiniões e assim captar maiores detalhes sobre a situação estudada.

Ela acontece no próprio ambiente de onde o investigador retira os dados, procurando intervir o mínimo possível no caráter natural do contexto observado. O pesquisador descreve, mais do que quantifica. Para isso se empenha na recolha de materiais como "transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos ou registros oficiais" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), cuidando para que não seja mutilada a identidade desse material. O processo de análise ocorre à medida que os dados vão sendo progressivamente incorporados às questões investigadas. As interpretações são construídas na composição dos dados, ao mesmo tempo em que o estudo esboçado vai emergindo no contexto pesquisado.

A importância dada ao significado atribuído pelos entrevistados é vital nas abordagens qualitativas considerando-se que cada pessoa "vê a sua vida – ou procura vê-la – como uma configuração, com um sentido" (BOSI, 1993, p. 283). Daí o interesse nos diferentes significados que as ações e acontecimentos, valores, intenções, preferências têm para as pessoas.

O extenso detalhamento dos estudos qualitativos o tendencia a amostras pequenas. Chamamos história de vida o caso em que o estudo se limita a um único indivíduo cujo interesse é interpretar sua própria vida (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A história de vida

Bronislaw Malinowski (1884-1942) sistematizou formas de abordagem aos indivíduos no trabalho de campo antropológico. Mostrou a necessidade de procedimentos que permitissem

compreender o "sentido da vida" dos investigados. Desse modo insistiu no fato de que para se conhecer outras culturas (fazer etnografia), um investigador deveria se afastar da convivência com sua cultura de origem e viver entre os nativos. Aprender sua língua e participar de sua vida individual e coletiva. Para ele, somente por meio de um relacionamento natural, o etnógrafo aprenderia a conhecer e adquirir familiaridade com os costumes e crenças encontrados no universo investigado. No entanto isso não eliminaria o trabalho sistemático de coleta de dados, "de ordená-los, interpretá-los e integrá-los de modo adequado para recriar, sinteticamente, a totalidade vivida pelo nativo e apreendida pela intuição do pesquisador" (DURHAM, 1978, p. 48).

Para Franz Boas (1858-1942) as histórias de vida eram uteis ao trabalho de campo. Elas podiam indicar mudanças políticas, religiosas ou econômicas por meio de comportamentos peculiares ou mesmo desviantes em uma dada cultura. Porém, ressaltava que registros autobiográficos não são confiáveis em virtude das peças que a memória nos prega e por serem difíceis de recolher em variedade suficiente. Seriam, portanto, de valor limitado para os propósitos particulares da coleta. No máximo, serviriam para "um estudo da perversão da verdade produzida pelo jogo da memória com o passado" (MINTZ, 1984, p. 46).

Ruth Benedict (1887-1948), assistente de Franz Boas, reconheceu nas histórias de vida o valor em mostrar que a experiências vividas pelos homens, de modo compartilhado ou singular, incidem sobre eles no contexto cultural em que vivem (MINTZ, 1984, p. 47).

A antropóloga realizou nos Estados Unidos em 1944 um estudo sobre a cultura japonesa. Ela introduz um novo elemento ao uso de fontes escritas utilizadas no estudo do Japão pelos historiadores: a entrevista. Esta foi sua principal ferramenta de

trabalho junto aos japoneses imigrados para os Estados Unidos (VOGEL, 2006).

Além das entrevistas, Ruth Benedict leu abundante material sobre a cultura do Japão, assim como assistiu filmes produzidos nesse país. Recusou o uso de análises estatísticas, como vinha sendo feito por outros cientistas sociais. Para ela uma amostragem cuidadosa poderia revelar quantos japoneses eram favor ou contra o governo. Mas o que revelaria a respeito deles, sem que houvesse a possibilidade de saber o que eles pensavam a respeito do Estado? (BENEDICT, 1972).

Quando a antropologia e a sociologia se tornaram disciplinas acadêmicas ocorreu um interesse crescente pelo estudo da própria cultura. A história de vida, como técnica de investigação social em contextos urbanos, remonta aos trabalhos da chamada Escola de Chicago que, nas décadas de 1920 e 1930, contribuíram enormemente para o desenvolvimento dos métodos de investigação qualitativos. A primeira publicação utilizando a história de vida é creditada ao trabalho sociológico de dois expoentes dessa Escola: William Isaac Thomas e Florian Znaniecki (BECKER, 1986). A pesquisa de campo desses dois autores, The Polish Peasant in Europe and America, publicada em 1927, "reuniu grande número de entrevistas e histórias de vida de pessoas que viviam na Polônia e das que haviam imigrado para os Estados Unidos" (BECKER, 1996, p. 179).

Uma das premissas fundamentais no trabalho dos pesquisadores da Escola de Chicago era a de que uma investigação deveria ser feita levando em conta o ponto de vista dos agentes no processo social investigado. A ela se ligava indissoluvelmente outra, a de que os indivíduos devem ser estudados em suas interações sociais. Confluía para a investigação uma prática que lançava mão de "documentos pessoais, tais como autobiografias, a correspondência particular, os diários e os relatos feitos pelos

próprios indivíduos de que tratava a pesquisa" (COULON, 1995, p. 82). Esta prática denominada estudo de caso baseava-se em técnicas diversificadas: observação, entrevista, testemunho e observação participativa.

Após a segunda guerra mundial a história de vida refluiu como método de pesquisa nas áreas humanas e sociais, cedendo lugar aos estudos mais quantitativos. Não obstante, o trabalho desenvolvido por antropólogos e sociólogos terá um papel importante na constituição de campos qualitativos de investigação voltados para a construção de histórias de vida, como é o caso da História Oral.

A história de vida como metodologia de investigação tem sido usada na História Oral como acesso às experiências vividas por personalidades do mundo político e outras destacadas no universo social e cultural brasileiro. Encontram-se, também, preocupações em destacar a visão social de pessoas comuns e de vozes invisibilizadas no cenário social. Nestes casos, o enfoque prioritário é dado à contextualização histórica das narrativas recolhidas. Neste estudo, procuramos valorizar as narrativas de adultos de camada popular em seu processo de escolarização utilizando-nos de alguns preceitos da história oral como sugeridos por José Carlos Bom Meihy.

A história oral de vida e a narrativa biográfica

Dentre as tipologias de entrevista listadas por Meihy (1996, 2008)[24], interessa-nos a história oral de vida em sua modalidade narrativa biográfica, como recurso de acesso às experiências das pessoas. A história oral de vida dá importância à subjetividade do narrador. Não se questionam verdades ou falsidades. Busca-se

[24] História oral de vida, história oral temática e tradição oral (MEIHY, 1996, 2008).

fundamentalmente o sentido moral da experiência pessoal por meio da mínima intervenção na fala do entrevistado.

Meihy (1996) aponta a narrativa biográfica como uma variação da história oral de vida, onde o sentido da subjetividade do narrador ganha outro encaminhamento. Na narrativa biográfica procede-se a uma preocupação com o alinhamento dos fatos. Cuida-se de um:

> roteiro cronológico e factual das pessoas, além de dar atenção às particularidades que remetem a acontecimentos materiais e concretos julgados importantes (MEIHY, 1996, p. 133).

Neste caso, a intervenção do entrevistador se torna mais presente e ativa sem prescindir da discrição necessária.

O interesse desse estudo é dar atenção às vozes de pessoas adultas da EJA e aos acontecimentos vividos emaranhados em seus processos de escolarização. Sublinhamos que, por meio de procedimentos da história oral, estamos pouco interessados nas querelas acadêmicas sobre o dar voz aos excluídos. Concordamos com Sidney Mintz que, apesar de todos os erros que cometemos, é melhor perseguir o empreendimento de dar "voz" às pessoas do que deixar que permaneçam mudas (MINTZ, 1984, p. 55).

Realizada a entrevista, apresentam-se, em história oral de vida, três procedimentos interligados de tratamento da narrativa recolhida: a transcrição, a textualização e a transcriação. Na transcrição o depoimento gravado é reproduzido integralmente, contemplando tudo o que foi captado pelo gravador na fala do entrevistador e do colaborador da pesquisa. A textualização permite que a entrevista seja articulada na forma de um texto mais claro,

omitindo-se a fala do entrevistador, trabalhando questões gramaticais e linguísticas.

Deve-se atentar para o fato de que estes procedimentos não são a finalidade fundamental da textualização, mas com eles busca-se tornar a narrativa mais clara em direção a uma apresentação possível dos sentidos expressos pelo colaborador[25]. Na transcriação essa busca de maior clareza radicaliza-se em um tratamento literário dado à textualização. O material recolhido é ordenado criativamente, de modo a tornar clara e fluída a exposição da narrativa e perseguir "a lógica discursiva, a moral da história, o sentido ontológico da experiência" (MEIHY, 2008, p. 147).

As narrativas, que emergem das histórias orais de vida, não se detém na exposição simples e objetiva de fatos, mas envolvem sentimentos e crenças, relacionados à vida da narradora ou do narrador, aproximando-os de quem os ouve. O recurso à narrativa é um elemento precioso de resgate da identidade de cada um, no caso específico desta investigação, das alunas e alunos da EJA, numa complexa rede de sentidos, conectando a memória individual à memória coletiva. E essas são centrais na construção da identidade das pessoas adultas e idosas.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Em março e abril de 2018 foi realizado um levantamento do número de pessoas na faixa etária dos 50 anos ou mais, matriculadas

[25] Para Fabíola Holanda, de acordo com o estabelecido por José Carlos Meihy, o conceito de colaborador reposiciona o lugar do entrevistado, sendo este não mais visto como mero informante, ator social ou objeto de pesquisa, ele "passa a ser a pessoa que aceitará ser entrevistada, ocupando papel preponderante na pesquisa, interferindo na feitura do texto em todos os seus estágios" (HOLANDA, 2009, p. 16). Essa noção supõe ainda, que a pessoa entrevistada seja reconhecida, junto com o pesquisador, como coprodutora do texto.

nas turmas de alfabetização de EJA, no período noturno, em uma escola municipal em Itabirito-MG. Esta contabilização estendeu-se ao segundo semestre, devido ao acréscimo de novas matrículas. Em uma amostra de 16 estudantes adultos da EJA (6 mulheres e 10 homens) foram abordados 9 deles (6 mulheres e 3 homens)[26].

Em setembro de 2018 foi aplicado um questionário abrangendo dados pessoais e questões abertas sobre os estudos anteriores à frequência na EJA atualmente, os anos de ausência escolar, o porquê do retorno à escola e a escolarização dos pais. O Quadro 1, disposto na página seguinte, apresenta registros do questionário e outros dados de pesquisa referentes a três das nove pessoas abordadas.

Finda essas duas fases, cumpriu-se sete entrevistas individuais exploratórias, visando aprofundar temas evidenciados nas respostas ao questionário: experiências em contato com os pais, os motivos de uma escolarização precária ou inexistente na infância, assim como aspectos da vida adulta relacionados ao processo de escolarização. A solicitação "Conte-me sua história de vida desde seu primeiro contato escolar, onde estudou, como foi essa etapa na sua vida e quais motivos o (a) levaram a se afastar da escola" guiou as entrevistas procurando seguir um roteiro cronológico e factual.

Após a transcrição e textualização das entrevistas as narrativas foram construídas enfocando os temas citados. Utilizou-se do processo de transcriação típico da história oral de vida, mas não prescindindo de informações advindas das fontes coletadas antes e durante as entrevistas.

[26] Quanto a esse momento quantitativo, lembramos a afirmação de Maria Isaura de Queiroz: uma investigação de ênfase qualitativa, como no caso das histórias de vida, pode se encontrar tranquilamente ao lado de "técnicas quantitativas como a da amostragem, desde que cada uma delas seja aplicada a um momento específico da pesquisa" (QUEIROZ, 1991, p. 20).

Quadro 1 - Dados pessoais e escolares

Pessoas	Rafaela	Amarildo	Guilherme
Ano de nascimento	1958	1962	1966
Idade	60	56	52
Naturalidade	Congonhas/MG	Materlândia/MG	Itabirito/MG
Estado Civil	Casada	Solteiro	Casado
Profissão/Ocupação	Trabalha em casa	Manutenção	Aux. de serv. gerais
Escolarização materna e paterna	Ausente	Ausente	Ausente
Séries frequentadas na infância	1ª, 2ª	Nenhuma	Nenhuma
Séries frequentadas na adolescência	2ª	1ª	Nenhuma
Séries frequentadas na vida adulta antes de adentrar a EJA atualmente	1ª	Nenhuma	Nenhuma
Séries frequentadas na EJA atualmente	1ª, 2ª, 3ª, 4ª	1ª	1ª, 2ª, 3ª, 4ª
Anos sem frequentar a escola	43	49	42

Fonte: Elaboração própria.

Veremos que nas três narrativas apresentadas mais adiante há uma forte incidência do trabalho infantil doméstico.

O TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO

Em vários momentos históricos a criança vem sendo explorada em trabalhos que excedem suas forças e prejudicam sua vivência da infância. Os relatos mais antigos do trabalho infantil no Brasil correspondem ao período da escravidão quando filhas e filhos de escravos exerciam tarefas acima de suas capacidades físicas acompanhadas dos pais. No final do século XIX e início do século XX, o processo de industrialização contribuiu para o confinamento e trabalho de crianças em fazendas e fábricas como medida disciplinar. Próximo de nossa época é a cultura da educação pelo trabalho que tem como alvo as crianças pobres e de acordo com o preceito de que esta é a melhor forma de se evitar a delinquência e a criminalidade. Atualmente o trabalho infantil é condenado, não sem controvérsias, já que há uma lógica naturalizada da educação pelo trabalho. E não se pode esquecer que a realidade contundente da pobreza e da desigualdade social conduz muitas famílias a lançar mão do trabalho dos seus filhos como modo de sobrevivência (RIZZINI; FONSECA, 2002, KASSOUF, 2007).

O trabalho infantil doméstico é entendido pela OIT como um conjunto de serviços desenvolvidos por meninas e meninos com idade abaixo de 15 anos. Executados em produção familiar para autoconsumo ou na prestação de serviços, civis ou jurídicos e a outros. Implicando o impedimento ao acesso, rendimento e permanência na escola, esses trabalhos em geral são realizados em ambientes perigosos, capazes de causar efeitos negativos a curto e longo prazo. Ocorrem em condições que afetam o desenvolvimento psicológico, físico, moral ou social de crianças e adolescentes de ambos os sexos.

Entende-se, a partir desta definição, que trabalhos que não afetem a saúde de meninas e meninos ou adolescentes e que não

tragam prejuízos à sua escolarização são considerados positivos. Eles podem contribuir para um desenvolvimento saudável da família como um todo (OIT, 2004). O trabalho dessa forma pode não ser incompatível com a frequência à escola, tanto no âmbito doméstico, quanto fora dele. Cabe às políticas públicas averiguar as diferentes situações em que se encontram crianças e adolescentes que se ocupam de qualquer tipo de serviço. O que demanda empreendimento a "longo prazo, sobretudo para favorecer a melhor inserção das crianças e adolescentes no sistema escolar" (SCHWARTZMAN, F. F.; SCHWARTZMAN, S. F. 2004, p. 2).

TRÊS VOZES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rafaela

Eu comecei a ir à escola por volta dos oito anos. As professoras eram como se fossem mães da gente. Muito bravas. Elas tinham ordem de bater: vara de marmelo e puxão de orelha. Não descansavam enquanto a gente não aprendesse. Eu era muito lenta nos estudos e a professora muito nervosa comigo. Quase não aprendia.

Meu pai tocava carvoeira. Mudávamos constantemente de cidade e era difícil estudar. Nós moramos em Engenheiro Corrêa, Miguel Burnier e no Calado[27]. No Calado meu pai demorou a nos matricular na escola. Caminhávamos a pé, por mais de uma hora, eu e mais dois irmãos acompanhados de três colegas. Estudamos por um ano mais ou menos. Depois meu pai arrumou serviço em Rio das

[27] Estas e todas as localidades citadas nas narrativas das três pessoas entrevistadas pertencem a regiões do interior de Minas Gerais. Para conferência consultar os sítios do IBGE e da Prefeitura Municipal de Itabirito, referenciados no final do artigo.

Pedras onde ficamos por cinco anos. Eu e minha irmã mais nova estudávamos a noite. Não chegamos a frequentar seis meses a escola.

Ao completarmos dez anos era costume meu pai nos tirar da escola. Meu irmão mais velho foi o primeiro. Mas eu estudei até os quinze anos para acompanhar e cuidar da minha irmã mais nova. Nós duas sempre frequentamos a mesma sala. Quando eu tinha quase dez anos o pai olhava para mim e dizia: "tá quase na hora". Desde cedo ele já nos levava para o mato para empilhar lenha. Ele picava e nós empilhávamos. Eu devia ter uns doze anos e me lembro de que minha irmã aos sete já empilhava lenha junto comigo. Nas épocas em que serviço apertava, ele nos chamava: "vocês hoje não vão à escola, precisam me ajudar".

Lá em casa nós éramos dez filhos. Minha mãe era muito trabalhadeira. Não sabia ler e nem escrever, assim como meu pai. Mas ela sempre cuidou de nós e ajudou na carvoeira. Meu pai tinha o vício dele. Quando ele desaparecia de casa, às vezes por três, quatro ou cinco dias, minha mãe pegava o serviço junto com a gente. Nós íamos ajudá-la a picar lenha, cozinhar carvão e esvaziar o forno. Havia dias em que faltava mantimento em casa e ela saia para pedir. Nós não íamos à escola.

Ficávamos felizes quando meus pais compravam arroz e podíamos usar o pacote para colocar o material escolar: o caderno, o lápis e a borracha.

Lá pelos meus quinze ou dezesseis anos eu comecei a namorar. Já havia passado para a segunda série quando meu pai se mudou novamente. Depois disso a gente não foi mais à escola. Ficamos só trabalhando na carvoeira. O pai não gostava que trabalhássemos em casa de família ou em firma. Não passava pela cabeça dele que nós tínhamos que trabalhar fichados. Era só no mato e na carvoeira ao lado dele.

Eu me casei aos dezessete anos. Mais tarde, já morando em Itabirito eu arrumei serviço no comércio. Primeiro trabalhei como faxineira, mas eu sentia cansaço e dor nas mãos. Pedi para ser transferida de setor. Fui para a perfumaria fazer abastecimento. Tinha que anotar os preços dos produtos e aí me enrolava. Eu não sabia ler. Perguntava um e outro. Eu agarrei porque tinha que perguntar muito e não podia. Fui então para outro setor e, mesmo assim, continuei tendo dificuldades. Mas a firma tem que subir. É assim! Então eu fui dispensada.

Depois disso eu voltei a estudar. Mas logo parei de novo. Meus filhos estavam pequenos e fiquei com pena de deixá-los em casa sozinhos. Mais tarde quando eles já estavam maiores eu voltei de novo pra escola e de novo abandonei. Não faz muito tempo que voltei de novo. Eu comecei na 1ª e hoje já estou na 4ª série. Tenho arrependimento de não ter retornado a mais tempo. Eu poderia já estar trabalhando em qualquer serviço. Ainda tenho vontade de trabalhar fora de casa.

Foi muito bom voltar a estudar. Nem passava pela minha cabeça. Há uns tempos atrás eu fui levar uma parenta ao hospital em Belo Horizonte. Fiquei aguardando diante do consultório e comecei a ler o que estava escrito em um cartaz na parede. Disse para mim mesma: agora eu estou sabendo onde eu estou, que benção! Antes eu não conseguia ler, tinha dificuldades até para andar de ônibus.

Recentemente eu telefonei para a irmã que sempre me acompanhou à escola. Ela disse que não iria mais. Sempre que ela decidia parar de estudar, eu também parava. Mas dessa vez eu vou continuar. Agora eu vou continuar.

Amarildo

A vida era muito difícil em Sabinópolis. Na casa dos meus pais usava-se luz de querosene. As paredes eram de barro branco de

pau a pique. Não tínhamos banheiro dentro de casa. As mães ganhavam os filhos na roça com ajuda de uma parteira. Somente eu nasci no hospital em Materlândia.

Éramos nove filhos. Meu pai era vaqueiro e trabalhava para os outros em fazenda. Minha mãe era costureira. Eles cobravam muito o trabalho, principalmente da gente que era mais velho. Tínhamos que ajudar a criar os irmãos mais novos. Fomos criados na rédea curta. Tínhamos que levantar cedo da cama, debulhar milho, capinar o quintal, moer cana e carregar lenha.

Eu e minha irmã carregávamos cada um, nas costas, meia quarta de fubá depois de tê-lo moído na fazenda para minha mãe fazer angu. Meu pai antes de sair de madrugada dava ordem para capinar o mato: "quando chegar eu quero ver tudo limpo". Tínhamos ainda que arrastar feixes de lenha amarrados em cipós pela mata afora. Ele chegava e nós íamos moer cana na engenhoca para fazer café. Desde os meus sete ou oito anos foi assim.

Um dia eu e minha irmã fomos levar milho pra moer na fazenda. Na volta estávamos com uma saca de fubá nas costas. Passávamos por uma moita de bambu e uma cobra picou a menina. Não vimos o bicho na escuridão da noite. Minha mãe ficou assustada. Meu pai chegou do serviço, pegou um cavalo da fazenda e saiu montado com minha irmã. Eles saíram umas sete horas da noite e só chegaram ao lugar para benzer à uma hora manhã.

Sabinópolis era uma zona rural que não tinha acesso a nada. Quem quisesse estudar tinha que ir à cidade do Serro. Gastava-se meio-dia para ir e meio para voltar. Eu só fui estudar por volta dos meus dezessete anos. Meu pai já havia se aposentado e comprado uma casa no Serro. Então eu pude estudar. Eu trabalhava durante o dia ajudando meu pai e depois ia à escola. Largava as aulas às dez e meia da noite e às vezes chegava em casa quase meia noite. Era muito pesado fazer as duas coisas.

Eu estava evoluindo nos estudos, apesar de cochilar nas aulas. A professora me dizia: “Amarildo, eu vejo que você tem boa vontade para aprender. Reconheço o seu trabalhado pesado. Isso me deixa orgulhosa. Não posso esforçá-lo muito, mas vou fazer o máximo por você”. Apesar de ter se aposentado meu pai continuou a trabalhar em fazenda. Na época dos meus estudos, ele arrumou serviço em uma fazenda distante da cidade. E eu tive que acompanhá-lo. Eu lhe perguntei: ô pai agora eu vou ter que sair da escola? Ele respondeu: “agora não tem como você estudar mais. A fazenda é muito longe”. E não havia mesmo. Não tinha bicicleta e os donos de fazenda não davam nada. Só se preocupavam em arrancar o couro da gente. Não tinha como ir a cavalo.

Os cavalos da fazenda eram usados para levar lenha na cidade. E era eu quem fazia esse serviço. Na primeira viagem eu vendia a lenha e, com o pouco dinheiro que meu pai recebia, comprava açúcar e arroz. Se fosse possível fazer uma segunda viagem, eu comprava sabão e pó de café. Em certas ocasiões meus pais pediam remédio para os irmãos menores.

Eu só tive um dinheirinho meu mesmo quando aos dez anos trabalhei quebrando pedra no meio de dez ou doze homens.

As coisas vão entrando na vida da gente e a gente se perde. Todos nós nos perdemos e temos que nos concentrar para retomar a linha reta. Se eu tivesse continuado na escola, hoje eu já estaria formado. Eu queria ser um cara da lei. Eu tinha esse objetivo.

Eu não tenho escolaridade, mas nunca desrespeitei a ninguém. Eu é que fui desrespeitado. Volta e meia as pessoas abusam do meu bom senso dizendo que eu não fui isso ou aquilo e que não sou capaz.

Dizem que “cavalo velho não aprende a marchar”. Aprende sim. Depende do desejo de se aperfeiçoar. Eu sou assim, apesar do jeito como fui criado. Tenho a dignidade de tentar. E é por isso que

eu voltei para escola. Quero aprender a ler e desembaraçar as coisas adiante. Quem sabe ter um emprego e uma vida melhor.

Depois que deixei de trabalhar com meu pai eu andei por várias cidades. A maioria dos meus serviços foi como vaqueiro, a profissão que aprendi. Atualmente eu trabalho em empresa.

Meus pais ainda são vivos. Às vezes eu ainda digo a eles: o estudo me faz falta. Antigamente vocês colocavam a gente só para trabalhar. Tenho vergonha de voltar para a escola na idade em que estou. Sinto-me humilhado quando uma pessoa pergunta se eu não sei ler. O que vocês têm a me dizer sobre isso? Eu fico preocupado, é claro. Porque eles estão velhos. Mas também me preocupa a minha falta de estudo.

Eu voltei a estudar no meio do ano de 2018. Estou na 1ª série. Começando do zero. Eu chego em casa, troco o uniforme da empresa, passo uma água no rosto e vou pra escola. Minha vida é essa correria, mas estou indo bem.

A gente não faz nada na vida se não tiver o apoio de alguém. Eu estou na escola porque minha companheira me incentivou. Os dias passam e a gente vai enfrentando os obstáculos. Cada dia aprende uma coisinha.

Guilherme

Eu tinha cinco anos quando comecei a estudar. Nós morávamos em Mainart, um lugar de difícil acesso à escola. Não havia estrada de carro, só trilho de tropa. Andávamos uns três ou cinco quilômetros a pé pela mata. Algumas pessoas iam a cavalo. Mas lá em casa nós tínhamos somente o Peri, um cavalo danado que derrubava a gente no chão.

Meu pai era carvoeiro. Minha mãe enchia e esvaziava o forno junto com ele. E Nós tínhamos que ajudá-los pra poder nos alimentar. A gente puxava lenha, enchia o forno e carregava o caminhão de carvão. Aos cinco anos eu já trabalhava com meu pai. Ele cortava lenha, pegava as toras mais grossas e eu as mais finas. Empilhávamos tudo. Quando retirávamos o carvão do forno, ele enchia um balaio com molhos pequenos e jogava nas minhas costas. Eu virava em um monte para carregar o caminhão que levava tudo para a Usina Esperança em Itabirito[28]. Era muito sofrido. Mas era bacana ouvir meu pai dizer: "sábado o pai vai à rua, trazer bala e chiclete". Isso nos dava alegria e coragem para trabalhar. Não tínhamos roupa direito. Minha mãe comprava pano de saco, tingia com anil azul e nos vestia. Usamos Conga, sapato Vulcabrás e Kichute. Usei muito Kichute, era gostoso demais!

Nossa casa era um rancho de pau a pique com telhado de sapé. O colchão era feito com palha de milho coberto com um pano.

Ficava sobre uma tarimba com ripas. À noite a gente dormia com o calor do fogão de lenha e ouvindo a zoeira da palha. Era bom demais!

Um dia meu pai e meu irmão mais velho saíram às quatro horas da manhã pra tirar uma fornada de carvão. Por volta das seis horas o forno começou a pegar fogo. Meu pai tentou apagar e a explosão do gás o derrubou. Meu irmão não estava por perto nesse momento. Havia ido até em casa buscar um café. Quando chegou viu o fogo se aproximando do meu pai. Ele gritou minha mãe. Ela veio e fez uma coisa que não podia: jogou água no corpo quente do meu pai. Eu me lembro da choradeira e minha mãe nos acalmando: "não é preciso chorar, seu pai está vivo". Ela derramou água aos poucos na cabeça dele e ele foi voltando a si. Não havia telefone por perto.

[28] Inaugurada em 1888. Considerada "o primeiro alto forno da fase moderna da siderurgia nacional" (ALFONSOGOLDFARB; NASCIMENTO; FERRAZ, 1993, p. 7).

Um vizinho foi a cavalo avisar o dono da fazenda. Trouxeram um caminhão e levaram meu pai para o hospital em Cachoeira do Campo. Desse dia em diante ele não foi mais a pessoa forte que costumava ser. Teve que se aposentar. Minha mãe e meus irmãos mais velhos continuaram a cuidar dos fornos de carvão. Nossa família foi se mantendo também com a ajuda da aposentadoria-invalidez do meu pai.

Eu tive que me afastar da escola. Estudei somente uns três meses. Não cheguei a fazer a primeira série. Eu queria estudar. A gente via as pessoas irem à escola e dava aquela vontade, mas não tinha jeito. Tínhamos que ajudar nosso pai.

Lá em casa somente a minha irmã caçula teve a oportunidade de estudar. Na época nossa família já não mexia mais com carvoaria e nós havíamos nos mudado para Itabirito. Ela foi morar na casa de uns conhecidos e eles a colocaram na escola. Eu trabalhava o dia inteiro numa fazenda mexendo com criação de gado. Domingos, feriados e dias santos. Com chuva ou sol quente. Tirava leite e levava para venderem na cidade. Rapava curral, arrumava cerca, cortava capim pra tratar do gado. Às vezes o curral estava barro puro e a gente tinha que calçar bota de borracha, vestir uma capa e chegar o rei.

Eu trabalhei com meu pai dos cinco aos dezenove anos. Quando completei dezoito, eu me senti dono do nariz e comecei a invernar a cara na cachaça. Ia para as bailadas e voltava para casa de madrugada. Passava o domingo com os colegas e não me importava com estudo. Nessa época eu assinei minha carteira pela primeira vez. Trabalhava a noite. Não tinha tempo para estudar.

Aos 49 anos me despertou o desejo de aprender a ler e escrever. Porque a gente precisa empregar e tem que ler e assinar um termo. Dar entrevista. Às vezes é preciso pedir que alguém leia pra

gente. Nem todo mundo faz isso. É muito sofrimento esperar pela boa vontade das pessoas ensinarem a gente.

Hoje, aos 52 anos eu estou fazendo a 4ª série. Não é fácil estudar e trabalhar. Mas Deus dá a recompensa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1999 a OIT, em sua octogésima sétima reunião, complementar à convenção nº 138, adotou a Convenção nº 182. Nessa reunião foram consideradas medidas quanto a eliminação efetiva das piores formas de trabalho infantil, com recomendações para a criação de ações imediatas e abrangentes diante da importância da educação básica gratuita e a necessidade de liberar de todas essas formas de trabalho as crianças afetadas e assegurar a sua reabilitação e sua inserção social ao mesmo tempo em que são atendidas as necessidades de suas famílias[29].

A OIT reconheceu ainda que o trabalho infantil é causado pela pobreza e que a solução em longo prazo deve ser buscada "no crescimento econômico sustentado, que conduz ao progresso social, sobretudo ao alívio da pobreza e à educação universal" (idem).

Em 1999 Rafaela, Amarildo e Guilherme, com as idades de 41, 37 e 33 anos, respectivamente, e passados 26 anos da quinquagésima oitava reunião da OIT, ainda não haviam conseguido completar ou iniciar os estudos primários, uma realidade que reverbera em outras localidades deste nosso imenso país.

No texto, procuramos apresentar vozes de três pessoas com idade acima de 50 anos, alunos e alunas nas turmas de EJA de uma

[29] OIT. Convenção nº 182. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasília/convencoes/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 09 set. 2019.

escola municipal em Itabirito-MG. Para reelaborar e compreender suas experiências fizemos uso de procedimentos metodológicos da história oral de vida guiados por alguns de seus motivos para a prática no recolhimento da oralidade: "Escutar a voz dos excluídos; trazer à luz realidades 'indescritíveis'; dar testemunhos das situações de sofrimento extremo" (JOUTARD *apud* MEIHY, 2006, p. 195).

O que procuramos destacar foi a incidência do trabalho infantil doméstico presente nas narrativas, conforme definido pela OIT e outros estudiosos do assunto. As vozes presentes nesse texto vêm somar-se à de outras tantas pessoas que, "não tendo tido o acesso e/ou permanência na escola, em idade que lhes era de direito, retornam hoje, buscando o resgate do mesmo" (GIOVANETTI, 2011, p. 244).

REFERÊNCIAS

ALFONSO-GOLDFARB, A. M.; NASCIMENTO, C. A. R.; FERRAZ, M. H. M. "Um estudo sobre a moderna siderurgia no Brasil – O caso da Usina Queiroz Júnior". **Revista Brasileira de História da Ciência**, n. 10, 1993.

ALVES, J. "O planejamento de pesquisas qualitativas em educação". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 77, 1991.

BECKER, H. "A Escola de Chicago". **Revista Mana**, vol. 2, n. 2, 1996.

BECKER, H. "Biographie et mosaïque scientifique". **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, vol. 62, 1986.

BENEDICT, R. **O Crisântemo e a Espada**: Padrões da cultura japonesa. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Editora Porto, 1994.

BOSI, E. "A pesquisa em memória social". **Psicologia USP**, vol. 4, n. 1, 1993.

COULON, A. **A Escola de Chicago**. Campinas: Editora Papirus, 1995.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. "Introdution: The discipline and practice of qualitative research". *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

DURHAM, E. **A reconstrução da realidade**: um estudo sobre a obra etnográfica de Bronislaw Malinowski. São Paulo: Editora Ática, 1978.

GIOVANETTI, M. A. "A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular". *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

GONZAGA, M.; ARAÚJO, R. M. B. "Amarildo: depoimento". **Entrevista concedida a Marcos Gonzaga; Regina Magna Bonifácio de Araújo**. Itabirito: Arquivo pessoal, 2018.

GONZAGA, M.; ARAÚJO, R. M. B. "Guilherme: depoimento". **Entrevista concedida a Marcos Gonzaga; Regina Magna Bonifácio de Araújo**. Itabirito: Arquivo pessoal, 2018.

GONZAGA, M.; ARAÚJO, R. M. B. “Rafaela: depoimento”. **Entrevista concedida a Marcos Gonzaga; Regina Magna Bonifácio de Araújo**. Itabirito: Arquivo pessoal, 2018.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. “Escolarização de jovens e adultos”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

HOLANDA, F. “Construção de narrativas em história oral: em busca dos narradores plenos”. **Revista Oralidades**, vol. 3, n. 6, 2009.

IBGE. “Minas Gerais - Itabirito - Panorama”. **IBGE** [2018]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso: 29/08/2022.

ITABIRITO. “Dados geográficos”. **Prefeitura Municipal de Itabirito** [2018]. Disponível em: <www.itabirito.mg.gov.br>. Acesso em: 29/08/2022.

KASSOUF, A. “O que conhecemos sobre o trabalho infantil?” **Revista Nova Economia**, vol. 2, n. 17, 2007.

MEIHY, J. C. S. B. “Os novos rumos da História Oral: o caso brasileiro”. **Revista de História**, n. 55, 2006.

MEIHY, J. C. S. B. “Palavras aos jovens oralistas: entrevistas em história oral”. **Revista Oralidades**, vol. 2, n. 3, 2008.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

MINTZ, S. “Encontrando Taso, me descobrindo”. **Revista de Ciências Sociais**, vol. 27, n. 1, 1984.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **Perfil del trabajo infantil doméstico en Brasil, Colombia, Paraguay y Perú**: contexto, estudios y resultados. Lima: OIT, 2004.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: Editora T. A. Queiroz, 1991.

RIZZINI, I.; FONSECA C. **As meninas e o universo do trabalho doméstico no Brasil**: Aspectos históricos, culturais e tendências atuais. Brasília: OIT, 2002.

SCHWARTZMAN, F. F.; SCHWARTZMAN, S. F. **O trabalho infantil no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004.

VOGEL, E. **El crisantemo y la spada**: Patrones de la cultura japonesa. Madri: Alianza Editorial, 2006.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Adriana Regina Sanceverino é professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Mestre e doutora em Educação pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail para contato: adrianarsanceverino@gmail.com

Ana Lucia Madsen Gomboeff é coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SP). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: analumadsen@gmail.com

Ari de Sousa Costa Neto é professor na Rede de Educação Básica no Piauí. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail para contato: arineto20@hotmail.com

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Genário Francisco da Silva é professor da rede pública do município de Pio IX (PI). Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail para contato: genario259@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Jaqueline Leal Neiva de Moura é professora da Universidade Estadual do Piauí (UEPI). Especialista em Ensino de Biologia pelo Grupo Educacional FAVENI (FAVENI). E-mail para contato: jaqueline.biol.18@gmail.com

Marcos Gonzaga é professor na Rede Municipal de Ensino em Itabirito (MG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Temas de interesse na pesquisa: Educação, e, EJA. E-mail para contato: gonzagamarcos45@gmail.com

Maria Emiliana Lima Penteado é coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SP). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: emipenteado@gmail.com

Marta dos Santos da Silva Rodrigues é professora no Município de Santana (AP). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail para contato: marta.regirodrigues@gmail.com

Nilda Masciel Neiva Gonçalves é professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail para contato: nildabio@ufpi.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Odilon Antônio Stramare é professor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Mestre em Geociências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail para contato: straodin@yahoo.com.br

Patrícia da Silva Santos é coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SP). Mestra em Ensino das Ciências e Matemática pela Universidade Federal do ABC (UFABC). E-mail para contato: correiodapaty@gmail.com

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo é professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). E-mail para contato: falabelo@ufpa.br

Regina Magna Bonifácio de Araújo é docente da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: regina.magna@hotmail.com

Rodimar Garbin é professor da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Temas de interesse na pesquisa: Educação, e, EJA. E-mail para contato: garbinsoc@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Silma de Oliveira Ferreira é psicóloga na Secretaria Municipal Educação de Macapá (AP). Especialista em Psicologia Educacional, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). E-mail para contato: silma.impar@gmail.com

Sita Mara Lopes Sant'Anna é professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail para contato: sitamarals@yahoo.com.br

Sueli de Souza França é professora no Município de Santana (AP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Temas de interesse na pesquisa: Educação, e, EJA. E-mail para contato: professora_ap@hotmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022