



Rede de saberes

A educação de
jovens e adultos no
Colégio Santa Cruz

Claudio Bazzoni e
Fernando Frochtengarten
(Orgs.)



Colégio Santa Cruz

 Congregação de Santa Cruz

Sumário

Apresentação 4

• Claudio Bazzoni

EIXO 1 **Saberes** **ancestrais**

Diversidade dos **estudantes e práticas de** **letramento na EJA: o** **projeto “Oficinas”** 14

• Claudio Bazzoni • Gilberto Pamplona da Costa • João Batista Vicentin Aguilar • Marco Antônio Martins Fernandes • Maria Cecília Orlandi Cangini • Maria da Betânia Dias Galas

Projeto “Nossas **origens, nossas raízes”:** **discussões étnico-raciais** **no ensino médio** **da EJA**..... 24

• Ana Carolina Francischette da Costa

Alfabetização + roça = **colheita de sucesso**..... 40

• Ana Paula Marques de Almeida Pinheiro • Maria Lygia Carvalho Motta

EIXO 2 **Letramentos** **literários**

Tecendo a manhã: **colcha de retalhos** 54

• Andreia Queiroga Barreto • Beatriz Antunes de Oliveira Santos • Ellen Rosenblat • Luciana Marques Ferraz • Maria Lygia Carvalho Motta • Samantha Freitas Stokler das Neves

Criação literária **durante a alfabetização** **na EJA**..... 68

• Samantha Freitas Stokler das Neves

Rodas de leitura: **alguns pensamentos** **e descobertas**..... 94

• Claudio Bazzoni • Giulia Murakami Mendonça

EIXO 3 **Letramentos** **multimodais**

Projeto “Telejornal”: **questões urbanas** 104

• Iara Maia Covas • Pedro Maciel da Costa Ferreira

O diálogo entre **linguagens como forma de** **investigar, compreender e** **reinventar a cidade** 112

• Claudio Bazzoni • Gilberto Pamplona da Costa • João Batista Vicentin Aguilar • Marco Antônio Martins Fernandes • Maria Cecília Orlandi Cangini • Maria da Betânia Dias Galas

EIXO 4 **Práticas** **colaborativas**

Barreiras ao acesso **a espaços culturais** **e ao lazer: desafios** **da Educação de** **Jovens e Adultos**.....124

• Camila da Silva Bandeira • Carlos Eduardo Guimarães do Nascimento • Carlos Moacir Vedovato Jr. • Giulia Murakami Mendonça • Maria Virgínia de Freitas • Wagner Luiz Ramos

Além da leitura em **voz alta: a fala** **planejada no ensino** **fundamental da EJA**.....132

• Felipe Bandoni de Oliveira • Iara Maia Covas • Marco Antônio Martins Fernandes • Pedro Maciel da Costa Ferreira • Priscila Ribeiro dos Santos • Sylvania Xavier

A aprendizagem do **futebol na EJA e a** **diversidade dos** **estudantes**..... 138

• Dirce Maria Moreira Batista de Souza

Entre precariedades: **valores para a prática** **musical com** **alunos da EJA** 148

• Vicente Valery de Paiva Jr.

EIXO 5 **Educação profissional** **de jovens e adultos**

Educação profissional **de nível técnico em uma** **sociedade periférica** **e informacional** 160

• Henrique Pavan Beiro de Souza • Roberto Catelli Jr.

Parâmetros para **uma educação** **linguística em contexto** **profissional**.....172

• Sahsha Kiyoko Watanabe Dellatorre-Nishimura

Relatos sobre o percurso **da formação de adultos** **para o trabalho: criando** **significados** 188

• Helen Regiane Martinez

EIXO 6 **A EJA na pandemia** **de Covid-19**

Vivências da EJA **na pandemia** **de Covid-19**..... 202

• Fernando Frochtengarten

Aulas de Matemática na **pandemia: da violência** **de gênero ao uso do** **Whatsapp**..... 222

• Priscila Ribeiro dos Santos

Pelo direito à internet: **uma experiência** **pedagógica na EJA** **em tempos de** **pandemia** 232

• Fernanda Pereira da Costa

EIXO 7 **Rede de apoio** **aos estudantes**

Hora da conversa: escuta **psicanalítica nos Cursos** **Noturnos do Colégio** **Santa Cruz** 250

• Lula Maria Abrahão • Maria Cristina Labate Mantovanini

O Serviço Social nos **Cursos Noturnos do** **Colégio Santa Cruz** 258

• Patricia Dias Zorovich Pierini

EIXO 8 **Estudos** **acadêmicos**

Educação estética para **jovens e adultos** 266

• Sonia Carbonell Alvares

Xerete! O currículo **da Educação de** **Jovens e Adultos**..... 280

• Sylvania Xavier

Apresentação

Claudio Bazzoni

E

m uma já longínqua reunião pedagógica de setembro de 2019, direção, coordenação e equipe de professores dos Cursos Noturnos do Colégio Santa Cruz falávamos sobre possíveis desdobramentos do Congresso realizado na escola para celebrar os 45 anos da nossa EJA. Naquele momento, com apresentações de trabalhos e dis-

cussões realizadas, pudemos ressignificar muitas de nossas práticas pedagógicas, lançando novos olhares sobre elas. Ali, também, a necessidade de ampliar os espaços para intercâmbio de experiências entre nossa equipe e a de conhecer mais profundamente as práticas desenvolvidas em cada um dos segmentos dos Cursos Noturnos – EJA e Educação Profissional – ficaram evidenciadas. Esta publicação apazigua-nos um tanto, já que partilharemos aqui parte do trabalho que era desenvolvido antes de sermos atingidos pela tragédia pandêmica e um tanto do que vamos construindo durante este período. Importante dizer, porém, que essa pequena amostra de práticas e de reflexões coloca diante dos olhos várias das temáticas e das tensões centrais da educação de jovens e adultos em geral.

Daí meu primeiro impulso é recomendar ao leitor que pule esta apresentação e vá logo aos artigos, porque temo escrever aqui sucintamente o que, nos textos, vai aparecer plenamente, na riqueza de detalhes que permitirão que vislumbremos os nós e a tessitura da rede, da rede de saberes que vamos confeccionando

em nossos Cursos Noturnos. Bom lembrar que, no sentido etimológico, rede é laço, sedução. Nossas práticas pedagógicas são como fios tramados, entrelaçados para criar um todo, uma unidade, um corpo. A rede de saberes construída nas práticas que serão compartilhadas a seguir é composta por uma infinidade de fios – encontro de mundos, que é a escola.

No contexto da educação de jovens e adultos, a convivência entre os diferentes saberes é território de trocas e de disputas. O trabalho pedagógico pode separar ou unir, desatar ou apertar nós, acirrar conflitos ou tornar-se terreno fértil para o diálogo, a transformação, a descoberta, a ação. É desafiador planejar, preparar aulas e projetos, propor materiais didáticos e percursos que aprofundem os encontros de saberes. Palmilhamos um campo político complexo, marcado por desigualdades brutais – em todos os setores – e buscamos produzir com os estudantes jovens e adultos aprendizagens que elevem a autoconfiança, a autoestima, que criem um sólido sentimento de identidade e de coletividade e apoio mútuo – fios entrelaçados para criar o todo.

Sabemos que a EJA é, por excelência, campo das diversidades educacionais... lugar de encontro de pessoas dos mais diferentes rincões, de diferentes etnias, gerações, condições socioeconômicas, experiências escolares, histórias de vida. Os desafios para educadores que assumem trabalhar com esse segmento é o de entender o seu papel e o de integrar-se a práticas que tenham como referência principalmente os saberes e as experiências dos estudantes, construídos muito mais fora do espaço escolar. Nosso desafio, como educadores, é colocar em prática uma pedagogia culturalmente sensível, que rompa com os modelos lineares e hierárquicos de transmissão de conhecimentos. É colocar em prática a concepção freiriana de educação libertadora e dialógica, em que educador e educando atuem como protagonistas do processo, dialogando e problematizando, em uma relação de reciprocidade, por meio de uma análise crítica da realidade. O diálogo de cunho afetivo, estético, emocional, intelectual, impõe-se como um caminho, como necessidade existencial.

Lendo os projetos, as sequências didáticas, os relatos e os artigos deste livro, observamos a urgência em enfrentar desigualdades, em reconhecer e valorizar as diferenças, em romper com certos para-

digmas tradicionais da cultura escolar e em buscar caminhos alternativos – específicos –, que favoreçam as pessoas da EJA. Pôr em prática propostas pedagógicas diferenciadas e inovadoras para viabilizar estratégias de ação que atendam a propósitos emancipatórios, nos contextos de ensino e aprendizagem. É isso que estamos buscando em nossa escola, é isso que perceberemos nesta coletânea de textos. Para melhor organizá-la, oito seções.

A **primeira seção** reúne textos que abordam os saberes ancestrais dos estudantes. Nos dois projetos e na sequência didática reunidos nesta seção, a proposta é criar condições para trazer os vastos saberes e repertórios dos alunos para a escola; promover o fortalecimento cultural e linguístico dos estudantes de nossa EJA. A presença dos conhecimentos advindos das culturas da tradição oral possibilita a ressignificação do espaço de escola, promovendo o encantamento com a aprendizagem, a descolonização do currículo, a construção de relações étnico-raciais positivas, o fortalecimento da ancestralidade, a valorização do conhecimento advindo da experiência. Os textos reafirmam que a escola é lugar para a formação da “cidadania cultural”, para a valorização das raízes e identidades dos estudantes, evidenciando encontros da cultura escolar com a cultura popular.

Na **segunda** e na **terceira seções**, o enfoque são os letramentos, mais especificamente o letramento literário e os letramentos multimodais (ou multiletramentos). Sabemos que o modo de conceber as linguagens e os letramentos sofreu profundas modificações nos últimos 30 anos. Do ponto de vista do ensino, foram superadas as concepções estruturais de linguagem, as quais compreendiam como código. As “linguagens” como fenômeno social elaboram representações, criam e compõem identidades. Nossa vida social é regulada e organizada por meio de práticas de letramento, que são tão diversificadas quanto as relações sociais e as práticas culturais das sociedades em que existem.

Os artigos que formam a **segunda seção** deste livro focam o letramento literário, propondo uma abordagem do texto literário em que a experiência de leitura compartilhada coloca diante dos olhos a palavra que nos humaniza. O mergulho nos textos de Marina Colasanti, Adélia Prado, Carlos Drummond de Andrade ou Alberto Caeiro, para experienciar outras subjetividades, para encontrar o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos, proporciona aos estudantes um sentimento de enriquecimento pessoal e a possibilidade de aprender mais sobre a existência humana.

Os dois projetos que integram a **terceira seção** – a que reúne trabalhos focados nos letramentos multimodais – propõem explorar práticas sociais das linguagens que ultrapassam os usos verbais da língua. Lançar mão de diferentes semioses – linguagem visual, espacial, sonora e corporal – é aproximar-se de práticas sociais multissemióticas, o que favorece que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre os modos de funcionamento de gêneros midiáticos, que agucem o olhar, por meio da leitura e da análise de fotos, para os problemas da cidade, que experienciem, por meio das diferentes linguagens, a interdisciplinaridade.

A **quarta seção**, a dos trabalhos que apresentam práticas escolares colaborativas, traz propostas que ganharam contornos mais definidos por incorporarem às suas propostas iniciais concepções e experiências do universo dos educandos. Abrir espaços para que os estudantes criem e planifiquem as etapas do trabalho a ser desenvolvido, para que participem da construção das propostas curriculares, é garantir que haja trocas culturais, que professores e estudantes assumam diferentes papéis e aprendam reciprocamente. O diálogo e o trabalho colaborativo e a autonomia na tomada de decisões, durante o desenvolvimento das propostas pedagógicas, mostram que, em qualquer projeto ou sequência didática, a participação dos estudantes garante horizontalidade no processo, enriquecendo concepções de linguagem, de aprendizagens, de cultura, de cidadania.

Os artigos voltados para a educação profissional de jovens e adultos estão concentrados na **quinta seção**. Vale lembrar que, em nossa escola, desde 2012, cursos de formação profissional técnica de nível médio em Administração e Logística passaram a ser mais uma opção para pessoas jovens e adultas. Essa oferta veio ao encontro da demanda crescente por trabalhadores com esse tipo habilita-

ção em nossa cidade. Os três artigos desta seção evidenciam que a formação profissional em nossa escola visa à compreensão crítica da totalidade social, considerando o trabalho como parte crucial do processo educativo. O desafio não é pequeno, afinal o que significa educar para o mundo do trabalho? Como tratar desse tema em um contexto em que o desemprego sempre é uma ameaça, em um tempo de crescente precarização das relações de trabalho? A proposta de uma educação profissional emancipatória não pode estar apartada da formação geral básica e deve buscar desenvolver propostas que garantam a formação integral do sujeito nos diversos contextos sociais da sociedade brasileira. É necessário que se reconheçam princípios orientadores para as práticas educativas na EJA e na formação profissional e que essas se constituam, de forma integrada, um campo de observação, planejamento, experimentação, reflexão e ação, além do desenvolvimento de técnicas laborais.

O conjunto de artigos da **sexta seção** foi escrito no período da pandemia. Este material é publicado em meio ao terceiro semestre de ensino remoto, com aulas por WhatsApp e encontros na plataforma Teams. Tivemos, nesse ano e meio, de “reinventar” a escola e torná-la um lugar próprio para debater temas emergentes e emergenciais, experiências e sentimentos relativos à nova rotina que se impôs aos alunos. Temas como violência doméstica de gênero, direito à internet, racismo estrutural, papel da ciência, mulheres no mercado de trabalho, foram permeados por conversas sobre medidas preventivas, vacinas e notícias falsas sobre a Covid-19. Nesse período, confirmamos o quanto trabalhar interdisciplinarmente é o melhor caminho para atender às especificidades da EJA e às demandas do novo contexto. A rede, a web, trouxe para dentro da “sala de aula” sites, petições, abaixo-assinados, maneiras de participar efetivamente de movimentos sociais dos mais diversos setores da sociedade. Nos novos projetos criados, agir discursivamente passou a ser imprescindível.

Os artigos da sétima seção confirmam que as parcerias intersetoriais podem favorecer o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola. Contam sobre o trabalho de escuta terapêutica com os estudantes e sobre a busca por estreitar a parceria com a rede socioassistencial do território em que o Colégio Santa Cruz está inserido. Os textos discorrem sobre a necessidade de valorizar as competências dos alunos, de a escola “aprender” a escutar o estudante, o que reafirma o que está por trás das linhas de todos os artigos deste livro.

Por fim, mas não menos importante, na **oitava seção**, duas pesquisas acadêmicas que tomam o cotidiano da escola como objeto de estudos e propõem reflexões que mostram que redimensionar o currículo é sempre uma ação que não está isenta de conflitos e tensões. Um dos trabalhos aposta na estesia, num currículo em que a percepção do mundo exterior pelos sentidos resiste e se contrapõe ao crescente embrutecimento das sensibilidades. O segundo estudo aborda os boletins internos produzidos pela equipe de professores, coordenação e direção do Colégio Santa Cruz desde 1983. Ao historicizar esses documentos pedagógicos, evidenciam-se as movimentações da equipe gestora e docente em reação, em diálogo, em resposta às diretrizes curriculares, às políticas públicas de EJA (ou à falta delas) e a outros fatos marcantes da educação de adultos no Brasil.

Bem, cara leitora, caro leitor... agora a ponta da linha dessa rede de saberes está para ser puxada e atada por sua leitura, por suas percepções. Em seu sentido etimológico, *lectura* significa contar, enumerar, colher, roubar. Há, portanto, no ato de ler, um quê de subversão, de adição de sentidos à revelia do autor. Como afirma De Certeau, leitores são viajantes... “arrebatarem os bens do Egito para com eles se regalar”¹.

Boa viagem!
Boa leitura!

1 DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. p. 11.

Nota dos organizadores

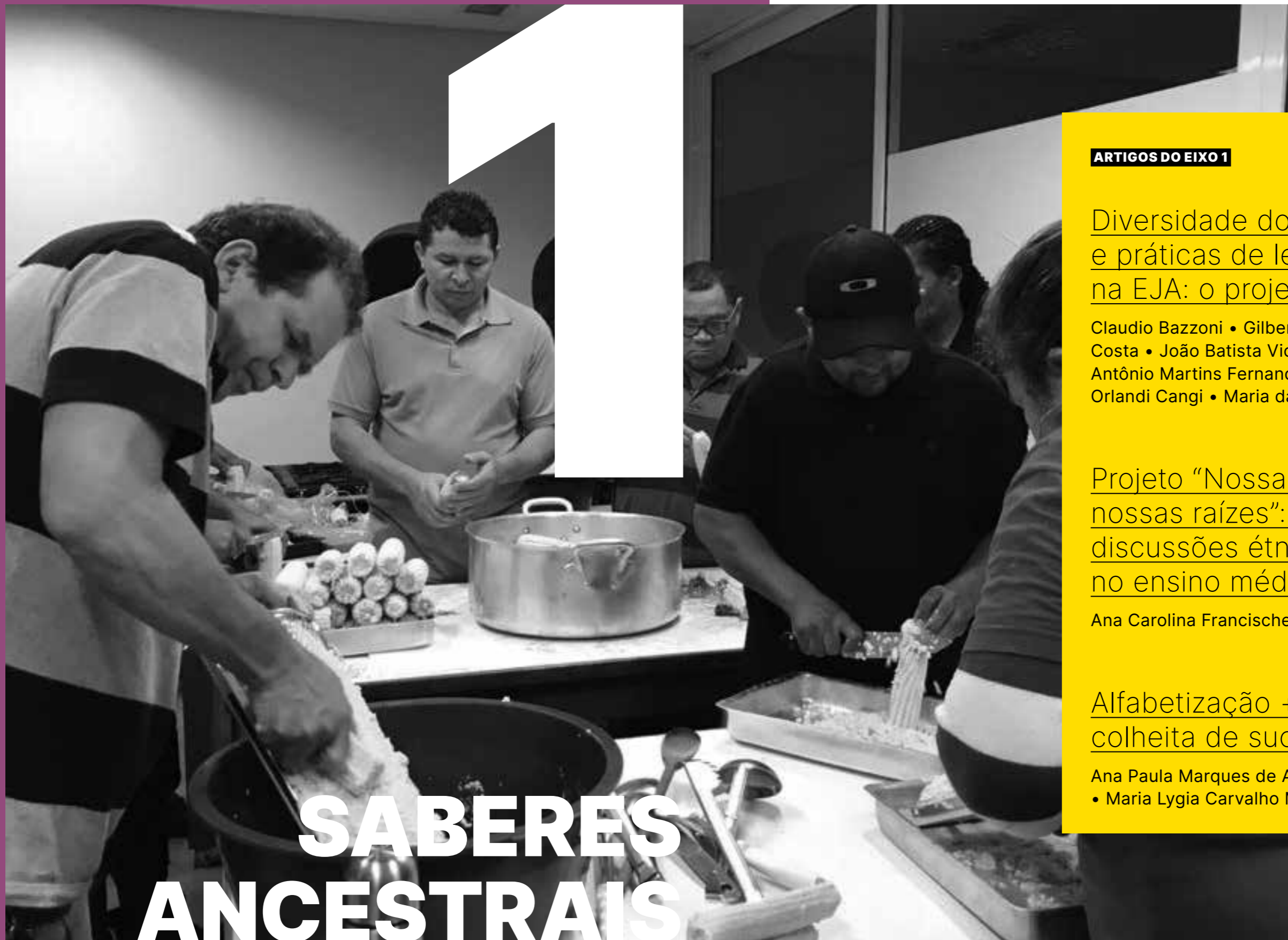
Nos textos desta publicação, a linguagem inclusiva de gênero não segue um padrão. Foram mantidas as flexões escolhidas pelos autores.

Alguns dos textos se referem a práticas desenvolvidas em uma determinada etapa escolar do curso de EJA. O quadro abaixo apresenta nossa estrutura curricular, de modo a favorecer a compreensão do leitor acerca do percurso dos estudantes.

Cada fase tem a duração de um semestre e equivale a uma unidade letiva do curso. Não há uma correspondência exata entre as fases e os anos letivos dos cursos regulares.

ESTRUTURA CURRICULAR DA EJA DO COLÉGIO SANTA CRUZ

Segmento	Ciclo	Fase
Ensino Fundamental (Primeiro Segmento)	Ciclo 1	Fase 1 (dividida em 1.1 e 1.2) Fase 2 (dividida em 2.1 e 2.2) Fase 3 (dividida em 3.1 e 3.2)
Ensino Fundamental (Segundo Segmento)	Ciclo 2	Fases 4 a 6
	Ciclo 3	Fases 7 a 9
Ensino Médio		Fases 1 a 4



SABERES ANCESTRAIS

ARTIGOS DO EIXO 1

Diversidade dos estudantes e práticas de letramento na EJA: o projeto “Oficinas”

Claudio Bazzoni • Gilberto Pamplona da Costa • João Batista Vicentin Aguiar • Marco Antônio Martins Fernandes • Maria Cecília Orlandi Cangui • Maria da Betânia Dias Galas

Projeto “Nossas origens, nossas raízes”:
discussões étnico-raciais no ensino médio da EJA

Ana Carolina Francischette da Costa

Alfabetização + roça = colheita de sucesso

Ana Paula Marques de Almeida Pinheiro
• Maria Lygia Carvalho Motta

Diversidade dos estudantes e práticas de letramento na EJA: o projeto “Oficinas”

- **Claudio Bazzoni**
- **Gilberto Pamplona da Costa**
- **João Batista Vicentin Aguilar**
- **Marco Antônio Martins Fernandes**
- **Maria Cecília Orlandi Cangini**
- **Maria da Betânia Dias Galas**

A

diversidade do perfil dos estudantes é uma marca da EJA. No Santa Cruz, uma sala de aula pode reunir pessoas de diferentes idades, raças, credos e ocupações; gente nascida em lugares diversos, que hoje vive dispersa pela cidade de São Paulo e em municípios vizinhos. O traço comum entre suas biografias é a trajetória escolar interrompida, promovida por fatores distintos, mas que acabou por torná-los

colegas. Migrantes vindos de áreas rurais, que deixaram de estudar precocemente para trabalhar, sentam-se ao lado de jovens nascidos em São Paulo, que se afastaram recentemente da escola pública, e de mulheres que um dia precisaram dedicar todo seu tempo ao cuidado dos filhos.

Essa heterogeneidade do alunado assume lugar central na construção dos projetos pedagógicos na EJA. Jovens e adultos nos trazem um vasto repertório de saberes e práticas, fundados em universos não escolares, como a família, a comunidade e o trabalho; têm já uma visão de mundo vinculada a suas experiências de vida; desenvolveram, ao longo da vida, diferentes habilidades de leitura, de escrita e de uso das tecnologias digitais, assim como são variados seus ritmos de aprendizagem.

O retorno à vida estudantil é motivado pelos mais diversos projetos de vida, o que confere múltiplos sentidos à escola. Ela pode ser investida da condição de porta de acesso a um curso superior, de melhoria das condições de trabalho e renda, de alargamento do horizonte cultural, de alcance de maior prestígio social, de cuidado com a autoestima, além de ser vivida como espaço de socialização.

Em meio a tão vasto campo de expectativas, é inegável a importância que os alunos conferem ao aprendizado da língua materna, às práticas letradas e à expectativa de que possam “ler e entender”, escrever e falar “corretamente”. Revelam, assim, a esperança de evitar constrangimentos, vividos no cotidiano, frente a tarefas como preencher uma ficha no trabalho, um documento na escola dos filhos ou uma prova para tirar a carteira de motorista; almejam deixar de viver o estigma de falar “diferente”, a humilhação de serem corrigidos publicamente e a desconfiança que por fim reservam, eles mesmos, ao valor de sua própria palavra.

As expectativas em relação à escola evidenciam conflitos gerados por relações sociais e culturais que refletem, nos usos da língua, processos de exclusão e silenciamento vivenciados pelos grupos aos quais os alunos da EJA pertencem. Angela Kleiman (2012) afirma que

a língua escrita e a língua da cultura valorizada e legitimada socialmente se correspondem. No cenário atual brasileiro, o ensino da língua nacional, da cultura, dos livros, da literatura e das gramáticas, como o ensino da língua materna, nega a existência de outra língua materna, a da grande maioria dos brasileiros, que passam assim de falantes nativos a desconhecedores da “verdadeira” língua. (p. 25)

O conflito que envolve o ensino da língua materna na escola também está presente em outras áreas do conhecimento. A escola pode (ou não) agenciar a relação entre culturas com poder desigual, contribuindo (ou não) para a manutenção e a difusão de saberes mais investidos de prestígio contra formas culturais que, comumente, são consideradas erradas, feias, limitadas, primitivas e supersticiosas.

Entendemos que, na escola, uma das modalidades formativas que nos dão a refletir sobre esse quadro de tensão são os *projetos de letramento*. Eles se configuram como organizações didáticas que possibilitam incluir os alunos em práticas relevantes de uso da língua materna, para a realização de um propósito. Mais especificamente, *leem, falam e escrevem*, com uma finalidade reconhecida, para interlocutores definidos e relevantes.

O contexto da EJA exige uma concepção sociopolítica de ensino da língua, que deve ir além da apresentação de um conjunto de informações sobre o código escrito, para ensinar formas de interação. Nos projetos de letramento, as situações de uso da língua se aproximam de práticas sociais vividas pelos alunos e, portanto, oferecem contextos em que os alunos possam se comunicar “*situadamente*”. Assim, a escola contribui para o reconhecimento de sua identidade.

Oficinas do ensino médio: um projeto de letramento

“O que faço tão bem que posso ensinar alguém?”

A pergunta é o ponto de partida para o projeto “Oficinas”, desenvolvido há mais de dez anos com as turmas que chegam ao ensino médio da EJA.

Três pilares dão sustentação a essa proposta: o resgate dos saberes culturais dos alunos, o fortalecimento de sua relação com a escola e o reconhecimento da diversidade da turma que eles compõem.

Construir brinquedos, fazer pipas, brincar de roda, cantar cantigas de ninar, improvisar versos de cordel, tocar um instrumento musical, dançar, explicar o funcionamento de uma casa de farinha, dar dicas de informática e cozinhar um prato são exemplos de atividades realizadas nas Oficinas. São fazeres que marcaram a formação primeira dos alunos da EJA, revelam suas origens e trazem, para o contexto escolar, conhecimentos advindos de culturas da tradição oral. Além deles, as Oficinas abrem espaço para atividades como concertos hidráulicos e elétricos, serviços domésticos e técnicas de jardinagem, de modo que as ocupações profissionais dos estudantes também assumam a condição de objeto escolar e sejam compartilhadas. Assim, o projeto atua num campo de encontros e desencontros da cultura escolar com a cultura popular e com práticas cotidianas.

Legitimar conteúdos que não são escolares é um desafio para os educadores. Implica desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível, fortalecendo a bagagem cultural e linguística de minorias silenciadas e desvalorizadas pela cultura hegemônica e pelo universo escolar de nosso país.

O convite para que saberes e práticas aprendidos pelos alunos ao longo da vida adentrem o contexto de educação formal é capaz de promover uma ressignificação da própria escola. Ela se converte em território “amigo”, no qual pode reverberar o mundo social e cultural que dá força à identidade dos estudantes, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade e nutre relações sociais. Desfaz-se, assim, parte da insegurança e da baixa autoestima de alunos que estão chegando ao ensino médio, muitos deles a este colégio, após anos sem estudar. O sentimento de admiração pelo outro e o respeito às diferenças também ganham espaço quando todos, jovens ou adultos, migrantes ou paulistanos, compartilham memórias construídas ao longo de sua experiência de vida.



O projeto “Oficinas” é composto pelas seguintes etapas: sensibilização para o levantamento de saberes; definição dos temas; planejamento; apresentação ao público.

a) Sensibilização

Na etapa inicial, os alunos assistem a dois vídeos. O primeiro, “A história da bonequeira Izabel Cunha”¹, retrata a história da artesã Izabel Mendes da Cunha, do Vale do Jequitinhonha. A artista conta sua infância na roça, quando passou a ter grande fascínio por bonecas, então confeccionadas com sabugos de milho. Até que, observando o trabalho da mãe, que confeccionava utensílios domésticos feitos de barro, Izabel teve a ideia de usar esse material para fazer suas bonecas. Desde então, seu processo de criação foi se expandindo, até

¹ Izabel Mendes da Cunha. Museu da Pessoa. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=v7p_mcyriEU. Acesso em: 08.mar.2020

que ela se tornasse uma figura de referência do artesanato local. No âmbito do projeto, essa trajetória, sobre um saber advindo da experiência de vida, ajuda a lançar os alunos a uma reflexão sobre seus próprios saberes, muitas vezes ocultos nos meandros da memória.

O segundo vídeo é um trecho do programa “Samba da Gamboa”², em que Emicida, rapper nascido em 1985, fala de sua admiração pelo sambista Wilson das Neves (1936-2017). Emicida discorre sobre a escolha de fazer uma música a partir de letras compostas por Wilson das Neves. O diálogo entre diferentes gerações sugere aos alunos pensarem sobre a construção de novos saberes permeados pela tradição.

Além dos vídeos, os alunos leem uma reportagem de Eliane Brum sobre o trabalho das parteiras da Amazônia, mulheres cujo ofício provém da tradição cultural do meio em que vivem: “Muitas desconhecem as letras do alfabeto, mas leem a mata, a água e o céu. Emergiram dos confins de outras mulheres com o dom de pegar menino. Sabedoria que não se aprende, não se ensina, nem mesmo se explica. Acontece, apenas.”³

As atividades iniciais do projeto têm, portanto, a finalidade de estimular o resgate de conhecimentos adquiridos fora da escola, alguns deles ancestrais. Somente então os alunos são convidados a responder: “o que faço tão bem que eu posso ensinar alguém?”.

b) A definição dos temas das oficinas

A partir das respostas à questão disparadora, formam-se grandes grupos temáticos: alimentação, jogos e brincadeiras, plantio e jardinagem, serviços domésticos, concerto e manutenção etc. Nos últimos anos, a chegada de alunos mais jovens à EJA, muitos deles nascidos na cidade de São Paulo e influenciados por valores da cultura urbana, tem resultado em novos temas para oficinas, como crossfit, carrinho de rolimã, surfe, etc.

² Samba na Gamboa: Emicida & Seu Wilson das Neves. TV Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VpX39zWR3wM>. Acesso em: 06.mar.2020.

³ BRUM, Eliane. *O olho da rua*: uma repórter em busca da literatura da vida real. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017, pp 19 - 36

Cada um dos grupos temáticos realiza rodas de conversa em que puxamos o fio narrativo das memórias. Os relatos dos alunos resgatam vivências de um tempo distante, trazem experiências da vida no campo, do mundo dos ofícios e das ruas, aprendidos, por exemplo, com familiares e amigos.

Por fim, cada grande grupo temático se divide em pequenos grupos que deverão, cada qual, planejar uma oficina.

c) Planejamento das oficinas

Os alunos elaboram um roteiro prévio de sua apresentação: definem o conteúdo a ser abordado, o público estimado, os recursos materiais necessários, o orçamento e as perguntas que nortearão a pesquisa a ser feita sobre o tema. Pede-se apenas que toda oficina se estruture em uma exposição teórica seguida de uma parte prática: construir um artefato, ensinar uma dança, participar de um jogo etc. Destaca-se, porém, a autonomia dos grupos na produção do trabalho, fazendo a compra do material, decorando a sala ou definindo a disposição mais adequada da plateia.

Durante o planejamento, os alunos desenvolvem procedimentos de estudo como a produção de um *Power Point* a partir de pesquisas na Internet sobre o tema a ser apresentado. É um desafio selecionar fontes de pesquisa que propiciem uma abordagem acadêmica dos conhecimentos dos alunos, que estabeleçam diálogos profundos com suas raízes.

A heterogeneidade da turma fica evidente também nessa etapa do projeto. Há grupos em que os mais jovens manuseiam os aparatos tecnológicos, enquanto os mais velhos coordenam a apresentação das oficinas. As trocas culturais também ocorrem quando se reconhece o saber dos outros.

d) Apresentação das oficinas

Finalizada a pesquisa, desenvolve-se outro alicerce do projeto: a oralidade. A variedade linguística dos alunos revela uma visão de mundo, é fonte legítima de conhecimento e é encarada como pe-

dagogia própria para transmissão de saberes. Respeitar sua fala é fortalecer o grupo.

Feitos alguns ensaios, vem então a apresentação ao público, composto por estudantes de outras turmas da EJA. Eles escolhem a oficina de que desejam participar por meio da leitura das ementas que os grupos escreveram sobre suas propostas.

Nesse momento, os estudantes tornam-se “mestres”. Aprendemos sobre os tipos de mandioca pela voz de quem trabalhou na roça, descobrimos o modo de amassar o pão por intermédio de mãos que o preparam desde pequenas e conhecemos ferramentas de marcenaria por meio de quem vem da oficina para a escola.



A EJA é, por excelência, um campo das diversidades educacionais. Um dos maiores desafios para educadores que penetram esse campo é o de entender o seu papel e o de se integrar a práticas pedagógicas significativas para um alunado que retorna à escola por necessidade, pressão social ou interesse pessoal.

É desafiador desenvolver práticas pedagógicas que tenham como referência os saberes dos alunos construídos – vale afirmar, muito mais fora do ambiente escolar; é desafiador penetrar num campo político complexo, marcado por desigualdades e encampar a luta pela efetivação da educação como direito humano.

As equipes de educadores de todas as fases da EJA do Santa Cruz procuram trabalhar com projetos de letramento que trazem, para o contexto escolar, temas e atividades ancorados na vida dos estudantes e que permitem produzir aprendizagens que elevem a autoconfiança e a autoestima, que criem um sólido sentimento de identidade e apoio mútuo e que coloquem em prática a ideia evidente de que todas as pessoas são fonte de saberes e de compreensão; toda experiência tem um valor que pode ser revelado e compartilhado: o conhecimento.

O projeto “Oficinas” é um projeto de letramento. Por essa via, são “colocados em cena” alguns dos interesses reais da vida dos alunos e usos da língua materna em situações de relevância social. Nesse contexto de fortalecimento cultural e linguístico, de trocas culturais, o espaço da escola para jovens e adultos é ressignificado. Com as Oficinas, algumas conquistas importantes são vislumbradas no horizonte escolar: encantamento dos estudantes pelas linguagens; o desenvolvimento de uma proposta curricular que coloca em prática uma pedagogia culturalmente sensível, que cria condições para fortalecer a variedade linguística dos alunos e valoriza a ancestralidade e o conhecimento advindos da experiência dos sujeitos da EJA. ■

Referência

KLEIMAN, A. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. *EJA em debate*. Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov.2012. pp. 23-38.

Projeto
“Nossas origens,
nossas raízes”:
discussões
étnico-raciais
no ensino
médio da EJA

• **Ana Carolina**
Francischette da Costa

A

pesar de os Cursos Noturnos atenderem um menor número de estudantes se comparado aos cursos regulares do Colégio Santa Cruz, é naquele período que observamos maior diversidade étnico-racial. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como nas escolas da rede pública em que essa modalidade é oferecida, a presença negra aparece associada a alguns outros marcadores sociais: ter-

ritório periférico, trabalho precário e violação de direitos.

Apesar da presença maciça de estudantes negros na EJA do Santa Cruz, essa realidade não é refletida nos documentos preenchidos durante a matrícula. Fernando Frochtengarten, diretor dos Cursos Noturnos, observou em estudo que, em 2018, a EJA era composta por 61% de alunos que se autodeclaravam brancos e 39% que poderiam ser identificados como negros, que, segundo os critérios do IBGE, constituem a soma de pretos e pardos; havia uma predominância dessa última categoria. Nas palavras de Frochtengarten: “O público da nossa EJA segue composto por pessoas que se declaram brancas majoritariamente. [...] A história assim contada não representa a paisagem humana apreendida pelo olhar.” (COLÉGIO SANTA CRUZ, 2018, p. 9).

O estudo também salienta que, na série histórica analisada de 2001 a 2018 (com alguns intervalos), os registros de matrícula revelaram aumento das pessoas que se autodeclaravam pretas ou pardas nos últimos anos. Contudo, essa população ainda segue sub-representada quando os dados são confrontados com a realidade.

Em um país constituído pelo racismo e pelo mito da democracia racial, a não declaração de identidades étnico-raciais estigmatizadas pelo processo colonizador e escravista é algo cruel, porém esperado¹. Lia Vainer Schucman, psicóloga social, explica que toda identidade é construída e constituída de forma dialógica. Não há como um sujeito se reconhecer de forma positiva se a sociedade em que ele está inserido produz, acerca de seu grupo, estereótipos, preconceitos e discriminações que restringem a possibilidade de ser humano desses sujeitos (apud SILVA, 2020). A escritora e professora Kiusam de Oliveira também atribui ao racismo a negação da identidade negra: “A maior vitória do racismo é quando os negros não se reconhecem como negros” (apud LAURETTI, 2019).

Esse processo de negação de seu pertencimento racial, na maioria das vezes, traz dores e sofrimento. Para Lia Schucman, a pessoa não branca cuja identidade racial foi negada pode passar toda a vida em um limbo, um não lugar, de não voz também.

Diante do reconhecimento desse grave problema identitário, que atravessa toda a sociedade brasileira e que identificamos na EJA do Colégio Santa Cruz, construímos um projeto político-pedagógico que se pretende norteado por princípios de uma educação antirracista². No ensino médio, quando ingressei como professora de História em 2019, propus o projeto “Nossas origens, nossas raízes”. Esse projeto, entre outros objetivos, buscou estabelecer vínculo com os alunos, conhecer suas histórias de vida, mapear suas origens e fortalecer as identidades negras e também nordestinas, marcantes em nosso público. Acreditamos, assim como adverte Kabengele Munanga (2005), que a escola deva ser um espaço indispensável para a formação da cidadania cultural, promovida pelo reconhecimento das “múltiplas” identidades e das diferentes culturas que historicamente integraram a formação de nosso país. O descaso com essa formação, sobretudo com as contribuições das culturas negras e indígenas, tem priorizado a visão de mundo branca, de matriz europeia e cristã, excluindo todas as outras identidades e culturas.

1 Nesse caso, observamos como opera a estigmatização da identidade negra, associada a comportamentos e características depreciativas. Sobre o conceito de estigma, consultar Goffman (1988); sobre a sustentação de visões raciais hierarquizadoras, que inferiorizam a população negra, ver Munanga (2000).

2 Para pensar em uma educação antirracista, consultar: Brasil (2004); Carreira & Souza (2013); Ferreira-Santos (2015); Castro e Abramovay (2006) e Almeida (2018).

O Projeto “Nossas origens, nossas raízes”

O projeto contou com diferentes atividades focadas no compartilhamento das histórias de vida e das expectativas dos estudantes sobre os estudos; na análise de imagens e obras de arte de artistas negros engajados na denúncia ao racismo; em discussões a respeito dos conceitos de ancestralidade, história, preconceito, discriminação; na construção de um mapa coletivo das origens dos estudantes e na elaboração de um painel com imagens-síntese do projeto.

O *adinkra* Sankofa e os conceitos de História e ancestralidade

A força da ancestralidade se mantém viva e dinâmica na sístole e diástole do tempo humano e suas contradições todas postas na existência cotidiana.

VALE & FERREIRA-SANTOS, 2019, p.16

As primeiras atividades do projeto centraram-se no fortalecimento de vínculo com as turmas, a partir do trabalho com princípios filosóficos afrocentrados: análise de símbolos chamados *adinkras* e os conceitos de história e ancestralidade.

Os símbolos *adinkras* foram criados pelos povos Akan, presentes em Gana, Costa do Marfim e Togo, países da África do Oeste. Constituem um sistema de escrita pictográfica e de ideias comprometidas com a preservação e a transmissão de valores filosóficos fundamentais para o grupo. Seus desenhos representam provérbios ou ditados, fundados nas experiências e na observação da natureza, servindo como um veículo e uma ponte para transmissão de saberes³.

3 Para saber mais sobre os *adinkras*, consultar Nascimento e Gá (2009). Há sites na internet que apresentam materiais educativos sobre os *adinkras* para discussões das relações étnico-raciais nas escolas, como os da Ação Educativa (<https://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/adinkras/>) e da Casa das Áfricas (www.casadasafricas.org.br).

Um dos *adinkras* mais conhecidos é o Sankofa, representado por um pássaro olhando para trás. O Sankofa pode ser interpretado como o desafio humano de “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro” (ITAÚ CULTURAL, 2016). Também tem o significado de voltar às suas raízes, valorizar seus ancestrais, aqueles que vieram antes de você e permitiram que você estivesse aqui. Para apresentar os *adinkras* aos estudantes, realizei uma dinâmica, propondo que eles selecionassem aquele que representava o que desejavam para o semestre que se iniciava. Sankofa foi um sucesso: quase um terço das salas o selecionou.



Adinkra Sankofa. Fonte: CEERT

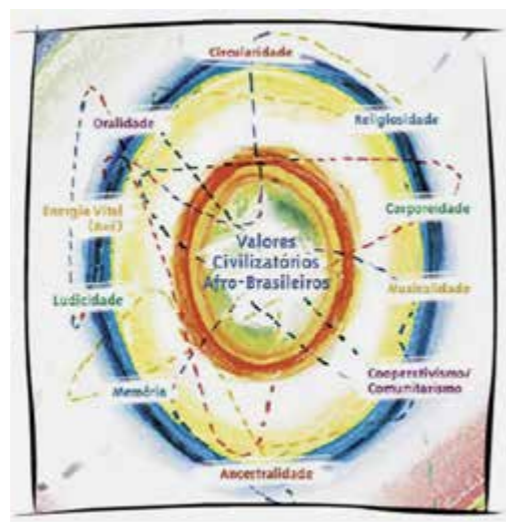
Partindo do *adinkra* Sankofa e dos conhecimentos anunciados por ele, é possível pensar uma concepção de História que articula o tempo presente com o passado e que amplia perspectivas para a construção do futuro. Diversos historiadores e historiadoras apontam a importância vital dos estudos da História para nos ajudar a não nos perdermos em um processo de esquecimento, já que vivemos em uma sociedade repleta de incertezas em que o “novo” é superestimado e visto como qualidade (SÃO PAULO, 2019). Circe Bittencourt (2017) alerta que o consumismo e a presença maciça da tecnologia nas nossas vidas acabam transformando tudo em passado obsoleto e “velho”, como se não houvesse conexões com o presente. A historiadora também ressalta a importância de um ensino de História que, além de estabelecer conexões entre o passado e presente para compreensão deste, contribua para que os estudantes possam se perceber como sujeitos históricos, que podem atuar sobre a sua realidade, lutando para construir o futuro que desejam:

[...] o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões. (p. 20)

Nesse sentido, o *adinkra* Sankofa nos ajuda a apresentar uma concepção de História e sua importância no currículo da EJA, além de propiciar a discussão sobre o conceito de ancestralidade. Na medida em que Sankofa permite a interpretação de “voltar às suas raízes” e “valorizar seus ancestrais”, partimos para esse diálogo. A ancestralidade tem sido entendida como um princípio caro à diversidade dos povos indígenas e africanos, constituinte, portanto, das matrizes culturais brasileiras. Apesar da diversidade desses povos, seria possível observar valores fundamentais compartilhados em sua cosmovisão, compondo um modo próprio de estar no mundo, de pensar, agir e sentir (KISHIMOTO; TRONCARELLI, 2015). Azoilda Loretto da Trindade (2005) utiliza a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros” para se referir aos princípios e aos valores trazidos, recriados e implantados pela população africana e seus descendentes no Brasil:

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras. (p. 30)

Junto com a oralidade, a memória e a circularidade, a ancestralidade compõe um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, considerada pelo filósofo Eduardo Oliveira (2003, p.71) “a principal categoria da cosmovisão africana”.



Fonte: Projeto “A cor da cultura”.

A ancestralidade pode ser entendida como a valorização dos antepassados, daqueles que vieram antes de nós e que possibilitaram nossa existência em termos muito mais amplos e profundos do que a própria vida:

A ancestralidade é assim feito minhoca (nhoka, cobra em kimbundo) arejando a terra sem que ninguém veja e proporciona a fecundação das sementes, a irrigação das águas para a transformação da dormência em potência vegetal a rasgar a resistência a terra e alçar os ares em seus brotos e galhos tenros de um renascimento (...)

VALE & FERREIRA-SANTOS, 2019, p. 16

Para Marcos Ferreira-Santos (2005), a ancestralidade pode ser entendida como traço constitutivo do processo identitário que é herdado e vai além da nossa própria existência: “[...] a herança ancestral é muito

maior e mais durável (grande duração) do que a minha existência (pequena duração). Esta herança coletiva pertence ao grupo comunitário a que pertenço e me ultrapassa.” (FERREIRA-SANTOS, 2005, p.234)

Para enriquecer a discussão do conceito de ancestralidade com os estudantes, partimos do adinkra Sankofa e nos apoiamos em referências situadas em cosmovisões indígenas e africanas, reconhecendo-as como um valor civilizatório promovido por essas culturas. Assim, lemos trechos do livro “O segredo da Chuva”, do professor e escritor indígena Daniel Munduruku (2003), e o poema “Ancestralidade”, do poeta senegalês Ismael Birago Diop (1960). Desse poema, destacamos um trecho bastante expressivo:

*Ouçã no vento
O soluço do arbusto:
É o sopro dos antepassados.
Nossos mortos não partiram.*

[...]

*Estão na árvore que se agita,
Na madeira que geme,
Estão na água que flui,
Na água que dorme,
Estão na cabana, na multidão;*

[...]

*Nossos mortos não partiram:
Estão no ventre da mulher
No vagido do bebê
E no tronco que queima.*

[...]

*Estão na casa.
Nossos mortos não morreram.*

In: MACHADO, 2013, p. 01

Nas discussões, levantamos questões sobre a valorização de nossas raízes identitárias e o pertencimento a uma coletividade. Também pudemos fazer a ponte com o próprio conceito de “sujeito histórico”, pois, ao mesmo tempo em que nos reconhecemos como sujeitos históricos, usufruímos do direito de pensar nossa própria história, a história de nosso coletivo e da sociedade em que estamos inseridos, tanto no contexto nacional quanto no mundial (SÃO PAULO, 2019). Nesse caso, pude perceber algumas reverberações dessas discussões no semestre que se seguiu. Não foram poucos os alunos que, em suas falas, expressavam a luta histórica por direitos de trabalhadores e trabalhadoras, daqueles e daquelas que lutaram para que hoje estivessem aqui, nessas condições. Obviamente, do ponto de vista da classe trabalhadora, o contexto atual tem sido de perdas de direitos, mas os alunos reconheciam em suas falas essa resistência histórica: sobretudo em relação às mulheres e à população negra.

Também discutimos a existência do preconceito e de ações discriminatórias contra grupos que têm origens e raízes não valorizadas social e culturalmente na história do Brasil, como as populações negra, indígena, pobre e nordestina. Muito alunos relataram situações em que sofreram discriminação em razão dessas origens.

Nesse caso, chamaram a atenção certas tentativas, por parte de alguns alunos que não eram nordestinos, de minimizar a discriminação contra essa população, como se todas as pessoas consideradas “de fora” sofressem do mesmo modo ao chegar em novos territórios. A problematização dessas falas e das situações expostas pelos alunos discriminados fez com que os demais pudessem repensar essa busca por relativizar a severidade desses conflitos. Houve também, por parte de um jovem aluno branco de classe média, a tentativa de negar a existência do racismo na sociedade brasileira -- algo que foi frustrado pelos dados do IBGE e pelos duros relatos dos colegas que viveram na pele (e pela pele) experiências dilaceradoras. Em um dos casos, em um depoimento emocionante, uma aluna de 33 anos, de origem baiana, relatou que cresceu com vergonha de ser negra, desejando ser branca e que sua própria família considerava que ser negro ou negra era um defeito. Com a voz trêmula, relatou uma das vezes em que a mãe penteava seu cabelo, maldizendo-o, xingando dos piores nomes, e o quanto isso criou feridas profundas em sua existência. A reelaboração de si mesma teria ocorrido já na escola em que estudara ainda no ensino regular. Ela disse que, ao conhecer nas aulas de His-

tória a “verdadeira” história das mazelas da escravidão, das torturas e dos castigos impingidos pelos brancos à população negra, nunca mais desejou ser branca. “Eu nunca mais desejei fazer parte de uma linhagem que, de forma covarde, escravizou, explorou, castigou, torturou, estuprou, por centenas de anos, outro povo”.

Os *adinkras* e o trabalho de Abdias Nascimento e Sidney Amaral: a valorização da identidade e das raízes negras

Nos últimos anos, os *adinkras* têm sido utilizados por vários artistas e intelectuais negros no Brasil com o intuito de valorização das raízes negras e africanas e de combate ao racismo. Nessa etapa do projeto, apresentamos aos alunos artistas que dedicaram suas vidas à produção de obras alinhadas com as perspectivas supracitadas.

Acreditamos, assim como denunciou Silvio Almeida (2018), que conhecer a história de vida e as contribuições da população negra no campo das artes, das ciências, da literatura e da política é fundamental para romper com a visão de que apenas os brancos produzem cultura. É garantir o direito da população negra de se ver representada como sujeito, como produtora de conhecimento e protagonista de diversas lutas.

Abdias Nascimento (1914-2011), escritor, dramaturgo, ativista e artista visual, incorporou os *adinkras* e outros símbolos visuais africanos e afrodescendentes - como o vodu haitiano e o candomblé brasileiro - às suas obras. Em 2016, na *Ocupação Abdias Nascimento*⁴, exposição produzida pelo Itaú Cultural dedicada à obra do artista, o *adinkra* Sankofa foi considerado como algo que capta a essência da prática do artista:

O símbolo é traduzido por: “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”. Essa ética transparece no esforço do povo negro por recuperar a sua ancestralidade e por apontar

⁴ Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/>>. Acesso em: 31.mar.2021.

as sequelas da diáspora, a dispersão dos negros pelo mundo. A cada ação política ou artística, Abdias dava mais um passo nesse sentido.

ITAÚ CULTURAL, 2016, s/n

ambém sobre a relação de Abdias com a diáspora e a valorização da história e cultura africana, a artista Renata Felinto (2016, p.38) escreveu:

No contexto da diáspora africana, ele faz do continente a fonte que potencializa sua ação criadora em todas as áreas em que atuou. Emprста do continente-mãe a vitalidade, a força e a ancestralidade e as deposita em suas pinturas, manifestos visuais que significam a pujança de homens e mulheres que lutam ao longo dos séculos como o adinkra ancestral, a pintura de Abdias é ensinamento.

Nosso projeto também apresentou o artista paulistano Sidney Amaral (1973-2017), cujas obras discutem questões identitárias referentes à representação do homem negro contemporâneo. Algumas obras foram reconhecidas, de forma animada, por alunos que haviam frequentado exposições de arte com a escola.

Nesse caso, destacamos a análise de “Mãe Preta ou A fúria de lansã”, pintura que retrata a maternidade negra e a violência policial contra a juventude negra. A tela foi inspirada no filme Cristo Rey (2013), da diretora dominicana Letícia Paniagua. Lilia Moritz Schwarcz e Hélio Menezes (2018) descrevem a obra:

[...] retrata uma mãe negra vestindo cores atribuídas a lansã, orixás dos raios e da bravura. O símbolo adinkra Aya (“samambaia”, entre os povos ashanti), tatuado em seu braço, representa “resistência e desenvoltura”, em contraste

com a bandeira do estado de São Paulo na manga do uniforme do policial. (p. 333)

O tema da violência policial e do genocídio da juventude negra foi amplamente debatido e mostrou-se um terreno fértil para o relato de experiências chocantes de violações de direitos, sobretudo pelos homens negros da sala. Um aluno relatou ter sido torturado, junto com outro amigo, por policiais militares que os levaram em uma viatura com capuzes e os ameaçaram de morte.

A elaboração de um mapa coletivo e a discussão sobre pertencimento

Nessa etapa do projeto, debruçamo-nos sobre a música “Isso não pode se perder”, do cantor Emicida, sobretudo o trecho: “[...] Independente do caminho ou diretriz, ser frutos ligados à raiz é o que nos fará vencer, isso não pode se perder em você.”

A análise da música permitiu discussões a respeito do enraizamento/ desenraizamento dos estudantes. A elaboração de um mapa com seus locais de origem nos possibilitou identificar a forte presença de alunos migrantes das regiões do Nordeste e de filhos de migrantes, nascidos em São Paulo.

Como aponta o estudo de Fernando Frochtengarten (2009), citando Simone Weil (1996), enraizamento é uma necessidade fundamental para a alma humana. A raiz viria da participação ativa e natural na existência de uma coletividade, garantindo a ligação do passado com o futuro.

Nessa atividade, procuramos analisar a música de Emicida buscando raízes que vão além da coletividade imediata a que os estudantes pertencem, além de seu núcleo familiar, estimulando que eles se pensem enquanto sujeitos históricos, valorizando o grupo social ao qual pertencem historicamente, reconhecendo suas lutas e resistências. A intenção era possibilitar a validação e a reelaboração afirmativa de identidades historicamente subalternizadas por conta de suas raízes e origens (que muitas vezes se entrecruzam): negras, indígenas, nordestinas, trabalhadoras, femininas, periféricas, entre tantas outras. Nesse caso, pude perceber, na fala de muitos alunos,

a afirmação da ascendência indígena e negra em seus avós e pais. Não tenho como mensurar o quanto era algo já reconhecido pelos estudantes e o quanto terá sido desdobramento do projeto. Em uma próxima oportunidade, creio que aplicar um questionário com a indicação do pertencimento étnico-racial, antes de iniciar o projeto, poderia ser um indicativo em que se balizar.

A constituição do mapa nos permitiu observar que, embora a maioria dos alunos do ensino médio seja proveniente de São Paulo, grande parte dos alunos são filhos de migrantes nordestinos; há também a presença marcante de pessoas que vieram desses estados, sobretudo da Bahia.

Validar positivamente as ascendências nordestinas na instituição escolar, contra as atitudes discriminatórias perpetradas contra esse grupo na cidade de São Paulo, pode fortalecer o grupo discriminado e trazer a reconciliação entre os alunos adultos migrantes⁵ e os seus filhos nascidos em São Paulo. Em alguns casos, esses filhos da cidade desqualificam a experiência de seus pais, atribuindo às origens nordestinas e à trajetória escolar intermitente ou ausente noções de atraso e fracasso pessoal. À medida que as identidades, as experiências de vida e os conhecimentos são reconhecidos na escola, a raiz do aluno mais jovem, nascido na metrópole, fortalece-se e pode ser afirmada. Assim, plantamos sementes para o florescimento de relações intergeracionais positivas.

⁵ Sobre a heterogeneidade dos estudantes da EJA em relação a suas origens sertanejas e periféricas, consultar FROCHTENGARTEN (2009).



Fonte: Acervo Pessoal

Considerações finais

O projeto “Nossas origens, nossas raízes”, desenvolvido com as salas do ensino médio da EJA no Colégio Santa Cruz, quando ingressei como professora de História, buscou estabelecer relações iniciais de vínculo com estudantes, conhecer suas histórias de vida e de luta. Sabendo que boa parte dos alunos compõe a população negra - mas não a declara na matrícula - e que grande parte dos alunos é de ascendência nordestina, o projeto almejou, ainda que de forma pontual, promover ações para fortalecer essas identidades.

O uso de signos afrocentrados, a análise de obras de artistas negros comprometidos com a valorização da identidade negra e do combate ao racismo e a leitura de literatura indígena e africana se articularam para construir uma perspectiva de História que valorizasse essas culturas e identidades como produtoras de vida, conhecimento e cultura. A concepção de História ligada à ancestralidade se conecta com uma proposta de construção de uma consciência histórica em que nossos estudantes possam se reconhecer como sujeitos históricos com raízes profundas em grupos que resistem e (re)existem.

Referências bibliográficas

AKKARI, A. Educação Intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. *Cadernos CENPEC*. São Paulo, v. 5, n. 1, 2015, pp. 159-177.

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. CNE. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História afrobrasileira e africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

CARREIRA, D. & SOUZA, A. L. S. *Guia metodológico - educação e relações raciais: apostando na participação da comunidade escolar*. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CARVALHO, M. A. M. *Negritude na escola: compreensão e prática de educadores de um Centro Integrado da Educação de Jovens e Adultos em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2019.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. (coord.). *Relações raciais na escola: reproduções de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

COLÉGIO SANTA CRUZ. A EJA do Colégio Santa Cruz: o perfil dos alunos ao longo do século XXI. *Xerete!*. São Paulo, n.187, maio 2018.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERNANDES, A. O., OLIVEIRA, A. R. de & ARAÚJO, S. O. Corpo, poética e ancestralidade: uma entrevista com Eduardo Oliveira. *Revista ODEERE*. Vitória da Conquista (BA), v. 5, n. 9, jan/jun 2020, pp.7-22.

FERREIRA-SANTOS, M. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: SECAD/MEC. (Org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, v. 1, 2005a, pp. 205-229.

FROCHTENGARTEN, F. *Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes*. São Paulo: Summus, 2009.

GOFFMAN, E. *O Eu e seu outro*. São Paulo: LTC, 1988.

ITAÚ CULTURAL. *Ocupação Abdias do Nascimento*. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/>>. Acesso em 11.abr.2021.

KISHIMOTO, A.; TRONCARELLI, M. C.; DIAS, P. A. F. (Orgs.) *O reinado da irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá*. Belo Horizonte/São Paulo: Cachuera!, 2015.

LAURETTI, P. A maior vitória do racismo é quando os negros não se reconhecem como negros, diz Kiusam de Oliveira. In: *Portal Unicamp*. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2019/11/08/maior-vitoria-do-racismo-e-quando-os-negros-nao-se-reconhecem-como-negros-diz>>. Acesso em 08.abr.2021.

LEITE, F. Valores civilizatórios em sociedades africanas. *Revista dos Estudos Africanos*. São Paulo: Humanistas/ FFLCH/USP, n.18/19 (I), 1995-1996. pp.103-118.

LIMA, A.; COSTA, A. C. F. Dos griots aos griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil. *Diversitas*. São Paulo, ano 2, n. 3, set. 2014/mar.2015, pp. 385-396.

MACHADO, V. *Pele da cor da noite*. Salvador: EDUFBA, 2013.

MENEZES, H; SCHWARCZ, L.M. Resistências e ativismos. IN: PEDROSA, A.; TOLEDO, T. (orgs.). *Histórias afro-atlânticas: [vol. 1] catálogo*. São Paulo: MASP/ Instituto Tomie Ohtake, 2018, pp. 332-333.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual sobre as noções de raça, racismo, identidade e etnia. IN: BRANDÃO, A. A. *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói (RJ): EDUFF, 2000. pp.1-17.

_____. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNDURUKU, D. *O segredo da chuva*. São Paulo: Ática, 2003.

NASCIMENTO, E. L. & GÁ, L. C. (orgs.). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro: IPEAFRO/Pallas, 2009.

PEDROSA, A; TOLEDO, T (org.). *Histórias afro-atlânticas: [vol.1] catálogo*. São Paulo: MASP; Instituto Tomie Ohtake, 2018.

SCHUCMAN, L. V. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na Cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2014. pp.83-94.

SCHWARCZ, L. M. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, G .O. As não brancas: identidade racial e colorismo no Brasil. In: *Portal Geledés*. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/as-nao-brancas-identidade-racial-e-colorismo-no-brasil/>>. Acesso em 09.nov.2020.

VALE, E.; FERREIRA-SANTOS, M. *Capoeiras de Elis: poética material da ancestralidade em capoeira Angola*. São Paulo: FEUSP, 2019.

Alfabetização + roça = uma colheita de sucesso

• **Ana Paula Marques de Almeida Pinheiro**

• **Maria Lygia Carvalho Motta**

Jovens e adultos não retornam à escola para repor o que deixaram de ter no passado, mas para satisfazer necessidades e desejos do presente.

Colégio Santa Cruz,
Plano Diretor 2019

A

frase que escolhemos para a abertura deste artigo representa exatamente aquilo que acreditamos em educação: significar o aprendizado e potencializar os conhecimentos dos alunos.

Recentemente, a terra foi o tema escolhido como base para o trabalho do Ciclo 1, que corresponde ao primeiro segmento do ensino fundamental do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Santa Cruz. Nessa etapa escolar, trabalhamos essencialmente com o processo de alfabetização. A escolha do tema se deu pela forte ligação dos alunos com esse elemento, já que, em sua maioria, nasceram no sertão nordestino. “Viemos da roça”, como dizem.

Suas experiências de vida nem sempre foram positivas. O motivo pelo qual comumente não puderam estudar foi o trabalho na terra, que começou cedo e pesado. Entretanto, nossas conversas mostram que, apesar das dificuldades, há também muito afeto na relação com o plantio, a produção e a colheita. Esse afeto é carregado de sabedorias na lida com a natureza, desde o chá feito pela mãe como remédio até as melhores maneiras de plantar.

Veio daí a ideia de fazermos um pequeno roçado no colégio para que a comunidade pudesse ver de perto as belezas da terra e para que os alunos da EJA compartilhassem um pouco dos seus saberes¹.

Apoiados pela direção do colégio e pela equipe pedagógica como um todo, pudemos colocar em pé essa experiência de sucesso, tão bem contada pelos alunos nesse texto coletivo, transformado em livro no fechamento do semestre.



O POVO DA ROÇA

*TUDO COMEÇÔ
COM O TEMA TERRA
A IDEIA DE APRESENTÁ
O HOMEM E A MULHER
DO CAMPO.*

*PRA NÓIS APRESENTÁ
O QUE VIVE O HOMEM DO CAMPO
TIVEMO A IDEIA
DE PEDI UM PEDAÇO DE TERRA
PRA PLANTÁ.*

¹ O espaço físico ocupado pela EJA nos cursos noturnos do Colégio Santa Cruz é o mesmo que, durante o dia, é utilizado pelos cursos regulares, frequentado por crianças e adolescentes cuja trajetória de vida é essencialmente urbana.

*NÓIS SE REUNIU
PRA PEDI PRO DIRETOR
ESSE PEDAÇO DE CHÃO
E MANDAMO UMA CARTA.*

*E FOMO ATENDIDO
MENOS DE DUAS SEMANA
COMEÇAMO A TRABALHÁ
E FOMO CAPINÁ
PRA PODE PLANTÁ.*



*E FIZEMO UM MUTIRÃO
PRA PRIMERA PLANTAÇÃO
MILHO, FEIJÃO,
FAVA, CHUCHU;
ABÓBORA, MANDIOCA;
CAPIM SANTO, ABACAXI;
ARRUDA, NOVALGINA;
E MUITO MAIS COISA VEM AQUI...*

*TODO MUNDO SE ENCANTÔ
QUANDO COMEÇÔ NASCE E CRESCE
E A MOÇADA DO 9º ANO
QUIS A HISTÓRIA SABÊ.*

*COMBINAMO UM ENCONTRO
PRA GENTE FALÁ
COMO ERA A VIDA NA ROÇA
E NÓS DEMOS ATENÇÃO A ELES
E FALAMO ATÉ DEMAIS
ELES SE ESPANTARAM
COM TUDO QUE NÓIS FALÔ.*

*DEPOIS TIVEMU A IDEIA
E VOLTAMO A FALÁ COM O DIRETOR
PRA PEDI MAIS UM PEDACINHO DE TERRA
PRA FAZÊ UM LERÃO DE BATATA-DOCE.*

*LÁ PLANTAMO CEBOLINHA
ALHO PORÓ E MOSTARDA;
ALFACE E RÚCULA;*

AGRIÃO E ALMEIRÃO.

*REGÁ E CUIDÁ PRA COLHÊ
DEBULHÁ, COZINHÁ E COMÊ
NA VOLTA DAS FÉRIAS
O QUE SERÁ QUE VAI TÊ?*

A oralidade esteve muito presente no início do projeto. Nesse primeiro momento, foram intensas as trocas de histórias de vida dos alunos em sua interação com a terra. Cada qual trouxe suas experiências e vivências, carregadas de afetos, mas também de sofrimentos.

Para alguns, as lembranças traziam as histórias contadas ou cantigas arraigadas na memória, que foram apresentadas por pais, mães, avôs e avós. Outros relatavam o sofrimento físico e as marcas deixadas por suas experiências no preparo do sisal, nos engenhos e no trabalho desde a mais tenra idade. Esses relatos, em princípio desconhecidos, foram tomando forma à medida que eram confrontados ou questionados pelos colegas.

Mas apenas narrar não bastava. Estávamos na escola, local almejado por eles para acessarem finalmente o mundo das letras, da escrita e da leitura. Havíamos acabado de conhecer um livro produzido por uma turma do segundo segmento do ensino fundamental, o que levou o grupo a manifestar que era isso o que eles queriam: registrar por escrito os seus saberes. Agora viam a possibilidade de que seus conhecimentos e sua cultura fossem apresentados dessa forma e pudessem fazer parte do acervo da Biblioteca para interagirem, por meio dele, com outras pessoas.

Mas para que esses saberes tomassem forma, parecia interessante torná-los mais concretos. Poder mostrar ao vivo e com toda a implicação sensorial que poderia despertar em todos que por ali transitassem. Um roçado com as características que conheciam pareceu-nos uma grande ideia.

Partimos do levantamento de sugestões sobre o que gostaríamos realmente de realizar. Em seguida, escrevemos coletivamente uma carta para a direção da escola, solicitando um pedaço de terra para plantar. Quando recebemos a resposta positiva, passamos a trocar ideias e a registrá-las, no sentido de organizar nossos passos.

Elaboramos, então, listas de itens que gostaríamos de plantar e planejamos o modelo da plantação, garantindo espaço para que cada um apresentasse seus saberes.

Decidimos, por eleição, quais itens seriam plantados e debatemos sobre os encaminhamentos necessários. Chegamos a um consenso sobre os primeiros passos: coletar sementes, preparar placas e cartazes informativos sobre o novo espaço, capinar, preparar a terra e plantar.

Durante todo o processo, muitas arestas foram aparadas para que pudéssemos avançar, pois cada aluno trazia vivências e costumes enraizados. O que estava em jogo, nas discussões, eram saberes ancestrais: “qual a melhor distância entre as covas?”; “quantas sementes devemos colocar em cada uma?”; “quais os itens mais propícios de serem plantados lado a lado?”.

O brilho nos olhos mostrava o prazer dos alunos em colocar as mãos na terra novamente e o fortalecimento da autoestima por trazer seu vasto repertório de saberes para a escola.

Adiante, quando os brotos começaram a surgir e os cuidados diários passaram a ser compartilhados, percebemos o quanto estávamos todos empenhados em “trabalhar” verdadeiramente para um objetivo comum: o cultivo do roçado do Colégio Santa Cruz.

A partir dele, pudemos trabalhar a leitura e a escrita, experimentando uma diversidade de registros: textos descritivos do desenvolvimento do projeto, convites para encontros de comemoração da colheita; ditos, canções e brincadeiras do tempo em que os alunos viviam na roça; expressões e palavras que faziam parte do universo de cada um deles. Reproduzimos alguns desses escritos:

Ditos, canções e brincadeiras da roça²

*O VAQUEIRO E O PESCADOR
SÃO DOIS IRMÃOS SEPARADOS
UM VAI PRO MAR E O OUTRO PRO MATO FECHADO
UM SE ARRISCA A MORRER DE
SEDE E O OUTRO AFOGADO.*

Do pai do aluno Patrício

*CAJUEIRO ABAIXA O GALHO
QUE EU QUERO CHUPAR CAJU
MENINA DIZ A TEU PAI
QUE EU QUERO CASÁ COM TU*

Do pai da aluna Leda

² Nesse trabalho de registro feito com o grupo de alunos, alguns textos foram escritos por seus autores e, portanto, carregam as marcas do processo de aquisição da escrita, que foram preservadas. Outros foram ditados a nós pelos autores, caso em que procuramos manter os traços de oralidade.

Pesquisa Coivara



COIVARA E FETA DO ROÇO DO MATO

1. ROÇA OMA TO
2. COLOCA FOGO NA COIVARA
3. LIPA A TERRA
4. PLANTASÃO VOU PLANTAR

Antonio

Dicionário da roça

LERÃO

*INCAMA O MATO CAVA A TERRA E PLANTA
FEIJÃO, BATATINHA, BETERRABA, BATATA,
MANDIOQUINHA, CEBOLINHA, ALFACE, REPOLHO.*

GORGULHO

*CARUNCHO, BIXO QUE DA NA
FAVA NO MILHO NO FEIJÃO.*

Texto coletivo extraído do livro
de produções dos alunos

A área de tecnologia do colégio teve importante papel de apoio ao projeto, acolhendo o desejo dos alunos de pesquisar informações e registrar descobertas, aproximando-os dos equipamentos e do uso da internet. Até então, a maioria da turma só havia tido contato com o mundo digital por meio do telefone celular.

Nesse trabalho, procuramos utilizar alguns os recursos de informática. O software Word permitiu a escrita das memórias em práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, e a internet valeu como fonte de pesquisa de imagens, contribuindo para a expressão e a elaboração das experiências, o aprofundamento de competências e a interação entre o grupo.

Durante o projeto também realizamos diversas leituras compartilhadas. Uma delas foi a do livro “Diomira e o coronel Carrerão: a Shera-zade do sertão”, de Ivana Arruda Leite (2013). Inspirado pela história, o grupo decidiu construir um espantalho para o roçado. Os alunos puderam aproximar-se de práticas da cultura maker, o “faça você mesmo”, em que a resolução de uma situação-problema solicita a experimentação, a criação, o conserto e a modificação de objetos³. Utilizando serra, madeira, martelo e pregos, montamos, vestimos e costuramos o espantalho, que nos remeteu ao personagem principal da história, e por isso recebeu o nome de Coronel Carrerão.

O projeto foi coroado com uma visita de Ivana Arruda Leite ao colégio para conversar com os alunos, ocasião em que ela se encantou ao ver seu personagem compondo o cenário do roçado.

Na sala *baker*, espaço da escola destinado à gastronomia, os produtos da colheita permitiram colocar em prática, de forma coletiva, as deliciosas receitas trazidas por cozinheiras e cozinheiros de uma vida. Foi uma experiência desafiadora, que permitiu colocar em relação as variações dos modos de fazer. Ouvimos frases como: “eu sempre fiz assim e dá certo!”; “não é desse jeito que faz; o leite é por último, senão não vai ficar bom!”. Abrimos espaço para o debate, que, assim, viabilizou produções coletivas. Muito bonito de ver como esses saberes iam se compondo e as convicções, tão arrai-

³ A filosofia “do it yourself” permite discutir a reutilização e o conserto de objetos como alternativa ao descarte e à compra, problematizando o sentido da noção de posse em um contexto no qual as formas de consumo e os avanços da indústria levam as pessoas a perder o contato com as ferramentas e o conhecimento daquilo que consomem (ZYLBERSTAJN, 2015).

gadas, podiam ser revistas, dando lugar à construção de novas receitas, compostas a partir de concessões e acordos.

Como diz Paulo Freire (2018, p.139): “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Esse projeto propiciou também encontros auspiciosos. Entre eles, estão as conversas dos alunos da EJA com estudantes do 9º ano do ensino fundamental do curso regular, que estudam durante o dia no mesmo espaço. Em um desses encontros, a troca teve em vista o fato de os adolescentes estarem se preparando para uma viagem de estudo do meio ao Piauí, razão pela qual se mostravam interessados em ouvir as experiências de vida de nossos alunos nordestinos.

Os questionamentos trazidos pelos estudantes do curso regular abriram espaço para que nossos alunos fossem ouvidos, revelando a força de suas histórias de vida e de trabalho, de vivências diversas e ricas. Por sua vez, os alunos da EJA puderam perceber o encanto que causaram naqueles garotos e garotas da cidade, que pouco ou nenhum contato tiveram com a vida na roça e suas peculiaridades. Os adolescentes saíram do encontro mais instigados para conhecer histórias diversas das suas e mais preparados para o que encontrariam na viagem. Nossos alunos, muito cheios de si, disseram: “professora, eles não sabiam muito da vida no sertão, acho que gostaram de nos conhecer”.

Em consonância com Paulo Freire, procuramos criar condições para que os alunos e as alunas vivenciassem trocas e aprofundamentos, pois: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2018, p. 25)

Em outro momento, alunos dos cursos regulares que estavam desenvolvendo uma horta urbana dentro da escola vieram trocar ideias sobre o plantio com aqueles que haviam cultivado o roçado.

Sempre iluminados por Paulo Freire (2019), pudemos vivenciar a ideia de que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (p. 108)

Esses encontros ajudaram a valorizar ainda mais o repertório dos alunos da EJA, normalmente pouco reconhecido em nossa sociedade urbana e letrada. Ficaram evidentes o peso da sabedoria no lidar com a terra, o jeito de mexer, o afeto envolvido em cada relato sobre o desenvolvimento da plantação, o brilho daqueles olhos ao falarem sobre os cuidados e o manejo com a terra. Eles se sentiram considerados pelos conhecimentos que apresentavam.

Realizamos ainda uma viagem para Holambra (SP), município produtor de flores. Durante a visita, pudemos conhecer fazendas de cultivo e compreender o processo do plantio à comercialização, etapa do cultivo que era desconhecida dos nossos alunos, que em sua maioria viveram na roça, mas de famílias de pequenos proprietários de terra.

O final do semestre chegou antes que o interesse e o envolvimento dos alunos se esgotassem. Como o curso é semestral e parte da turma seguiria para a próxima fase, o projeto acabou se estendendo a todo o ciclo 1. O roçado acabou se transformando na paixão dos alunos e nos levou a organizar outros encontros para discutir, coletivamente, a continuidade do trabalho. O roçado passou a fazer parte do nosso dia a dia. Discutimos caminhos, elaboramos ações, fizemos assembleias para pensarmos a continuidade da existência desse espaço na escola.

A partir daí vivenciamos registros de momentos significativos com histórias, relatos, receitas, construímos eventos para plantio, colheita e confecção de receitas com os itens recolhidos da plantação.

Foi assim que começamos essa história que nos parece tão representativa dos pressupostos de Paulo Freire. Trabalhar a partir dos interesses dos alunos, considerar suas histórias e seus saberes, expandir os conhecimentos e despertar o desejo de participar desse mundo da escrita e da leitura para contar suas histórias.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia* : saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

----- *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LEITE, I. A. *Diomira e o coronel Carrerão: a Sherazade do sertão*. São Paulo: Escarlate, 2013.

ZYLBERSZTAJN, M. Muito além do maker: esforços contemporâneos de produção de novos e efetivos espaços educativos. In: TEIXEIRA, C. S.; EHLERS, A. C. S. T.; SOUZA, M. V.de. (Orgs.). *Educação fora da caixa: tendências para a educação no século XXI*. Florianópolis: Bookess, v. 1, 2015, pp. 189-208.

2



LETRAMENTOS LITERÁRIOS

ARTIGOS DO EIXO 2

Tecendo a manhã: colcha de retalhos

Andreia Queiroga Barreto • Beatriz Antunes de Oliveira Santos • Ellen Rosenblat • Luciana Marques Ferraz • Maria Lygia Carvalho Motta • Samantha Freitas Stokler das Neves

Criação literária durante a alfabetização na EJA

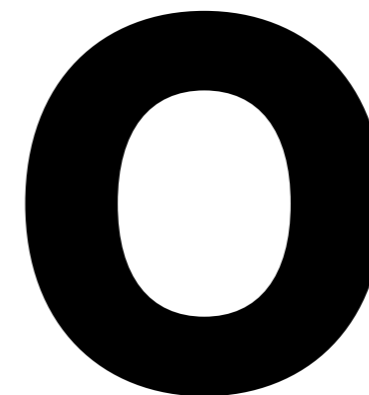
Samantha Freitas Stokler das Neves

Rodas de leitura: alguns pensamentos e descobertas

Claudio Bazzoni • Giulia Murakami Mendonça

Tecendo a manhã: colcha de retalhos

- **Andreia Queiroga Barreto**
- **Beatriz Antunes de
Oliveira Santos**
- **Ellen Rosenblat**
- **Luciana Marques Ferraz**
- **Maria Lygia Carvalho Motta**
- **Samantha Freitas
Stokler das Neves**



objetivo deste texto é apresentar um relato descritivo de uma sequência didática elaborada pelas professoras do ciclo 1 da EJA do Colégio Santa Cruz para recepcionar os alunos e as alunas no início do 2º semestre de 2019 e apresentar o tema de estudo, “relações humanas”.

Para isso, consideramos o texto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (2004), um ótimo disparador para reflexão. Nessa história, a personagem do título tece um marido para sua vida e, ao longo do casamento, percebe que ele não era exatamente como desejava. Assim, decide “destecer” o companheiro e viver sem ele.

Escolhido o texto pela equipe, cada turma trabalhou a história ao longo de uma semana em atividades de leitura – com discussão e problematização da narrativa – e atividades de escrita elaboradas de acordo com o grau de alfabetização dos grupos.

Depois dessa primeira semana, fizemos uma proposta de representação gráfica a partir de uma pergunta: o que você já teceu, vem tecendo ou gostaria de tecer em sua vida?

Os alunos e as alunas expressaram seus desejos, desenhando com giz pastel numa folha de lixa individual, e transferiram a imagem para um tecido, previamente recortado, utilizando ferro de passar.

Na aula seguinte, todas as classes se encontraram no pátio e formaram quartetos para mostrar o trabalho e trocar histórias/depoimentos sobre os desenhos e as experiências pessoais. Os retalhos foram organizados e alinhavados com diferentes cores.

Ao terminar, cada quarteto colocou seu tecido de quatro panos no chão e explicou para o grande grupo os desejos que apareceram ali. Os grupos seguintes agregaram seu retalho aos apresentados pelos grupos anteriores, unindo-os com um alfinete de fralda e formando uma grande colcha.

Depois que todos os grupos se apresentaram, reforçamos a ideia de que ali estava um trabalho coletivo, fruto dos desejos de todos, que precisou, para existir, do esforço, da negociação e da colaboração de cada um. Como dizem os versos de João Cabral de Melo Neto (1994), "Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos". Pedimos, então, para uma aluna do ensino médio que é costureira unir os tecidos. A colcha ficou pronta e foi exposta no pátio para toda a escola.



Trabalho do Ciclo 1 sobre o texto "A moça tecelã"

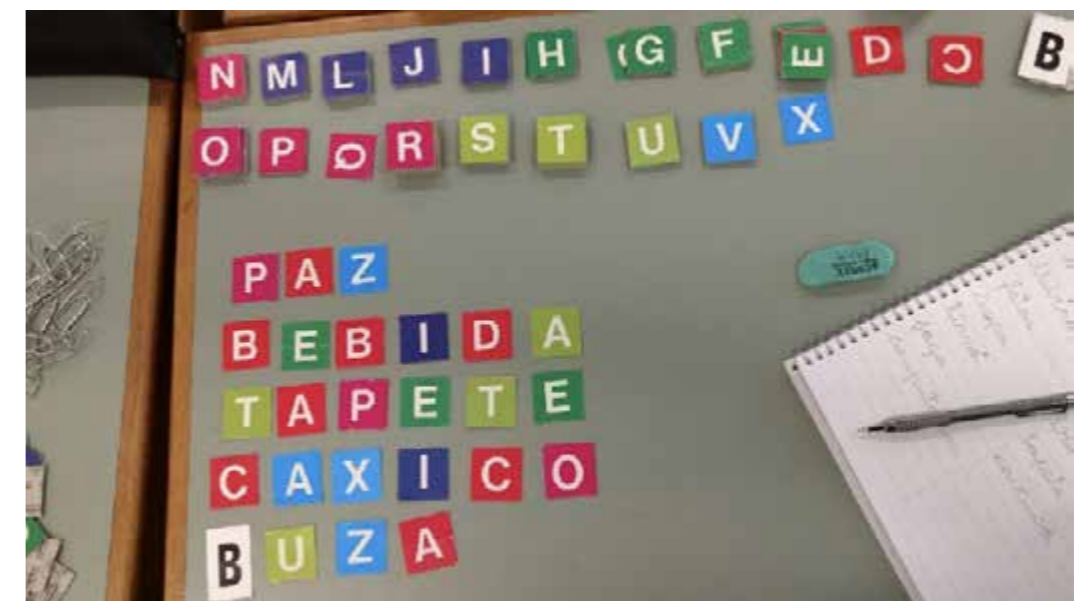
Cada professora do Ciclo 1 registrou, nos parágrafos abaixo, o modo como trabalhou a leitura e a escrita em sua classe.



Na **Fase 1**, o conto foi lido em voz alta e, em seguida, os alunos e as alunas trocaram impressões para a construção de sentidos. Foram surgindo ligações com experiências pessoais e vários dos depoi-

mentos faziam referência a relações de abuso, não só os sofridos na esfera familiar e conjugal, mas também no âmbito do trabalho. As falas foram costuradas durante as conversas, a partir da releitura de trechos. Ao mesmo tempo em que eram incentivados a compartilhar situações difíceis, também eram convocados a localizar experiências afetivas positivas, de momentos em que conseguiram impor limites ao sofrimento e, sobretudo, a identificar pessoas de suas relações pessoais, profissionais e escolares com quem podiam contar.

Dessa discussão derivaram duas propostas de trabalho: a primeira foi enfrentar o desafio de nomear e escrever, com letras móveis, um ou mais desejos. Além de promover um acolhimento dos anseios dos alunos no grupo, promovendo proximidade entre os alunos da turma, cada um, numa mesa coletiva, deveria colocar em jogo o que sabia sobre o sistema alfabético para escrever as palavras, podendo receber ajuda dos colegas; a segunda proposta, prolongamento dessa, foi ler o livro "O paraíso são os outros", de Valter Hugo Mãe, que traz uma visão positiva e poética das relações interpessoais, com foco nas relações amorosas dos casais. A leitura do livro prosseguiu ao longo de dois meses e ensejou outras tantas discussões sobre estereótipos, preconceitos, encontros e desencontros.



Escrita com letras móveis (Fase 1)



Registro, no caderno, das palavras previamente construídas com letras móveis (Fase 1)

Na **Fase 2.1**, a atividade com a história "A moça tecelã" gerou muitas conversas. Na troca de ideias e vivências, a força da história recaiu sobre as relações dos casais, foco de nosso tema nas aulas seguintes.

"Como é difícil quando os caminhos se desencontram". "Que bom que atualmente ninguém precisa ficar mais casado. Quando o respeito acaba, cada um vai pro seu lado e toca em frente". "Na época de nossas avós, e mesmo com algumas mães, o casamento era para sempre, independente da infelicidade e da falta de respeito". "Era como se as mulheres fossem escolhidas e compradas pelos maridos, eram propriedade".

Houve grande envolvimento dos alunos e das alunas na confecção dos desenhos, na expressão das ideias, na impressão dos retalhos e na construção da colcha.

Ainda restou a vontade de produzir um reconto e, para isso, com ajuda, fizeram um texto coletivo na lousa. Ditavam para a escriba (a professora) as palavras da história, ao mesmo tempo em que discutiam a pontuação, as nuances entre a linguagem oral e a escrita, os efeitos das repetições, a falta de clareza, as possibilidades de uso dos conectivos e a troca de palavras para ajudar na coesão. Na releitura coletiva, cada aluno aproveitou a seu modo: os que leem com

mais fluência "estimularam" os menos alfabetizados e ajudaram-nos a ganhar ritmo e a vivenciar experiências de um leitor proficiente.

A MOÇA TECELÃ

Reescrita fase 2.1 - 2º semestre – 2019

Ela quis ser feliz do jeito dela. Ela tecia o que ela gostava, era tudo o que queria.

A linha clara clareia o dia, a escura escurece. E assim segue, tudo o que ela quer ela consegue.

Ela desejou um marido. Teceu o tapete e ele abriu a maçaneta e logo entrou.

Ele queria só riqueza, não pensava no amor dela.

Ela percebeu que estava perdendo a felicidade.

Ela voltou atrás e desfez o tapete, da escolha errada que fez.



Produção dos desenhos (Fase 2.1)

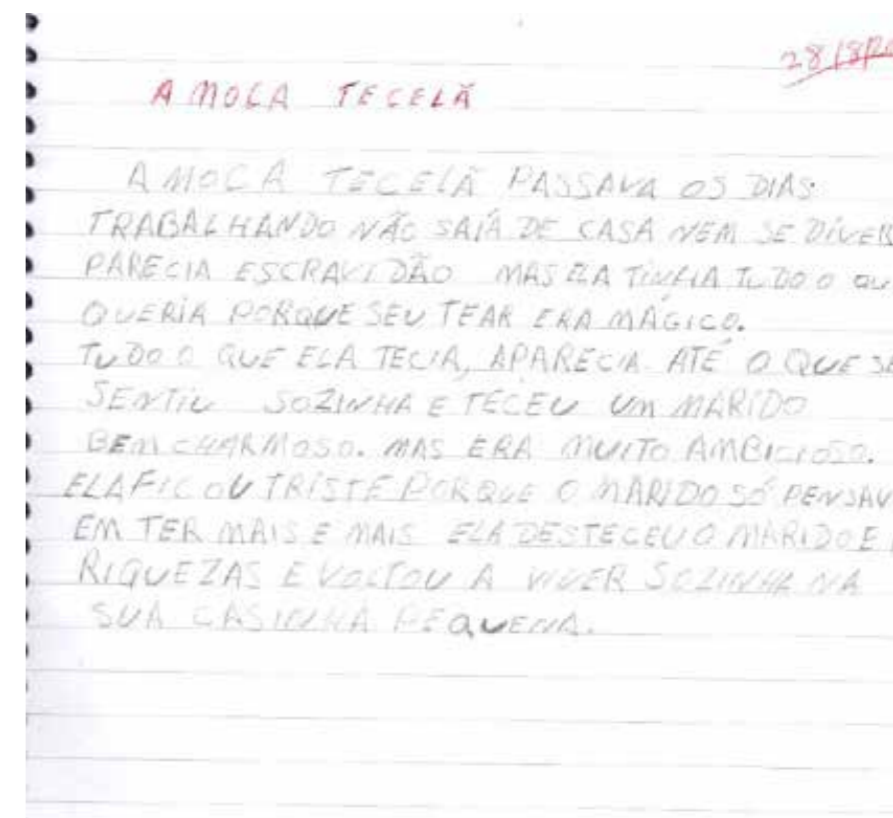
Finalmente surgiu a oportunidade de ler a história na rádio EJA e, com muita emoção, treinaram a leitura em voz alta para que pudessem apresentá-la.

Na **Fase 2.2**, lemos e discutimos o conto algumas vezes. As opiniões sobre a moça tecelã e sua vida foram diversas e se modificaram ao longo das leituras. A cada leitura, novas descobertas, novos pontos de vista.

Inicialmente, os alunos e as alunas acharam que a moça passava os dias trabalhando, não saía de casa, não se divertia, “parecia escravidão”. O fato de ter tudo o que queria a partir do tear não lhes pareceu atraente, num primeiro momento: “Eu não queria ter isso pra mim. Quero sair de casa, olhar pessoas...”; “Se tiver dinheiro e não tiver saúde, pra quê o dinheiro serve?”; “O homem não vive sem mulher. Ele precisa de uma companhia para ajudá-lo.”; “O homem não vive sem a mulher e a mulher não vive sem o homem.”

Conforme as discussões aconteciam, a possibilidade de tecer uma vida melhor foi sendo considerada. Ainda assim, as opiniões se dividiam entre a possibilidade e a impossibilidade de tecer sonhos, desejos, destinos. O ponto central das questões foi refletir sobre o quanto somos responsáveis por aquilo que queremos. “Querer é poder?”

Além da discussão, fizemos uma atividade de “compreensão do texto” (ficha individual) e um registro coletivo com as impressões finais do grupo. Questões como “Que outro título você daria a essa história?” e “Se você pudesse tecer sua vida, como ela seria?” nos ajudaram a perceber o nível de autonomia dos alunos para ler e passar ideias para o papel. É bastante perceptível o avanço dos registros escritos entre a Fase 1 e a Fase 2.2.



Na **Fase 3.1**, começamos conversando sobre a experiência dos alunos com contos de fada. Apesar de eles serem pouco conhecidos, parte dos alunos citou alguns clássicos, sempre associados a histórias infantis e de tempos antigos. Souberam que leriam “A moça tecelã”, um conto de fadas contemporâneo criado por uma mulher, brasileira, jornalista e escritora de muitos livros premiados, que vive no Rio de Janeiro e tem aproximadamente 80 anos. Explicamos que, como outros contos de fada, esse era uma narrativa inventada, com uma linguagem bem cuidada e pouco cotidiana. Ao mesmo tempo, afiançamos que encontraríamos ali assuntos comuns à experiência de vida de cada um. Diferentemente de algumas histórias infantis, ler “A moça tecelã” e gostar do texto exigem do leitor pouco proficiente algum grau de abstração.

Destacamos o título, o significado de *tecelã*, acessamos a roca e os movimentos do artesão. Lemos o primeiro parágrafo e juntos avaliamos que era possível seguir em frente, mesmo que eventualmente surgisse uma ou outra palavra desconhecida. Todos de acordo, escutamos o áudio com a leitura feita pela própria autora. Estimulados

a contar o que ouviram, alguns alunos começaram a compartilhar o que entenderam. Ao mesmo tempo, surgiram perguntas e informações truncadas que sugeriam uma leitura parcial do conto. Com a ajuda do grupo, os acontecimentos ficaram mais claros e foi nascendo uma narrativa comum. Combinamos que ouviríamos a história mais vezes e reforçamos a ideia de que ler o mesmo texto mais de uma vez seria uma “estratégia eficiente”. No início, aproximamo-nos dos acontecimentos; depois, já sabendo o que se passava, pudemos confirmar o sentido que o grupo deu e, também, perceber outras informações, nuances, que nos fizeram gostar ainda mais do texto.

Na aula seguinte, partimos para a segunda leitura. Com o intuito de aproximar aqueles que haviam faltado na noite anterior e ouvir a compreensão genuína dos que haviam vindo, pedimos que apresentassem a história. Tarefa desafiadora para o grupo, principalmente pela dificuldade de identificar o que é essencial e incluir as informações imprescindíveis. Um começou e outros foram ajudando. No final, parecia que o mais difícil era acreditar na fantasia da própria história: “Como o marido desaparecia?”; “O tapete era mágico?”; “Que poder tinha essa mulher?”. Dos fatos citados, um dos mais repetidos foi o sumiço do marido a partir de uma puxada de linha e, com ele, de tudo que era do seu universo: estrebaria, riqueza, palácio...

Partimos para nova leitura, em que era perceptível o aumento do interesse pela obra: as feições mudaram e, de fato, o texto não parecia mais desconhecido nem estranho para o grupo. Quando terminamos de ouvi-lo pela terceira vez, formou-se um zum-zum-zum e as pessoas que estavam sentadas próximas começaram a comentar, principalmente, sobre o comportamento do casal, e a menção a casos correlatos se tornou inevitável: uma aluna comentou a própria história de submissão a membros da sua família; outras reafirmaram a liberdade de não serem casadas; outro teorizava sobre o comportamento de “certos homens” que agem de forma egoísta. Tínhamos dado um salto de compreensão.

Ouvimos os primeiros comentários dos alunos e combinamos que cada um anotaria pelo menos uma ideia do texto para que depois o registrássemos coletivamente. Para finalizar, ouvimos a fala de um colega, vimos se alguém queria fazer alguma observação sobre essa fala e juntos escolhemos a melhor forma de escrever aquele pensamento. Dessa atividade nasceu o seguinte registro:

Dependência/independência	Poder de fazer e desfazer
Mulher é difícil.	Não dá para confiar em homens.
Inteligência	Ela foi muito rápida em acreditar no outro.
Egoísmo	A carência leva a gente aonde não se quer.
Diferença entre casa e luxo	Sensibilidade
Solidão	

As ideias apresentadas foram naturalmente questionadas. Chamou atenção a posição de uma aluna que disse que, para ela, o mais bonito era a capacidade de a tecelã fazer escolhas. Disse alguma coisa como: “Ela queria com tanta força que virava realidade; ao mesmo tempo, quando via que não se interessava e que a realidade era mais dura que o sonho, ela tinha o poder de desfazer a situação”.

Na **Fase 3.2**, os alunos e as alunas fizeram, inicialmente, a leitura individual do conto e depois a professora realizou-a em voz alta, enquanto cada um(a) acompanhava a segunda leitura em seu próprio texto.

Conversamos, então, sobre o que tinham compreendido do conto e a discussão centrou-se em dois pontos: as relações abusivas, em especial para as mulheres, e os significados das metáforas de tecer e destecer a própria vida. Algumas alunas identificaram-se rapidamente com uma situação que apontaram estar presente no conto: uma mulher que queria muito um companheiro e submeteu-se aos caprichos dele, esquecendo-se de suas próprias vontades. Quanto a esse aspecto, a discussão foi rapidamente ampliada para um debate sobre direitos das mulheres, em que todas(os) se envolveram.

Em um segundo momento, retomamos as metáforas centrais do conto, enfatizando que as interpretações de um texto literário são sempre bastante pessoais e a troca de impressões é fundamental. Fomos retomando momentos-chave da estrutura narrativa e discutindo os possíveis significados das metáforas de tecer e destecer a própria vida.

Por fim, a proposta foi que escrevessem pequenos textos sobre o que gostariam de tecer, quais eram seus principais projetos de futuro. Depois, representaram esses projetos nos desenhos que compuseram parte da colcha do Ciclo 1.

A seguir, alguns trechos dos textos, agrupados por tema:

Continuidade dos estudos

“Eu preciso terminar os estudos porque, no meu modo de pensar, não vejo futuro sem o estudo. Quando terminar, aí sim vou pensar no futuro”.

“Gostaria de terminar os meus estudos, se Deus quiser e eu sei que Ele quer. Ele diz: ‘Te esforça, que eu te ajudo’. Eu quero fazer a faculdade. Para mim é difícil, mas para Deus não”.

“Sobre meus projetos, quero continuar meu estudo e trabalhar para continuar a minha vida. Saúde, dedicação e qualidade no serviço do dia a dia. Quero aprender mais a ler e escrever. Eu sabendo isso, para mim está bom demais!”

Trabalho

“Pretendo trabalhar por conta e colocar em prática toda minha experiência de tudo que eu já aprendi até o momento. Além de trabalhar para mim mesmo, pretendo ajudar algumas pessoas gerando emprego com minha experiência e prática. No futuro, vou montar uma loja de pequenos reparos em residência e instalação em geral, e também farei montagens e desmontagens de pequenos móveis”.

“Eu quero estudar muito, eu vou fazer uma faculdade. Eu quero um trabalho onde eu possa ser bem-sucedido, quero ter o meu próprio negócio. Eu conquistando isso, fica tudo mais fácil ajudar outras pessoas, além de tudo. Para que isso aconteça, eu tenho que estudar, eu vou fazer gastronomia e eu vou ser um chefe de cozinha”.

“Eu gostaria de ter uma fazenda para criar boi, porque eu gosto muito de labutar com criação, dar carinho aos bichinhos e também criar cavalos para andar amontado. Também criação miúda, principal-

mente ovelha e também criar galinha. Faz parte da alegria de uma fazenda o galo cantando na madrugada e também uma piscina para se divertir com os meus amigos”.

Lazer

“Quero ter meu próprio negócio para que consiga voltar para minha terra, ter mais um pouco de tranquilidade e viver mais perto da minha família, ter uma vida simples e feliz em São João do Paraíso, Minas Gerais”.

“Eu hoje já vivo minha vida de maneira diferente, procurando ter uma qualidade de vida, a importância da alimentação, para que no futuro tudo seja muito mais fácil. Para isso preciso estar bem de saúde. Quero poder aproveitar cada ano de vida, quero poder reunir filhos e netos para comemorar datas como Natal e aniversário. Pretendo comprar um carro. Quando eu me aposentar, vou viajar e fazer muitas amizades”.

“Eu quero ter muita saúde e viver até 80 anos. Quero ter muito dinheiro para levar uma vida decente. Seria bom que a gente pudesse escolher a nossa velhice. Vou trabalhar para ganhar muito dinheiro porque eu vou embora para minha terra. Não quero trabalhar depois dos sessenta anos, vou viver só pescando e viajando na Paraíba”.

“Eu, nos próximos 10 anos, quero estar numa casa de praia, com a natureza, com o verde, com os meus filhos. Uma boa pescada, um bom sol com muito peixe, tudo de bom, vida maravilha e muita paz”.

“Eu quero muita saúde para toda minha família. Eu quero trabalhar muito para descansar no futuro”.

Família

“Paz e saúde para minha família e para mim”.

“Eu quero muito amor, poder ajudar o próximo e toda família. Estudo para ajudar todo mundo”.

Essa sequência didática é parte de um trabalho da **Fase 3.2** com projetos de escrita autoral. Os textos dos alunos e das alunas trazem seus projetos de vida, memórias e reflexões sobre sua história pessoal entrelaçadas à dimensão política, à reflexão sobre a negação de direitos, em especial do direito à educação, e sobre as grandes desigualdades sociais e regionais no Brasil. Nesses textos, expressam-se grande lirismo e a dimensão pessoal e coletiva das lutas por educação, trabalho, cidadania.

Como pudemos observar, há um significativo salto qualitativo na produção textual dos alunos. Nas produções arquivadas em nosso portfólio, por exemplo, é comum encontrarmos, na **Fase 3.2**, escritas mais longas e com ideias mais autorais.

O trabalho com textos literários começa já na **Fase 1**. Todo semestre, cada aluno compra um livro e lê com ajuda da professora e dos colegas: “enfrenta” leituras de mais fôlego e vai, aos poucos, construindo sua biblioteca pessoal. Por possibilitar “inúmeras entradas”, o texto literário dá conta da diversidade de interesses dos alunos e da heterogeneidade nos níveis de alfabetização e propõe também importantes momentos de troca e de convívio com a realidade ficcional.

Nas palavras de Antonio Candido (2004, p.175), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.

Referências

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2004, pp. 169-191.

COLASANTI, M. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004.

MELO NETO, J. C. de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

Criação literária durante a alfabetização na EJA

• **Samantha Freitas**
Stockler das Neves

"Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, das ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós."

Paulo Freire,
Pedagogia da esperança

A

presento, a seguir, os frutos do trabalho de produção textual realizado por sete turmas do Ciclo 1 (correspondente ao primeiro segmento do ensino fundamental) do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Santa Cruz, entre 2017 e 2020. Ao longo dos semestres, desenvolvi alguns projetos de escrita: a criação de relatos pessoais e contos a partir das rodas de conversa sobre experiências de vida e memórias, a criação de poemas a partir da leitura de poemas de autoras(es) brasileiras(os) e a criação de textos argumentativos a partir da leitura de notícias e de discussões de temas contemporâneos.

As atividades de ensino foram orientadas pelos conceitos de letramento¹ e de práticas sociais de leitura e escrita (KLEIMAN, 2008), buscando ainda a construção de uma metodologia para o trabalho de

¹ Importante destacar que Angela Kleiman desenvolveu no Brasil o conceito de letramento a partir da observação e da análise das práticas de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos.

alfabetização (SOARES, 2007), em especial na etapa final de alfabetização. Mas, sobretudo, o trabalho pedagógico esteve embasado pelas premissas freireanas de que o ser humano, integrando-se às condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, tornando-se sujeito e criando cultura (FREIRE, 1980, 2006, 2011), mais especificamente, literatura.

É central destacar esta dimensão da criação de cultura, em especial se considerarmos que, no meio educacional, a partir de alguns cursos de formação continuada de professores em escolas públicas e privadas, tem-se difundido a noção de que a produção textual mais adequada durante a alfabetização seriam os recontos², e não a criação de textos. Grave também por suas consequências políticas e pedagógicas é a equivocada noção de que jovens e adultos pouco escolarizados não teriam condições de desenvolver reflexões sociológicas aprofundadas. Ambas as premissas são postas em xeque pela força e pela beleza dos textos de educandas e educandos apresentados a seguir.

Os textos das(os) educandas(os)³ assumem facetas contundentes, falam da negação de direitos, em especial do direito à educação, assim como trazem reflexões sobre as grandes desigualdades sociais e regionais no Brasil e sobre o difícil contexto do trabalho durante a infância nas roças familiares e do trabalho doméstico e do cuidado dos irmãos menores pelas meninas das classes populares. Mas seus textos trazem também luta e lirismo imensos, em que as vozes das antepassadas são transformadas em um belo poema visual, a força dos sonhos que perseguimos nos é lembrada nos relatos sobre os projetos de futuro, a difícil travessia do rio para ir à escola vem com as brincadeiras de criança nos textos sobre as memórias.

Para a construção dos projetos de escrita, foram realizadas sequências didáticas descritas brevemente a seguir.

2 Atividade didática em que a(o) educanda(o) escreve um texto recontando com suas próprias palavras a narrativa lida.

3 Embora possa ser cansativa para aquelas(es) habitadas(os) ao uso do masculino genérico, esta grafia tem um sentido fundamental: a maioria das *educandas* na EJA, em especial no primeiro segmento do ensino fundamental, são mulheres e a quase totalidade das *educadoras* de Alfabetização - também na EJA - são mulheres. Há uma vasta literatura sobre gênero na linguagem. Destaco o texto clássico de Eleni Varikas (1999).

a) Leitura semanal de livros de contos, poemas, textos científicos, paradidáticos ou jornais na biblioteca da escola:

as(os) educandas(os) foram incentivadas(os) à livre escolha dos textos, de modo a estimular a fruição e a leitura mais autônoma.

b) Produção de relatos pessoais e contos:

rodas de conversa a partir de um eixo temático semestral comum a todo o ciclo e com foco nas experiências de vida e nas memórias; leitura de contos de Rubem Braga e crônicas de Marina Colasanti com atividades de interpretação oral e escrita; produção de relatos pessoais e contos a partir das discussões.

c) Produção de poemas:

leitura individual e compartilhada de poemas de Cora Coralina⁴ e de outras(os) autoras(es) da literatura brasileira (Cecilia Meireles, Manuel Bandeira, Thiago de Mello) com atividades de interpretação oral e escrita; recriação de poemas ou criação de poemas de autoria das(os) próprias(os) educandas(os).

d) Produção de textos argumentativos:

leitura individual e compartilhada de notícias de jornal sobre temas mais relevantes do período e atividades de interpretação oral e escrita; produção de registros escritos e textos argumentativos a partir das discussões de temas contemporâneos.

O cuidado com a escolha dos textos literários e das notícias a serem apresentadas às(aos) educandas(os) foi uma preocupação central, assim como busquei que a forma de lê-los para as(os) educandas(os) fosse, nos termos de Alfredo Bosi, “uma leitura expressiva, uma leitura empenhada, como se faz numa oração, em que se dá o coração todo naquilo. É melhor não fazer se você não tem fé. Você tem que ler aquilo com a alma e com certo entusiasmo.” (BOSI, 2012, s/n).

Em cada processo de escrita, a produção de textos pelos educandos foi feita em algumas etapas: elaboração da primeira versão do

4 Poemas reunidos em “Meu livro de cordel” e, também, os poemas “Cântico da Terra” e “A gleba me transfigura”, de outros livros da autora.

texto de autoria; revisão, pelo(a) autor(a), da primeira versão, com foco em coesão e coerência textuais e ortografia⁵; revisão pela professora da primeira versão, com foco em coesão e coerência textuais e ortografia; digitação da primeira versão; revisão da segunda versão do texto pelo(a) autor(a) e por um(a) colega, com foco nos aspectos anteriormente apontados ou com foco em pontuação⁶; revisão da segunda versão pela professora, com foco com foco nos aspectos anteriormente apontados ou em pontuação; digitação final do texto.

Em todos os semestres, os relatos pessoais, contos, poemas e textos argumentativos foram organizados em um livro e apresentados para o conjunto das turmas do Ciclo 1. Infelizmente, não será possível apresentar todos os textos produzidos, mas uma pequena seleção, divulgada com a autorização das(os) autoras(es).

No trabalho desenvolvido, a produção de textos buscou “um contexto com uma unidade de significados, de sentimentos” (BOSI, 2012, s/n). Em várias turmas, essa unidade foi constituída pelo conjunto de experiências mais significativas, constante e fortemente apresentadas pelas(os) educandas(os): as memórias de roças familiares, lutas, trabalho, brincadeiras na infância e modos de vida no Nordeste, assim como suas experiências de migração.

5 Em geral, a primeira revisão visa tanto à coesão e à coerência textuais quanto ao que se aponta como ortografia para quem está finalizando a alfabetização: as eventuais aglutinações, segmentações, omissões ou trocas de letras, características desta etapa. Importante destacar que, com raríssimas exceções, os textos já são bastante coesos e coerentes em sua primeira versão.

6 Para educandas(os) que apresentam segmentações, aglutinações, omissões e muitas trocas de letras em suas produções escritas, continuamos a trabalhar esses aspectos na segunda versão. Para educandas(os) que já superaram essas questões, é possível começar a trabalhar a pontuação dos textos em sua segunda versão.

Meu sertão

*Vou falar do meu querido sertão,
sertão das caatingas
sertão das terras secas
sertão sofrido
sertão de homens bravos e mulheres guerreiras
que não desistem da luta e do sol escaldante
uns dobram o joelho e oram
outros fazem romaria e vão até Juazeiro
outros vão até Recife na Catedral do Pina
rogar a Frei Damião pedindo chuva para o sertão.*

*Sertão bom é assim:
cada um com a sua crença
mas todos com o mesmo objetivo
pedindo que a chuva venha
pra salvar o São Francisco.*

*E quando a chuva chega,
acabam as diferenças de crenças
e agradecem a um só Deus.*

Armando Bispo dos Santos

Texto sobre a minha infância

De manhã cedo, ia moer milho para fazer cuscuz. Ficava em cima do fogão de lenha, esperando o café ficar pronto.

À noite, eu dormia em uma esteira de palha de licuri no chão.

Minha mãe me levava para o rio dentro de um caçua, para ir tomar banho e brincar na areia.

la para a caatinga pegar lenha, embu e licuri. Cuidava dos animais e da plantação.

Eu era aquele menino barrigudinho que andava descalço, correndo na estrada e nos corredores e subia a serra. Ia tomar banho no rio.

À noite, ficava deitado no meio do terreiro, contando as estrelas e vendo a lua.

la pescar na lagoa e andava montado a cavalo.

Era muito bom o meu lugar, apesar daquele sol ardente que castigava a caatinga, os mandacarus, os cactos, os pés de favela e o juazeiro.

Ah, muita saudade da minha terra.

JACOBINA - BAHIA – BRASIL

Denivaldo Sousa

Também no contexto de rememorar, as experiências urbanas de alguns(as) educandos(as) mostraram sua força.

Minha querida periferia

Eu nasci em São Paulo, mas moro em Taboão da Serra, Jd. São Judas. A maior parte do tempo, fico fora da minha comunidade, mas isso não quer dizer que eu não gosto dela. Fico fora porque infelizmente não tem trabalho na comunidade.

Aqui tem um monte de gente sofredora e cheia de esperança. Assim é a minha favela, cheia de becos e vielas, mas eu gosto mesmo assim.

Quando chega o final de semana, reunimos os amigos para bater um papo, dar bastante risada e tomar aquela cerveja que não pode faltar.

É aqui que eu me encontro, aqui é o meu refúgio. Essa é a minha comunidade.

Joelma Rocha

Em outras turmas, as(os) educandas(os) criaram relatos sobre seu percurso escolar, as memórias, as expectativas e os sonhos em relação ao retorno à escola. Mas também nessa reflexão específica, muitos voltaram às roças no Nordeste e à temática da migração, com seus gostos, dificuldades e lutas.

Ler esses textos com a atenção e a profundidade que merecem traz também, para nós, educadoras(es), importantes reflexões sobre os percursos educacionais na EJA e a importância das lutas e das conquistas nas últimas décadas pelo direito à educação no país. Traz ainda pistas sobre as estratégias que muitas(os) educandas(os) desenvolveram para aprender a ler e escrever, algumas vezes de maneira quase autodidata; pistas que deveríamos seguir mais de perto para apoiá-las(os) em suas estratégias para seguir avançando.

Suas narrativas retratam vidas únicas, mas trajetórias escolares parecidas entre si, com travessias de rios em cangalhas para ir à escola, até que as condições de vida e a pressão paterna os empurrasse

para o difícil cotidiano de trabalho das crianças do campo, impedindo a continuidade dos estudos.

Meu estado da Bahia

Fui criado na zona rural. Não tive estudo e comecei a trabalhar na roça aos sete anos de idade.

Trabalhei com animais bravos, tipo cavalos, e também vacas, porcos, ovelhas. Trabalhei olhando passarinhos para não comerem o arroz da plantação.

Com vinte anos de idade, eu vim para São Paulo. Meu primeiro emprego foi na construção civil, como servente de pedreiro. Hoje eu sou microempreendedor.

Eu aprendi na prática, mas eu voltei a estudar para aprender na teoria. Estou sacrificando o corpo e a mente, mas não vou desistir. Eu vou conseguir.

Osmar Caetité

Eu, José Nilton, assim como todos do Nordeste, não tive vida fácil não. Eu me lembro que eu ia para a escola junto com os meus irmãos e primos. A gente tinha que atravessar o rio. Assim era todos os dias.

Quando o rio estava muito cheio, a gente tinha que ir montado no jumento com cangaia e caçuá.

O tempo foi passando e as coisas foram ficando muito ruins. Além de estudar, tinha que trabalhar. Estudava de manhã e quando chegava o meio-dia, só dava tempo de almoçar porque meu pai era muito rigoroso. A gente foi perdendo o interesse de estudar.

Foi quando a gente parou de ir à escola para trabalhar. Eu e meus irmãos trabalhávamos de sol a sol, lidando com gado, capinando pasto. O serviço é muito pesado, o cansaço era enorme.

Foi quando minha mãe exigiu que meu pai mandasse a gente pra escola. Eu retornei à escola dos meus dez anos até os meus 13 anos. Foi quando meu pai veio a falecer e as coisas ficaram muito difíceis. Saí da escola pra trabalhar. Ajudava minha mãe e meus irmãos caçulas trabalhando, plantando feijão, milho, mandioca, cuidando do gado, capinando pastagem dos meus treze até os 16 anos.

Foi quando vim para São Paulo, sem saber ler nem escrever. Mal sabia fazer o meu nome. Aprendi a ler lendo jornal e revista.

José Nilton Moreira dos Santos

Hoje voltei para a escola para estudar.

Eu não estudei no sertão, só estudei na cidade, em Recife.

A primeira professora, dona Rosa, disse que eu ia aprender. Ela já morreu.

Depois, eu estudei no Rio de Janeiro, no começo do Mobral. A professora era dona Maria.

Ninguém sabia que eu era surda.

Morei 7 anos no Rio, nem a minha patroa de lá percebeu.

Só aqui em São Paulo. Também uma escola do Mobral. Eu decorava as palavras que estavam escritas no caderno, como "XÍCARA".

Aí me levaram no médico do ouvido, descobriram e eu comecei a usar aparelho.

Gercina Maria de Oliveira

Entre as educandas também são fortes os relatos de outras atribuições, vividas quando meninas, que as impediram de ter a escolaridade na infância: o cuidado dos irmãos menores e o trabalho doméstico.

Quando eu era criança, eu tinha vontade de estudar, mas não podia porque a minha mãe tinha que trabalhar mais junto com meus irmãos mais velhos. Eu tinha que ficar com as crianças.

Quando eu saí da casa da minha mãe, eu tinha 15 anos, mas não sabia nada da vida.

Marivalda Araújo dos Santos

Escola na infância

Quando criança, eu tive chance de ir à escola, mas não pude me alfabetizar porque tinha que tomar conta dos meus irmãos. A minha mãe era muito doente, então tinha que ficar em casa para tomar conta deles, que eram bem mais novos do que eu.

Mesmo não merecendo, sei que se eu tivesse mais oportunidade, tudo seria mais fácil.

Sei que hoje é mais difícil, mas não impossível. E agradeço a Deus por me dar esta oportunidade.

Sei que quando criança, a minha vida não foi muito fácil. Tive uma infância muito difícil e muita responsabilidade, mas foi isso que me tornou uma pessoa mais forte.

Ivaneide Martins da Silva

Vemos que há uma partilha de experiências comuns traduzidas em imagens poéticas, mas também em expressões de mágoa em relação às "opções" familiares e, finalmente, a clareza de que não foram escolhas. Por outro lado, as experiências de retorno à escola são repletas de esperança e de orgulho pela conquista, sentimentos manifestos de forma tão agradecida, que ao mesmo tempo nos desconcerta e alerta para a responsabilidade de nosso trabalho.

Escola

*Minha mãe, eu tô estudando
Pra eu aprender a ler
Escrever pra você, minha mãe
Pra meu pai,
Pra meus irmãos,
Pra meus amigos.
Fala pra toda a família
Que eu tô aprendendo
O que não aprendi na Bahia.*

José Milton de Jesus

*Eu vou escrever sobre meu maior sonho da
minha vida, que é terminar os estudos. Mas
Deus foi tão bom comigo, que não me deixou
terminar os estudos naquela primeira escola.*

*Um dia, eu me matriculei no Sesi e fui para a
escola. Estava na sala, me senti mal no primeiro
dia de aula. Voltei para casa uma hora depois e
meu patrão tinha caído da cama. Ele foi tentar
levantar e pegou na televisão, que caiu em cima
da cabeça dele. Eu nunca mais voltei à escola.*

*Até este ano, quando entrei nesta escola. Você
já imaginou, alguém que saiu do sertão da
Bahia, só sabia mal e mal escrever o nome? Me
apaixonei quando eu fiz o teatro. Foi um show!
Nem consegui dormir à noite, fiquei elétrica.*

*Quando eu terminar os estudos, serei a mulher
mais feliz do universo! Quando eu vestir a beca,
acho que vou desmaiar de tanta felicidade.*

Rosilda Lucchesi Soares da Cruz

Algumas(uns) educandas(os) preferiram escrever sobre suas experiências de trabalho, passadas e atuais, retomando que, na vida adulta, um campo fundamental de experiências que nos constituem como sujeitos é justamente o trabalho.

Meu trabalho

*Eu sou dona de casa e mãe de família. Minha
profissão é de doméstica, mas quero me
aperfeiçoar, por exemplo, aprender como
trabalhar com bufê e cuidadora de idosos.
E eu acho que faz sentido também com
a minha profissão a de enfermagem.*

*E quero algo mais: plantar verduras
e ervas medicinais.*

*Por eu estar há muito tempo com registro,
quero aprender outras profissões.*

*Está dando para realizar um dos meus
sonhos que é ler e escrever.*

Valdeci Silva de Jesus

A minha infância foi trabalhar

*Eu trabalhei na roça. Não tive infância, não
estudei, não tive tempo para brincar não.*

*Eu vim com a cara e a coragem para São Paulo.
Aqui eu sofri muito, mas tive tempo bom também.*

*Trabalhei como servente de pedreiro,
depois ajudante de carpinteiro.*

*O que eu gostei mais foi trabalhar no Ceagesp.
Eu trabalhei no frigorífico por 6 meses, mas
não fiquei porque a firma mandou embora.*

*Depois trabalhei no bar do meu
cunhado por dois anos.*

*Trabalhei em distribuidora de
hortifrutigranjeiro por três anos.*

Depois voltei a trabalhar no Ceasa. Estou até hoje.

*Na infância, eu tomava banho de rio, pescava,
brincava, andava de jegue, jogava bola, fazia
o que todas as crianças gostam de fazer.*

*Depois a gente vai crescendo e esquece as
brincadeiras. Mas a gente relembrando aqui na
escola, a gente está relembrando tudo de novo.*

Valderi Serafim Ferreira

Refletimos ainda sobre o conjunto dos direitos humanos, questão sempre crucial, mas especialmente em tempos de perda de direitos conquistados há tempos, mas recentemente afrontados, como os direitos trabalhistas e a uma aposentadoria digna; ou aqueles muitos direitos sociais que nunca conseguimos conquistar de fato no Brasil. Nos textos, estão as lutas individuais e coletivas por moradia, saúde, educação, trabalho.

Outro eixo de discussões e escritos foram as eleições e as políticas públicas, em especial as políticas educacionais. Os textos trazem reflexões sobre problemas estruturais do Estado brasileiro, mas também sobre um contexto em que, apesar das muitas lutas de diferentes movimentos sociais, tivemos graves retrocessos na política institucional, com as eleições de candidatos que afrontam diretamente os direitos humanos e reduzem o financiamento das políticas sociais. Mas esses mesmos textos nos lembram o caminho a seguir: a luta constante pelos direitos sociais.

*Quando eu vim para São Paulo, eu morei pouco
tempo de aluguel. Fui morar numa pensão,
morei mais ou menos um ano de aluguel.*

*Aí comecei a trabalhar, fui mandado
embora e comprei um terreno.*

*No outro dia, desmanchei um barraco de madeira
e eu, para não pagar aluguel, fiz um cômodo
menor, comprei tijolo e fui fazendo em volta.*

*Quando a minha casa já estava
pronta, a prefeitura derrubou.*

*Hoje eu tenho a minha moradia, mas comi o pão
que o diabo amassou pra começar tudo de novo.*

Eu consegui, mas foi muito difícil para mim.

*Até hoje a minha casa não está pronta porque
eu não tenho dinheiro para construir.*

Antonio Soares

Isso é o que eu queria que eles fizessem.

*Eles têm que cuidar mais da saúde. No posto
de saúde, falta remédio, faltam os médicos,
eles marcam as consultas e desmarcam. Eu
gostaria que eles colocassem mais médicos
nos postos, para que nosso povo não ficasse
esperando por muito tempo pelas consultas.*

*Tem gente que morre e não chega nem a
passar nos médicos, porque demora muito
para agendar de novo as consultas. Então o*

povo fica esperando por vários meses.

Eu gostaria que eles colocassem mais médicos nos postos de saúde.

O nosso Brasil está muito ruim. E a cada dia vai ficar pior, dependendo do nosso candidato, se nós não escolhermos certo. Vamos, meu povo brasileiro! Em quem votar?

Vote no candidato certo, tanto para nosso governador quanto para presidente.

Vamos todos ouvir e entender as propostas deles e saber para quem vai dar seu voto.

Eu já escolhi. E você? Já escolheu o seu candidato?

Maria Aparecida dos Santos

O presidente Bolsonaro começou seu governo com cortes na educação. A população não aceitou e foi para as ruas em forma de protesto. Por que nós que temos que pagar a conta mesmo sem concordar?

Isso é uma vergonha, um Brasil tão rico e ao mesmo tempo tão pobre na educação.

Eu acho que os governos querem uma população ignorante, sem o mínimo de estudo. Porque o governo sabe que se o povo tiver conhecimento, vai deixar de ser enganado. Por isso ele começou os cortes pela educação. Isso é uma vergonha.

Maria dos Reis Oliveira Fernandes

Eu acho muito feio. Inexplicável. Palhaçada.

O Brasil parece brincadeira.

Coitadas das mães de família. Para trabalhar precisa de creche. Tenha respeito por nós.

Neuza Maria dos Anjos

Em 2020, enfrentamos a terrível realidade da pandemia da Covid 19, na qual mais de 150 mil brasileiras(os) morreram e 4,5 milhões adoeceram. Nas aulas à distância, discussões e textos apontaram claramente uma faceta central da pandemia: a negligência política.

Meus amigos, estou vindo aqui para falar um pouco dessa pandemia que começou no mês de março, uma pandemia que se chama Covid 19, que está destruindo o mundo inteiro. Já matou milhares de pessoas e tem milhares de pessoas infectadas.

O presidente Bolsonaro tem dito que é um resfriado de criança. Será que ele se sentiu assim quando ele foi infectado? Levaram ele ao Hospital Albert Einstein e a população de baixa renda foi em qual hospital do SUS?

Fica aí um recadinho pra você, Seu Jair Bolsonaro! Vocês estão preocupados é com política, não com quantas famílias têm baixa renda. Por que o nosso Brasil está assim? Porque os nossos políticos só sabem roubar e só lembram da

população de baixa renda na hora dos votos!

Eu fiquei um mês doente, com Covid 19, não vi nenhum político na minha casa trazendo uma cesta básica. Eles só lembram da gente no tempo da política. Por isso que nós temos que lutar pelos nossos direitos de ser brasileiros.

Geni Viana de Souza

Geni adoeceu em julho de 2020 e recuperou-se em casa. Apesar de orientações quase diárias sobre prevenção em saúde desde março, nesta mesma turma, outras(os) três educandas(os) e familiares próximos adoeceram em abril, maio e junho; o marido de uma das educandas esteve em uma UTI por um mês e meio. Todas(os) se recuperaram.

Propiciar a reflexão sobre os direitos humanos e as políticas públicas deve ser uma preocupação central em nossa atuação como educadoras(es). Na EJA, é preciso promover também a reflexão das(os) educandas(os) sobre o próprio percurso educacional, situando-o no contexto do direito à educação que lhes foi negado ou retirado, e valorizando a conquista da leitura e da escrita como afirmação desse direito.

A literatura e as artes em geral são direitos a serem garantidos em nossas escolas e espaços educativos. “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1988, p. 191). A dimensão estética é central também na educação: “A procura pela beleza não pertence só ao campo das artes, ela está na essência do ensinar e aprender, mais importante do que os conteúdos que separam as áreas” (ALVARES, 2012, p. 77).

As discussões, leituras de textos, memórias e reflexões em sala de aula têm gerado não apenas os relatos pessoais, contos e textos argumentativos, mas também os poemas e textos de prosa poética. Alguns, por abordarem os modos de vida no Nordeste, a migração, o trabalho e a escola, foram apresentados anteriormente ao longo desse artigo. Mas

muitos poemas trouxeram outros temas bastante importantes para as(os) educandas(os): a família, o amor, a fé, a natureza.

Algumas educandas partiram de poemas “lidos com a alma” (BOSI, 2012) e recriaram-nos a partir de suas próprias experiências, produzindo textos muito belos e elaborados.

Ela repete por três vezes

Ecoou Ecoou Ecoou

A minha voz ecooa

As nossas gerações antepassadas ecoam

<i>A voz de</i>	<i>A voz de</i>	<i>A minha</i>
<i>minha</i>	<i>minha</i>	<i>voz</i>
<i>avó</i>	<i>mãe</i>	<i>ecooa</i>
<i>ecooou</i>	<i>ecooou</i>	

Elenildes Silva Navarro de Lisboa *(a partir do poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo)*

*Ela não tem fortuna,
Ela não tem fama,
Ela não tem felicidade,
Mas ela tem força para continuar caminhando.*

Maria de Lourdes Pereira dos Santos
*(em diálogo com o poema
“A procura”, de Cora Coralina)*

Poema das pedras

Cora Coralina

*Foi uma pessoa que soube fazer a vida
sempre contando com seus poemas
que não tinha ajuda de ninguém
ela tinha muita dificuldade
ela vivia plantando flores e quebrando pedras*

Francisca Meyre Ferreira
(em diálogo com o poema "Das pedras", de Cora Coralina)

Passa gente

Passa famílias

Passa pessoas

Passa meninos

Passa meninas

Passa rapazes

Passa moças

Passa boi

Passa cachorro

Passa jacaré

Só não passa

o Homem do meu coração

Shirley Godinho (a partir do poema
"Trem de ferro", de Manuel Bandeira)

Outros poemas foram belíssimas e elaboradas criações literárias das(os) educandas(os):

O meu caminho

*Na vida o caminho cheio de espinho
cheio de pedras.*

*Cada tropeço
que veio no meu caminho,
respirei e levantei,
tirei os espinhos.*

*Mas não tirei a espera do peito
do fundo da alma para o recomeço
recomeçar com um novo caminho
da alegria, da felicidade
e amor pelas pequenas coisas
que muitas vezes não percebemos:
um brilho do sol,
das estrelas.*

Maria Aparecida Rodrigues de Miranda

O tempo

*Eu pergunto para o tempo:
Por que você passa tão rápido?*

*Você pode ser o Brad Pitt ou o David Beckham,
mas eu vou passar.*

Mas eu vou passar.

*Você pode ser a Gisele Bündchen ou a Princesa Kate,
Mas eu vou passar.*

A noite e o dia da estrela da manhã.

O tempo é tão importante na vida de cada um de nós.

*O passado jamais volta.
Nada você deixa voltar.
Sua marca.
Eu imploro que você volte.*

*Jamais eu posso voltar
porque eu sou o tempo.*

Elissandra dos Santos Reis

*Um vento frio passou no meu rosto.
Eu perguntei para o vento:
- Que boa nova tem para me contar?
Ele não me respondeu nada.
De repente, foi embora.*

Irlene Sabino da Silva

*Hoje acordei para Jesus,
meu Salvador.
Para a vida nossa,
a estrela do amor.
Estou feliz no coração do filho de Deus.
Ele me dá a vida maravilhosa.
Eu gosto de viver minha vida.*

Gercina Maria Oliveira

*Nossa Senhora das Graças, me
protege de tudo que é ruim.*

*Faça com que meu caminho seja livre, para que eu
possa andar.*

*Que as maldades do dia não venham
me desviar dos meus caminhos,
caminhos que eu quero seguir com a sua proteção,
no meu peito, no meu coração.*

*Nossa Senhora das Graças,
obrigada pela sua proteção!*

José Nilton Moreira dos Santos

A primavera

*Eu sou a natureza da roça
Sou o vento
Sou calor
Sou vida
Sou a natureza
Eu sou o calor da roça
Sou o verde das matas
Sou rio que joga águas
para a plantação da roça
Sou a vida
Sou céu
sol, chuva,
rios, cachoeiras e mares,
areia, pedras e pedregulhos.
Eu sou a natureza.*

Geni Lino Oliveira

Terra

Terra que eu brincava
terra que me sujava
terra que eu trabalhava
terra que me alimentava.
Terra essa
é a terra
terra que alimenta
terra que cura
terra que esquentava
terra que esfria.
Você é a terra.

Armando Bispo dos Santos

Sobretudo, esses textos refletem um profundo encontro humano⁷. Encontro entre o menino barrigudinho que corria pelas estradas, a mulher que ama sua comunidade na periferia, o jovem que sofreu, a menina que era feliz e não sabia, o nordestino que ama sua terra, a mulher que está cansada de não ser valorizada, o trabalhador que luta, a mulher que ama com paixão, o jovem que tem muita fé, o homem que revisita o menino que já foi e descobre que ainda o é. Encontros que, portanto, precisam ser preparados e vivenciados com a profundidade que têm.

⁷ Refiro-me aqui não apenas ao encontro entre as(os) educandas(os) e a meu encontro com elas(es), mas também consigo mesmas(os), o que é propiciado pela literatura em geral e, em especial, pela poesia e pelos textos com histórias de vida e memórias.

Referências

- ALVARES, S. C. *Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos: as transformações no olhar do aluno*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.
- BOSI, A. Ler com a alma: entrevista com o crítico literário Alfredo Bosi. In: *Rascunho*. Curitiba, abr.2012. Disponível em: <<https://rascunho.com.br/noticias/ler-com-a-alma/>> Acesso em: 25.out.2020.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1988, pp. 169-191.
- CORALINA C. *Meu livro de cordel*. São Paulo: Global, 2014.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2008.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2007.
- VARIKAS, E. Do bom uso do mau gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas (SP), n. 12, 1999, pp. 11-36.

Rodas de leitura: alguns pensamentos e descobertas

• **Claudio Bazzoni**

• **Giulia Murakami Mendonça**

“As pessoas não se conhecem!”

Terezinha Pereira da Costa,
ex-aluna da EJA do Colégio Santa Cruz

Fim do dia, Zona Oeste, São Paulo... textos e leitores¹

L

eitores da roda: pais trabalhadores e mães trabalhadoras; aposentados e aposentadas; migrantes; jovens urbanos; leitores que buscam aperfeiçoar a formação escolar; os que dormem pouco; às vezes, moram e comem mal; que percorrem longas distâncias da casa para o trabalho, do colégio para casa; que estimam o lugar onde estudam e que tratam com doçura professores e professoras; coordenadores da EJA, professores de Língua Portuguesa comprometidos

com a Educação, cheios de perguntas para suas formações e práticas; leitores que gostam de compartilhar suas experiências, seus conhecimentos, suas reflexões sobre o mundo; que querem ler longas, breves, antigas, modernas, difíceis, polissêmicas palavras; que querem ler – sem tropeços – os textos em voz alta. Leitores que aos poucos descobrem o ato - fortemente subjetivo - que é *interpretar*.

¹ Desde abril de 2019, participamos como mediadores de duas rodas de leitura. Ambas propõem encontros semanais que duram por volta de uma hora. Uma delas reúne ex-alunos da EJA do Colégio Santa Cruz (de seis a treze leitores por encontro), na Biblioteca do Parque Villa-Lobos, às sextas-feiras. A outra ocorre dentro do Colégio, em um horário antes das aulas, às quartas-feiras, e reúne entre nove e treze alunos de classes variadas, da alfabetização ao ensino médio.

Estar na roda de leitura é participar de um processo afetivo que provém, em grande parte, das emoções que o desejo de ler e o contato com os textos suscitam. As emoções são a base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. Prender-se a uma personagem, interessar-se pelo que lhe acontece, pelo que a narrativa coloca em cena numa situação verossímil ou imaginária; sentir a poeticidade das palavras em um verso abre possibilidades de leitura para o inusitado.

Na roda de leitura, o texto literário não é somente uma “superfície”, é “volume” que favorece certas conexões percebidas nas interações dos leitores com o texto, das pessoas com as pessoas. Os leitores abrem-se ao apelo do poeta; abrem-se às expectativas que o texto desperta.

A experiência literária realiza-se na sintonia com seu efeito estético, numa compreensão fruidora e numa fruição compreensiva. Nas palavras de Rildo Cosson (2011),

a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais do que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda sim, sermos nós mesmos. (p. 17)

Pontos de ancoragem

Para que os leitores se envolvam mais e mais nas rodas de leitura e deixem de lado as memórias de fracasso relacionadas ao ato de ler, é preciso que se sintam capazes de ler, capazes de construir sentidos para os textos a partir das impressões despertadas. O sentimento de confiança para uns é o antídoto para a desmotivação que por vezes a incompreensão e as dificuldades de decifração podem gerar. Para

outros, é a oportunidade de não fornecer de imediato o significado de uma palavra, de dar vez ao silêncio, à dúvida, deixar que as palavras e os outros digam o que talvez o autor tenha querido dizer. Numa roda de leitura, incompreensão não vem revestida do sentimento de autculpabilidade, não fica associada à incapacidade. O coletivo da roda dá suporte aos leitores para julgarem os textos “densos”, ou “complexos”, ou “com temática distante”. Na roda, o coletivo fortalece o indivíduo, que cria novos sentidos para a obra. Ficam relativizados os sentidos “certos” e “verdadeiros”. Convive-se bem com o que não se explica.

Os leitores constroem a leitura apoiando-se nas próprias experiências e em pontos de ancoragem que encontram nas ideias afirmadas por colegas e pelo texto. Títulos, palavras, canais semânticos e metáforas podem ganhar interpretações inesperadas, despertar memórias que ganham ecos e força na roda. Enredos, memórias, frases, vivências, palavras e experiências ganham matizes e materialidade: a Marilda do conto “Excesso de companhia”, de Carlos Drummond de Andrade, deu um segundo anjo da guarda para *Joelma*, participante da roda; a Pasárgada, de Manuel Bandeira, é a casa de campo da *Cleide*; as desimportâncias, de Manoel de Barros, são as plantas do *Paulo*; o regato, do Alberto Caeiro, é “regador”, “recato”, é “rio pequeno” da *Terezinha*; a paixão da moça do conto “Com certeza tenho amor”, de Marina Colasanti, destapou a solidão do casamento de *Dora*; e, para nós, que já conhecíamos os textos, as metamorfoses e o alcance das leituras mostram que a literatura é sem fim.

Modelos de letramento e as rodas de leitura

Ler é um processo complexo, multifacetado que implica habilidades que vão desde a decodificação até domínios que envolvem interpretação e posicionamento crítico. Trabalhar essas habilidades, considerando as trajetórias de estudantes originários de grupos que sofrem exclusão e preconceitos étnico-raciais e linguísticos, como é caso dos alunos e ex-alunos da EJA, é um grande desafio. Para nós, educadores, exige rever modelos de letramentos e refletir sobre o modelo que se pratica na escola, a mais importante das agências de letramento.

Brian Street, no livro "Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação", apresenta duas concepções de letramento: letramento autônomo e letramento ideológico. A primeira concepção reduz letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas nos sujeitos. Para Angela Kleiman (1995), essa concepção de letramento aparece associada quase que causalmente com a ideia de progresso, de civilização, de mobilidade social. Expressões como "grau de letramento", "nível de letramento" ou "baixo letramento" revelam essa concepção autônoma, centrada nas capacidades de um sujeito homogêneo e universalizado usar apenas o texto escrito. A esse modelo autônomo, Street contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Street (2014) mostra que os sujeitos estão imersos em um "armazém de conceitos, convenções e práticas", ou seja, vivem práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, as questões de identidade e as relações entre os grupos sociais.

Os pressupostos que embasam uma ou outra concepção de letramento trazem implicações importantes para as práticas escolares, para os materiais didáticos e também para as rodas de leitura. O processo de interpretação de uma obra, por exemplo, na perspectiva do letramento autônomo, estaria determinado pelo funcionamento lógico interno do texto (busca pelo sentido "certo" e "verdadeiro", "o que o autor quis dizer"), pela leitura "oficializada" das instituições de prestígio, como escolas e universidades, e por suas publicações.

A característica de "autonomia" também reforça a visão de que a aquisição da escrita é *determinante* para o desenvolvimento cognitivo, fomentando preconceitos extremamente danosos a professores, alunos não letrados ou neoleitores. Outras consequências perversas dessa visão de letramento: as campanhas que anunciam acabar com o analfabetismo e associam a aquisição da escrita a um modo de "emancipar", "libertar" pessoas da ignorância; o acirramento de dicotomias como "complexidade da escrita" e "simplicidade da fala"; "pensamento abstrato" e "pensamento concreto"; "ordenamento lógico do texto escrito" e "desordem dos textos falados".

Quando aceitamos, porém, a ampla variedade de letramentos, os diferentes contextos socioculturais, o desenvolvimento de habilidades letradas de acordo com necessidades, valores, crenças comunitárias, evidencia-se o quanto a naturalização de uma visão dominante – a do letramento autônomo – apaga. Da perspectiva dos letramentos, no plural, é preciso focalizar práticas sociais específicas de leitura e escrita, as muitas formas de comunicação no mundo contemporâneo, suas variações locais e particulares. Isso permite pensar o ensino da literatura por outra perspectiva, em que estudantes historicamente marginalizados possam fruir textos literários num processo em que questões linguísticas, identitárias e éticas sobrepõem-se aos estudos "técnicos" e pretensamente "neutros", voltados para a transmissão de conteúdos e hierarquizações culturais. Dessa forma, sem que seja preciso abandonar as próprias práticas discursivas, a interação entre leitores e texto pode ocorrer como troca cultural, e não como imposição do modelo dominante.

Concepções errôneas sobre seu próprio "analfabetismo", por exemplo, continuam a debilitar muitos adultos em situações em que o estigma deriva de uma associação equivocada de dificuldades com a leitura e escrita com ignorância, atraso mental e incapacidade social. Quando se descobre que muitos assim rotulados, seja por si mesmos ou por outros, têm na verdade pequenas dificuldades com ortografia, decodificação, estrutura da frase ou do parágrafo (ou simplesmente pronúncia padrão!), é espantoso que tanto peso cultural e emocional tenha sido imposto a eles.

STREET, 2014, p. 40

Os princípios de abordagem dialógica – a aprendizagem de pessoas adultas por meio do diálogo, tal como vem proposta por Ramón Flecha no livro "Compartiendo palabras" (1998), apresenta uma dinâmica que pode contribuir para rever práticas escolares que atualizam o modelo autônomo de letramento. Conforme Flecha, em uma abordagem dialógica, aluno e professor aprendem na situação de interação; os senti-

dos são construídos, não há interpretações previamente concluídas e todos são sujeitos “capazes de linguagem”. Os significados dos textos são legitimados por estarem embasados por argumentos, e não pela posição de poder daquele que os transmite ou (re)produz.

A experiência de mediador para a formação de professores da EJA

O mediador de uma roda de leitura orientada por princípios como *diálogo igualitário* procura estabelecer interações horizontais e aproveita a diversidade dos participantes para incrementar trocas culturais que influem no processo de formação de leitores. Da escolha de textos – o mediador apresenta textos e autores, mas dá espaço para a negociação com o grupo –, à dinâmica do encontro – que considera necessidades e diferentes modos de participações dos leitores –, o mediador atua para engajar as inteligências das pessoas participantes da roda.

Na dinâmica da roda, não cabe ao mediador responder a todas as perguntas que surgem. As perguntas são colocadas *para a roda* e podem ser respondidas (ou não) por qualquer participante dela. As perguntas do próprio mediador não devem ser meramente retóricas, para que respostas venham a “reboque”. O mediador expressa dúvidas *sinceras* e procura, da melhor forma, aclarar sua opinião, podendo, também, descobrir que estava parcial ou totalmente equivocado, como qualquer participante da roda. Um diálogo com respostas previamente definidas perderia seu sentido e sua função, uma vez que a provisoriamente das interpretações é um fator determinante nas rodas.

As contribuições de todos os leitores são validadas por argumentos, relatos e relações que estabelecem na interação. A diversidade de ideias e a maneira como são recebidas propiciam que conhecimentos de outros âmbitos, diferentes daqueles que são tradicionalmente trabalhados na escola para o estudo da literatura, tornem-se presentes e relevantes para a interpretação dos textos.

A descoberta de que é possível aprender a interpretar textos conversando com pessoas, compartilhando impressões, dúvidas, descobertas, tira os leitores de uma posição passiva e o mediador da posição de único detentor do conhecimento, único autorizado a falar e a legitimar sentidos. A dinâmica da roda de leitura empodera os leitores, liberta o mediador, incentiva a produção de conhecimento e de sentidos; torna provisórias as hierarquias do saber e os constrangimentos ligados àquelas consolidadas em bases desiguais, para propor diálogo igualitário e participação criativa.

Na escola, o professor, no trabalho com textos literários, pode ocupar o lugar de mediador. Essa experiência mostra-se especialmente profícua para refletir sobre efeitos e desdobramentos das diferentes concepções de letramento dentro da escola. O professor pode encarar a mediação como vivência formativa, observando o quanto estão naturalizadas, no contexto escolar, atitudes e metodologias que, mesmo sem intenção, manifestam posições de poder, discriminação e preconceitos socialmente estabelecidos. Junto a isso, na mediação, há oportunidade real de aprender os diferentes falares, as múltiplas poéticas, as várias estéticas e gramáticas invisibilizadas pela cultura dominante. Ampliar o conhecimento sobre a diversidade cultural dos estudantes e incluir na prática docente seu estudo e pesquisa é condição indispensável para assegurar a legitimidade dos letramentos diversos no espaço escolar.

Referências

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

FLECHA, R. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1998.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

3

LETRAMENTOS MULTIMODAIS

ARTIGOS DO EIXO 3

Projeto “Telejornal”: questões urbanas

Iara Maia Covas • Pedro Maciel da Costa Ferreira

O diálogo entre linguagens como forma de investigar, compreender e reinventar a cidade

Claudio Bazzoni • Gilberto Pamplona da
Costa • João Batista Vicentin Aguiar • Marco
Antônio Martins Fernandes • Maria Cecília
Orlandi Cangí • Maria da Betânia Dias Galas

Projeto “Telejornal”: questões urbanas

• **Iara Maia Covas**

• **Pedro Maciel da Costa Ferreira**

E

ste relato apresenta o projeto de um telejornal desenvolvido com os estudantes da fase 8, etapa que faz parte do segundo segmento do ensino fundamental do curso de Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santa Cruz. Esse segmento da EJA é um dos que apresentam maior heterogeneidade de estudantes no que diz respeito ao seu perfil etário, às experiências escolares e laborais e, finalmente, às expectativas em relação àquilo com o que a escola pode contribuir para suas vidas.

A escolha do telejornal está alinhada ao projeto de oralidade, desenvolvido no ensino fundamental por todas as disciplinas. O telejornal é um gênero do discurso com características multimodais, que nos permite o trabalho com reportagens, entrevistas, roteiros, comentários, imagens e mapas, abrindo espaço a diferentes linguagens. Assim, a proposta de trabalho propicia aos alunos o contato com gêneros do campo jornalístico-midiático considerados a partir da perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004), segundo a qual há uma relação de continuidade e efeito mútuo entre gêneros orais e gêneros escritos¹.

Os objetivos principais deste projeto podem ser sintetizados nos seguintes itens: a) o uso de linguagens diversas, como texto oral, texto escrito, mapas e imagens; b) a investigação de problemas reais enfrentados por jovens e adultos de baixa renda na vida cotidiana na metrópole (portanto, um diálogo para “fora dos muros da

¹ De acordo com Schneuwly (2005, apud ROJO e SCHNEUWLY, 2006, p. 467), “a relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais”.

escola”); c) a escolha de um foco de investigação e pesquisa que lhes seja relevante; d) a definição de “papéis” assumidos pelos estudantes dentro do grupo.

Espera-se que o conjunto de atividades que fazem parte do projeto contribua para um olhar complexo e crítico sobre as desigualdades entre as diferentes regiões da cidade de São Paulo. Para além disso, pretende-se que o projeto propicie o desenvolvimento de competências para o trabalho em grupo (planejamento, divisão das tarefas, cooperação e solução de conflitos), uma experiência de produção de informação, o maior domínio dos gêneros textuais envolvidos em um telejornal e uma aproximação das tecnologias digitais.

Com vistas a esses objetivos, as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia realizam um trabalho interdisciplinar que solicita aos alunos a criação de reportagens para um telejornal. Os grupos de trabalho são organizados em torno de grandes temas, todos eles ligados à cidade, em especial às desigualdades socioespaciais de São Paulo: mobilidade urbana, moradia, saúde e expectativa de vida, acesso à cultura, áreas verdes e rios urbanos.

O projeto tem início nas aulas de Língua Portuguesa, quando estudamos os gêneros textuais presentes em um telejornal. Simultaneamente, nas aulas de Geografia, desenvolvemos habilidades relacionadas à leitura e à interpretação de mapas temáticos da cidade. Em seguida, os alunos cumprem um roteiro de etapas que se desenvolvem nas aulas das duas disciplinas:

- a) primeiro contato com as temáticas de estudo, a partir da leitura de textos, vídeos e mapas oferecidos pelos professores;
- b) definição de um recorte de investigação dentro do tema de cada grupo;
- c) pesquisa em sites (textos, mapas, gráficos e vídeos) pré-definidos pelos professores, seleção de informações e sínteses parciais;

- d) divisão das tarefas no grupo para a produção do telejornal: âncoras, leitor de mapas, narrador, repórter²;
- e) encontro com um jornalista, na escola, para conversar sobre a produção de reportagens e telejornais;
- f) escrita do roteiro do telejornal (fala dos âncoras, perguntas dos repórteres, textos do leitor de mapas e do narrador);
- g) saída a campo para a realização de entrevistas e filmagens;
- h) montagem da reportagem a partir do material bruto;
- i) ensaios (os âncoras e o leitor de mapas apresentam o telejornal “ao vivo”, interagindo com a reportagem, que é projetada na tela);
- j) apresentação aos colegas;
- k) autoavaliação.

O telejornal é um gênero bem conhecido pelos alunos da EJA. E, embora a exposição a telejornais esteja presente na vida cotidiana, pensamos ser papel da escola propor a leitura crítica e a reflexão sobre o modo como a informação é produzida pelos meios de comunicação de massa. A discussão inicial sobre os temas gerais elencados pelos professores é o ponto de partida que leva à reflexão sobre a relevância ou não dos fatos que servirão ao trabalho de cada grupo. Esse processo está atrelado ao público-alvo a quem os telejornais são apresentados, que, no nosso caso, será composto por estudantes da EJA do Colégio Santa Cruz.

A elaboração de um roteiro, a edição dos vídeos, as regravações, a preparação da entrevista, a experimentação de situações “ao vivo” e

² No telejornal, os âncoras apresentam o problema, chamam a reportagem e fazem comentários sobre as informações veiculadas. A reportagem conta com a participação de um narrador que faz a leitura de um texto escrito, que se sobrepõe às imagens captadas em campo; o repórter conduz as entrevistas realizadas em campo e o leitor de mapas apresenta mapas temáticos sobre o problema abordado.

gravadas, quando vivenciadas pelos alunos, permitem que eles desnaturalizem as produções e assistam a telejornais com outro olhar. Muitas vezes, os estudantes se surpreendem ao perceberem que as reportagens podem estar associadas a produtos de consumo, que há um apelo às emoções – principalmente quando analisam reportagens sensacionalistas – ou que existem manobras ideológicas por meio de gráficos e números pouco confiáveis. Assim, ao “encarnarem” as funções de quem produz conteúdo, os estudantes acabam por desenvolver uma consciência crítica sobre os modos de funcionamento desse gênero midiático.

A escolha da temática (questões urbanas) vem ao encontro das expectativas de aprendizagem previstas para o curso de Geografia nesta etapa da escolaridade, em que se pretende o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as desigualdades entre o centro e a periferia da nossa cidade. A análise de mapas da desigualdade da cidade de São Paulo³ permite refletir sobre o modo como a segregação socioespacial gera um padrão na distribuição dos serviços e recursos, produzindo uma cidade fragmentada⁴. Assim, os estudantes podem comparar os lugares onde moram, trabalham e estudam a partir de diversos dados, traçando uma geografia do “seu lugar” na cidade.

No projeto, a escolha de um recorte temático estimula o olhar apurado para a cidade, fazendo com que o aluno busque, em seu cotidiano, elementos concretos que possam ser registrados/estudados e transformados em notícia e informação. Não raramente, observa-se que estudantes estabelecem vínculos afetivos e políticos com os temas de seus telejornais, mesmo após o trabalho. A esse respeito, Paulo Freire (1997, p. 31) traz a seguinte reflexão:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (p. 31)

Podemos apontar dois grandes campos deste projeto com os quais os alunos costumam ter pouca familiaridade e que, por essa razão, representam os mais importantes desafios ao desenvolvimento do trabalho. O primeiro, a capacidade de trabalhar em grupo, o que requer exercícios de gestão que demandam a participação de educadores e educandos. O segundo, o domínio das linguagens digitais, já que muitos estudantes, sobretudo os mais velhos, têm pouca familiaridade com os equipamentos e seus usos, como a leitura no computador, a digitação e o arquivamento de textos e o uso da câmera do celular. Nesse sentido, a mediação dos mais jovens acaba por assumir um importante papel, uma vez que a pesquisa, a elaboração do roteiro do telejornal, a seleção de imagens e a gravação dos vídeos e áudios dependem do manejo desses equipamentos.

Optamos pela avaliação processual da participação dos alunos no projeto. A cada etapa, fazemos devolutivas, conversamos sobre as pesquisas e a seleção de materiais, os roteiros são lidos e devolvidos com marcas de intervenção para reescrita, os áudios e os vídeos são analisados pelos professores.

Uma das etapas de avaliação do trabalho consiste na elaboração de uma tabela-síntese, preenchida por todos os alunos após as apresentações dos telejornais. A tabela é entregue a cada aluno(a), que tem a tarefa de preenchê-la com dados sobre as apresentações: temas dos trabalhos, principais assuntos abordados, mapas e entre-

3 Disponível em: <https://www.cidadessustentaveis.org.br/arquivos/mapa_desigualdade_2018_apresentacao.pdf>. Acesso em 20.ago.2019.

4 Tanto o conceito de segregação socioespacial quanto a ideia de fragmentação do espaço urbano são desenvolvidos pela geógrafa Ana Carlos em diversas publicações. Como obra de referência, utilizamos Carlos (2007).

vistas apresentados, além de outros dados/reflexões trazidos pelos grupos. Em seguida, os alunos compartilham seus registros e fazem complementos sugeridos pelos colegas, que ajudam a construir uma memória coletiva do trabalho.

Por fim, buscamos relacionar as problemáticas investigadas por eles à luz dos conceitos geográficos estudados em sala. A pergunta que propomos à turma, como forma da síntese, é: *como o conjunto das apresentações reflete a segregação socioespacial na cidade de São Paulo?* Após a conversa, os alunos fazem a leitura individual de um texto do urbanista Nabil Bonduki e são desafiados a relacioná-lo com os conteúdos dos telejornais.

Quanto à autoavaliação, já utilizamos sistemas por meio dos quais os estudantes podiam avaliar sua participação individual e a dos colegas nas diversas etapas do trabalho, porém verificamos, nas últimas edições do projeto, que conflitos pouco produtivos surgiam nesse momento. Ainda buscamos ferramentas que possam estimular a reflexão dos sujeitos acerca de sua participação e de suas aprendizagens, gerando, elas mesmas, novos pontos de vista sobre o processo.

Referências

CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em: <http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf>. Acesso em 20.jun.2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em (dis)curso*. Tubarão (SC), v. 6, n. 3, set/dez. 2006, pp. 463-493.

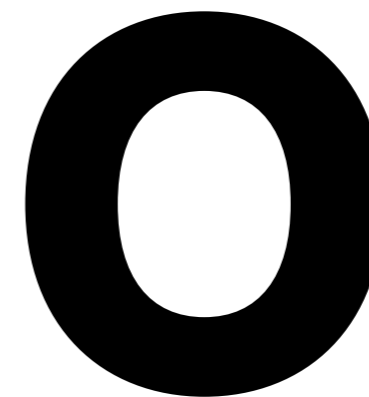
SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

O diálogo entre linguagens

- **Claudio Bazzoni**
- **Gilberto Pamplona da Costa**
- **João Batista Vicentin Aguilar**
- **Marco Antônio Martins
Fernandes**
- **Maria Cecília Orlandi Cangini**
- **Maria da Betânia Dias Galas**

"...tudo que é percebido e tem caráter sensível é algo que nos atinge."

Walter Benjamin,
*A obra de arte na era
da reprodutibilidade técnica*



projeto "Olhares sobre São Paulo", desenvolvido com a fase 2 do ensino médio do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Santa Cruz, constitui-se como um conjunto de práticas interdisciplinares voltadas à aprendizagem de estratégias de compreensão e apropriação da cidade de São Paulo e a produções críticas e criativas sobre a vida urbana.

Nesse sentido, o diálogo entre as diferentes linguagens envolvidas potencializa a superação do hábito e a ampliação de recursos investigativos e expressivos. Quando os alunos percebem a cidade como um objeto de conhecimento e conseguem desenvolver, por meio de discursos orais, escritos e imagéticos, sua própria ideia de cidade, percebem-se também como leitores, autores e cidadãos.

Sobre os objetivos que movem tanto o planejamento quanto as ações concretas do projeto, podemos dizer que a promoção de reflexões sobre o espaço urbano e do direito consagrado à cidade, considerando as vivências do aluno numa metrópole em constante transformação, é o "canto da sereia" que nos convida a pensá-lo, realizá-lo e compartilhá-lo.

Entretanto, como propositores e mediadores, voltamos nossas intenções ao grupo de jovens e adultos que participam do projeto e às estratégias que precisamos desenvolver para atingir um espectro maior de objetivos, capazes de favorecer a autonomia do aluno e o enfrentamento das dificuldades que se interpõem no seu acesso ao conhecimento. Nesse sentido, em conjunto, elaboramos, sugerimos, acompanhamos e acolhemos propostas que auxiliem o aluno a:

- desenvolver estratégias próprias de compreensão e apropriação da cidade;
- ampliar a capacidade investigativa e expressiva por meio do acesso a espaços de conhecimento fora da escola;
- refletir sobre os direitos consagrados à cidade, a partir de suas próprias experiências;
- elaborar e expressar relatos orais, textos e imagens sobre a cidade, nos quais possa se perceber a um só tempo como autor, leitor e cidadão;
- compreender os usos contemporâneos da linguagem fotográfica e seu impacto na vida cotidiana.

Contexto: confluência de territórios

Entendemos nosso trabalho como um encontro de contextos em que a palavra contexto pode ser lida também como uma confluência de territórios. Territórios são tanto os lugares fisicamente percorri-veis quanto os constituídos pela matéria do pensamento. Escrever sobre os contextos que integram o projeto “Olhares sobre São Paulo” é poder avaliar novas práticas pedagógicas, assim como o que esperamos alcançar a partir delas.

No projeto, temos três grandes contextos interdependentes: o contexto em que lançamos nossos olhares para o perfil do grupo com que estamos trabalhando, o contexto da equipe de professores e seus

diferentes territórios e domínios conceituais e, por último, a própria cidade de São Paulo, objeto e lugar dos processos de aprendizagem.

O primeiro desses contextos refere-se ao grupo de estudantes que cursa o ensino médio da EJA no Colégio Santa Cruz. De imediato, podemos verificar que as características mais marcantes estão, paradoxalmente, tanto no que os diferenciam entre si quanto no que lhes é comum. Se olharmos para a faixa etária, temos um intervalo de idades que varia dos 19 aos 65 anos ou mais, com um crescente aumento dos jovens nos últimos anos. Essa heterogeneidade etária se faz acompanhar por vivências culturais e escolares bastante distintas. Se o gosto musical vai do funk ao sertanejo ou do rap ao forró, por exemplo, as experiências escolares se distanciam pela história e pela memória que cada um tem da escola e o imaginário construído a partir dessas memórias. Aqueles que passaram vinte anos ou mais sem frequentar a escola trazem frustrações, expectativas e medos moldados por uma ideia de escola que já não existe mais. Já os mais jovens carregam hábitos adquiridos nas escolas públicas atuais, frequentemente pouco aparelhadas para lidar com os desafios da juventude de hoje.

Algumas polarizações nas aulas, trazidas à tona pela presença constante de assuntos cotidianamente alimentados pelas redes sociais, respondem pela formação de algumas zonas de tensão entre os alunos, independentemente da faixa etária ou do histórico individual.

No território do comum, temos a presença dominante de migrantes ou filhos de migrantes, em sua maioria nordestinos, o desejo de “concluir os estudos”, o desemprego e/ou subemprego e também o cansaço da batalha cotidiana. Este último, visivelmente inscrito nos corpos, parece reeditar a cada instante a medida dos sonhos de uma vida melhor.

No contexto que se forma pelo encontro dos professores e suas respectivas áreas de conhecimento, uma confluência de territórios é gerada pelo confronto de ideias sobre leituras, interpretações, estratégias e percursos didático-pedagógicos; tudo isso fermentado em perspectiva interdisciplinar. A cada encontro da equipe são criados dispositivos de mediação e interlocução a partir das diferentes práticas e reflexões de cada disciplina.

No interior de um contexto tão amplo, formado por linguagens e meios próprios das disciplinas de Artes Visuais, Biologia, Geografia,

Língua Portuguesa e Matemática, o desafio maior se faz no sentido de criar processos colaborativos voltados para a ressignificação do cotidiano escolar e para a diluição das fronteiras entre as disciplinas; para transformar singularidades em potencialidades.

No projeto “Olhares sobre São Paulo”, a cidade é o contexto responsável pela convergência dos diferentes territórios concretos e imagináveis, palco, campo de investigação e inspiração para criação.

A cidade inserida na Região Metropolitana de São Paulo, onde vivem aproximadamente 20 milhões de habitantes, envolve o lugar de moradia, o trabalho e as vivências dos nossos estudantes da EJA. Deslocam-se diariamente no espaço casa-trabalho-escola-casa, numa jornada exaustiva.

No projeto “Olhares sobre São Paulo”, a aula problematiza a lógica da mobilidade na metrópole. O que esse estudante trabalhador pensa sobre os deslocamentos? Quais são as consequências para sua vida? A partir disso, indagamos por que muitos moram nas distantes periferias. Esse desafio é constante no projeto, pois permite a reflexão sobre quem efetivamente “manda” na cidade e quem “obedece”, o preço da terra e suas especulações, a organização da infraestrutura e a atuação dos cidadãos em prol do direito à cidade.

Isso nos permite aprofundar a reflexão sobre a cidade formal (aquela que dispõe de equipamentos e direitos) e a informal (autoconstruída e desprovida de infraestrutura básica e sem direitos).

Descrição

Embora uma das propriedades essenciais do projeto seja a capacidade de se reinventar de acordo com as circunstâncias, três aspectos dão essencial corporeidade ao trabalho:

- a) a utilização da linguagem fotográfica como recurso didático pedagógico;
- b) o deslocamento da sala de aula para outros espaços da cidade;

- c) a produção de diversificados objetos e discursos escritos, orais e imagéticos, que revelam reflexões e conscientização sobre os espaços da cidade.

Etapa inicial: percursos fotográficos

No cenário contemporâneo, a fotografia deixou de ser uma linguagem com acesso restrito a especialistas para entrar na produção cotidiana de realidades. A todo instante, um lugar, um acontecimento ou um objeto está sendo reinterpretado por alguém pela câmera de um celular.

O modo como pensamos a linguagem fotográfica e principalmente seu uso como recurso pedagógico requerem ampla reflexão e também apropriação significativa no que se refere a suas possibilidades como meio para o aprimoramento do olhar, da interpretação, da expressão e da própria transformação dos fluxos de nossas vidas.

Quando decidimos usar a fotografia como um eixo que conduz os percursos colaborativos interdisciplinares e também os campos investigativos ativados no âmbito de cada disciplina, ampliamos o território dessa linguagem para além de seus usos pedagógicos mais habituais, tais como a fotografia enquanto suporte para compreensão de conteúdos, textos ou conceitos, principalmente na sua forma documental e científica.

O primeiro contato com a fotografia, nas aulas de Artes, volta-se para sua apreensão como linguagem em si. São realizadas leituras de fotografias de Cristiano Mascaro, Eustáquio Neves e Coletivo Di-Campana. Nessas leituras, aspectos visuais, textuais e contextuais são explorados e sua finalização é feita com um desafio: os alunos deverão usar as câmeras de seus celulares para tirar uma foto, nos espaços da escola, que seja capaz de revelar o ausente, ou seja, que leve o espectador a pensar em diversos acontecimentos que ocorreram antes ou depois de a imagem ser captada.

A partir desse momento, os alunos passam a atuar como leitores e criadores; analisando, interpretando e produzindo suas próprias imagens. Nas aulas de Biologia, percorrem o *campus* da escola buscando registrar em fotografias qualquer aspecto do ambiente que

lhes desperte a curiosidade ou chame a atenção. As fotografias registradas nos celulares são, posteriormente, objeto de análise e descrição: quais são os elementos do ambiente capturados na imagem? Qual grau de interferência humana se faz presente? O que motivou a escolha desse aspecto em particular? Tais questões motivam a produção de um texto descritivo dessa fotografia.

Simultaneamente, alguns aspectos técnicos das fotografias produzidas pelos alunos são analisados nas aulas de Matemática. Projeta-se o material produzido pelos estudantes e eles são convidados a refletir sobre elementos relacionados à composição da imagem e à intenção do autor: a foto tem profundidade? O que é retratado em primeiro plano? Como a luz incide nos objetos? Essa exploração amplia a percepção dos alunos sobre elementos estruturantes da imagem como o uso da luz, os recursos de perspectiva, a distribuição dos planos e as linhas de equilíbrio/tensão.

Segunda etapa: a experiência urbana

*A cidade é o lugar em que o Mundo se move
mais; e os homens também. A copresença
ensina aos homens a diferença.*

Milton Santos, 1994, p. 83

A segunda etapa começa com uma variável que provoca uma reestruturação do trabalho. A partir do desencadeamento de situ(ações) imprevisíveis, é nesse momento que o fortalecimento do olhar crítico e inventivo, conquistado por meio da exploração da linguagem fotográfica, fará a diferença. Propomos uma saída em que convidamos o grupo a vivenciar e praticar a cidade.

Essa atividade é o ponto de partida para a segunda parte do trabalho e decorre do que, na ocasião, está sendo oferecido na cidade: caminhada em um parque público ou avenidas abertas, visita ao Centro, a equipamentos culturais e seu entorno.

Após essa vivência, requisitamos que, individualmente, o aluno faça o registro fotográfico de algo que lhe chame a atenção em seu

trajeto de casa para o trabalho e/ou à escola. Vale lembrar que a solicitação recebe complementos, a depender do resultado da experiência que o grupo teve durante a saída. Quando, por exemplo, visitamos a exposição *A luta Yanomami*, da fotógrafa Claudia Andujar (Instituto Moreira Sales), na qual o grupo se viu confrontado com a ideia de vulnerabilidade, a atenção esteve voltada para a captura de cenas ou espaços que traduzissem esse conceito.

É o ponto de partida para a próxima etapa do projeto, que procura promover um diálogo mais explícito entre a linguagem verbal e não verbal.

Terceira etapa: a cidade como “lugar de educação e reeducação”

A terceira etapa é um momento muito favorável para a disciplina de Língua Portuguesa que tem, neste grupo de EJA, o grande desafio de afrouxar as amarras da escrita, as quais, nas difíceis experiências escolares desses estudantes, tornaram-se cada vez mais enredadas. Aguçar a percepção e desenvolver a expressão dos sentimentos por meio das palavras são procedimentos motivadores para aproximar o aluno de um código, que ele se sente tão “incapaz de usar”.

Ao trazer para a escola a fotografia que concretiza seu olhar de estranhamento para o trajeto diário e verbalizar para o grupo o que lhe chamou a atenção no enquadramento realizado, o aluno inicia o processo de estruturação do seu pensamento reflexivo sobre um aspecto que lhe chamou a atenção na cidade em que vive. O mote desse pensamento materializa-se na elaboração de uma legenda, a qual, em alguns casos, vem envolta numa linguagem mais poética. A legenda, uma pequena frase engendrada à imagem, ganha corpo, ganha forma: individualmente os alunos escrevem uma crônica, gênero textual caracterizado pela subjetividade do olhar para o cotidiano. Nasce o aluno cronista. O papel e o lápis ainda o assustam, a escolha das palavras e a tessitura do texto continuam a ser um desafio, porém ele tem o que dizer sobre a cidade em que vive e esse conteúdo bastante internalizado em seu pensamento torna-se um aspecto facilitador para o exercício da escrita.

Nas aulas de Artes, tanto as fotos documentais e artísticas de profissionais renomados quanto a produção de fotografias feitas pelos

alunos são usadas no intuito de expandir o pensamento por meio da linguagem visual. No ateliê, são propostos novos percursos investigativos a partir da leitura de monumentos presentes na paisagem de São Paulo e obras de arte que estabelecem pontos de contato formais e conceituais com esses monumentos. A criação de murais a partir de uma leitura palimpséstica¹ da cidade e a invenção de novos monumentos, que expressem o que merece ser lembrado ou celebrado pelos habitantes da cidade, são algumas das ideias transformadas em objetos artísticos.

Por fim, para que uma extensa produção fotográfica possa servir a diversificados processos de aprendizagem, uma seleção de imagens é realizada levando em conta aspectos visuais (como iluminação e recorte de cena) e temáticos. Nas atividades de Geografia, o olhar de cada aluno é colocado em questão à luz de conceitos como gentrificação; especulação imobiliária; o direito à cidade; os movimentos sociais urbanos e o seu papel na luta por direitos; o papel do Estado no ordenamento jurídico da Cidade e os desafios das cidades contemporâneas; o ambiente urbano e a qualidade de vida.

As imagens selecionadas, além de representarem o apuramento dos conhecimentos adquiridos no engendramento das disciplinas, possibilitam uma mudança no olhar, facilmente identificável no painel expositivo de textos e imagens, produzido ao final do processo e que, depois de discutido com a turma, é apresentado à comunidade escolar.

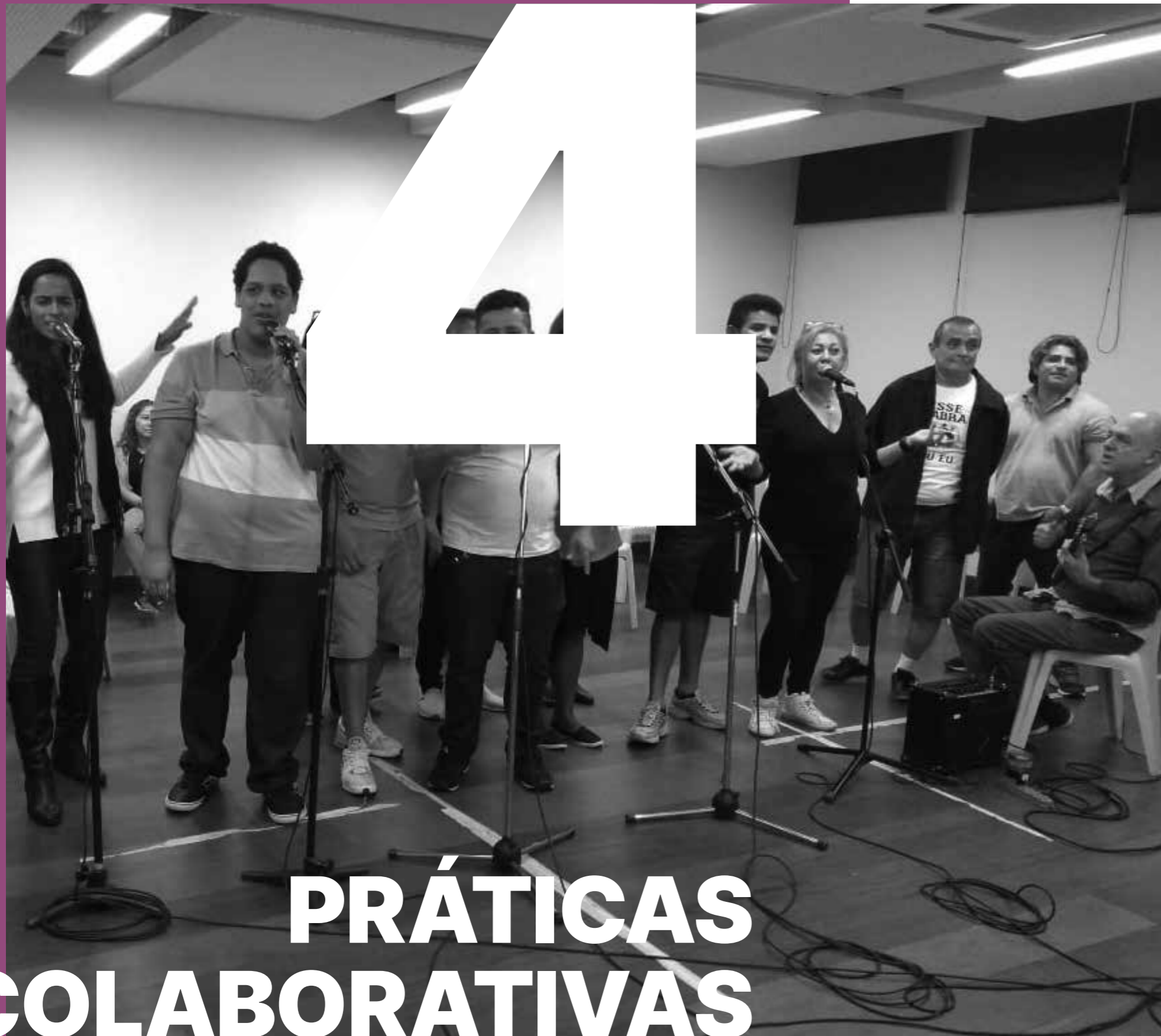
Referências

BENJAMIN, W. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas* (volume 1). São Paulo: Brasiliense, 2012, pp. 179-212.

SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico-informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

¹ A cidade como um papiro que foi raspado e apagado para dar lugar a outras formas.

PRÁTICAS COLABORATIVAS



ARTIGOS DO EIXO 4

Barreiras ao acesso a espaços culturais e ao lazer: desafios da Educação de Jovens e Adultos

Camila da Silva Bandeira • Carlos Eduardo Guimarães do Nascimento • Carlos Moacir Vedovato Jr. • Giulia Murakami Mendonça, Maria Virgínia de Freitas • Wagner Luiz Ramos

Além da leitura em voz alta: a fala planejada no ensino fundamental da EJA

Felipe Bandoni de Oliveira • Lara Maia Covas • Marco Antônio Martins Fernandes • Pedro Maciel da Costa Ferreira • Priscila Ribeiro dos Santos • Sylvia Xavier

A aprendizagem do futebol na EJA e a diversidade dos estudantes

Dirce Maria Moreira Batista de Souza

Entre precariedades: valores para a prática musical com alunos da EJA

Vicente Valery de Paiva Jr.

Barreiras ao acesso a espaços culturais e ao lazer: desafios da Educação de Jovens e Adultos

- **Camila da Silva Bandeira**
- **Carlos Eduardo Guimarães do Nascimento**
- **Carlos Moacir Vedovato Jr.**
- **Giulia Murakami Mendonça**
- **Maria Virgínia de Freitas**
- **Wagner Luiz Ramos**

Contextualização do projeto “Cultura e Lazer”

E

ste artigo tem como objetivo apresentar o projeto “Cultura e Lazer”, desenvolvido com a fase 6, uma das etapas do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santa Cruz.

Nessa etapa da escolarização, o currículo está organizado em cinco disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História) e uma eletiva, o programa “Arte, Linguagem e Trabalho”, no qual os alunos podem escolher uma oficina da qual participar. O projeto “Cultura e Lazer” consiste em uma proposta interdisciplinar, concebido de modo que juntos – estudantes, professores de todas as disciplinas e coordenação – possamos refletir sobre a importância do lazer e do tempo livre para a vida das pessoas, sobre as desigualdades de acesso à cultura e sobre o direito aos bens culturais. Além dessas reflexões, também temos o intuito de levar os alunos a conhecerem opções gratuitas de atividades de cultura e lazer na cidade de São Paulo, ampliar a frequência com que participam desses eventos e promover descobertas de novas possibilidades nesse campo. Consideramos fundamental, ainda, que os alunos ganhem autonomia para se informar sobre programas de cultura e lazer e para escrever relatos de experiência relacionados a essas atividades.

O projeto é realizado há mais de dez anos, ao longo dos quais sofreu transformações relacionadas, por exemplo, a mudanças na equipe de professores e no perfil dos alunos. Como em todas as turmas da EJA, o grupo de estudantes da fase 6 é composto por jovens egressos do ensino regular, trabalhadores, aposentados, donas de casa, jovens mães, avós, migrantes, pessoas sem local de moradia fixa e outros. Todos eles com expectativas bastante diversas do que seja a vida escolar.

Quando a atual equipe de professores assumiu o projeto, em 2016, optou por dar algumas prioridades ao trabalho, com as seguintes ações: 1) garantir maior espaço de participação dos alunos no projeto; 2) planejar momentos de produções situadas e textos orais; 3) estimular o acesso a bens e equipamentos culturais da cidade.

Neste artigo, pretendemos discorrer sobre este terceiro eixo.

Questões de acesso a bens e equipamentos culturais e o papel da escola

Uma das etapas do projeto compreende a visita de grupos de alunos a equipamentos de cultura e lazer da cidade de São Paulo, sozinhos ou acompanhados por professores. O planejamento da saída e sua realização acabam por promover discussões sobre o acesso a bens e equipamentos culturais que, em geral, revelam os entraves e os facilitadores da experiência dos alunos em atividades de cultura e lazer. A cada edição do projeto, diferentes elementos nos permitem compreender fenômenos como a adesão ou a renúncia de alunos à participação em programas culturais, além de situações de constrangimento por eles vivenciadas em espaços culturais, seja pela programação, seja pelo perfil do público, seja por sua localização. Mas também refletimos sobre a descoberta de locais públicos acessíveis, o envolvimento com a programação cultural, a identificação com determinados artistas e a conquista de autonomia para deslocar-se no espaço urbano. Essas contradições, presentes a cada semestre, deslocam e amadurecem o pensamento da equipe de professores – do que resulta, após as avaliações do projeto, novas proposições para as turmas.

Apresentamos, a seguir, algumas dimensões que influenciam, de modo determinante, a participação dos estudantes nas atividades e apontam novos temas e caminhos para compreender as barreiras de acesso de pessoas com o perfil de alunos da EJA a programas de cultura e lazer na cidade de São Paulo.

a) Expectativas de aprendizagem

De início, quando se propõe aos estudantes a realização de uma atividade cultural externa ao espaço escolar, como a visita a uma exposição de fotografia, por exemplo, é comum ouvirmos, como primeira reação: “Nesse dia, então, não teremos aula?”, “Quem não for leva falta?”, “Por que tanto passeio em vez de aula?” – questões que sugerem uma ideia geral de que esse tipo de atividade está fora das expectativas dos estudantes acerca do que possa ser a aprendizagem escolar. Também sugerem que, a princípio, essa atividade é por muitos compreendida como um simples passeio, e não como situação de aprendizagem do projeto. No entanto, após as visitas, muitos alunos demonstram real envolvimento com a experiência vivida e compartilham suas descobertas, reconhecendo a singularidade de uma vivência escolar em um território externo à sala de aula. Construir novas expectativas sobre aprendizagem é um objetivo que deve atravessar todo o currículo da Educação de Jovens e Adultos.

b) Deslocamentos pela cidade

Outra dimensão determinante para a realização das visitas, e que aparece no momento de proposição da atividade, refere-se às dificuldades de locomoção pela cidade, sobretudo em suas áreas centrais (apesar de ser a região de mais fácil acesso), onde ocorre a maior parte da programação cultural. Implícito, nas falas de alguns, está certo constrangimento de estarem nesses espaços: “eu não vou nesse lugar”.

Em teoria, jovens e adultos poderiam se deslocar com alguma autonomia pela cidade, já que realizam percursos diários para ir ao trabalho e à escola, ou mesmo para levar os filhos a seus compromissos. Pelo mesmo princípio, não deveria ser um problema ir a uma exposição na Avenida Paulista, por exemplo. Contu-

do, parte significativa dos estudantes pouco transita por lugares que não sejam o caminho entre a casa, o trabalho e a escola. Os trajetos que lhes são familiares costumam ser aqueles que os levam a obrigações profissionais e familiares e, quando desafiados a participar de uma atividade cultural fora da escola, expressam insegurança e desmotivação de quem pouco usufrui do que a cidade, aparentemente, a todos dispõe. Assim, passamos a incorporar ao projeto ações como identificação de rotas e paradas nos mapas do metrô, pontos de encontro para a realização de um percurso em grupo e identificação de ruas diferentes das habituais.

c) O tempo livre

O cotidiano da maior parte dos estudantes de um curso noturno de EJA é ocupado pelo trabalho matutino e vespertino, seguido da ida à escola. Nesse quadro, outra barreira para a realização das visitas é o tempo para se dedicar à programação de cultura e lazer fora do contexto escolar. O pouco tempo livre de que os estudantes dispõem, quando dispõem, é utilizado para o descanso necessário em meio a uma jornada intensa de trabalho e estudo.

No cálculo de tempo livre dos estudantes, que realizamos nas aulas de Matemática voltadas ao projeto, fica evidente como são poucas as horas restantes para os desejos individuais, entre os quais possam estar a cultura e o lazer. Se não há tempo disponível, como solicitar, em um projeto escolar, que um final de semana seja dedicado às atividades sugeridas pelos professores? Como justificar a ausência do ambiente familiar em um final de semana, quando ela já se perfaz nas noites da semana dedicadas à escola? Como justificar aos padrões que, no final de semana, haverá uma atividade cultural e que não será possível trabalhar? Esses são alguns dos entraves a serem superados relativamente às relações sociais e de trabalho dos estudantes da EJA.

Uma tentativa de solução para essas questões foi a proposta, vinda dos próprios alunos, de que se escolhessem espaços e atividades que pudessem ser realizadas durante os horários das aulas. Além das saídas já previstas por disciplinas específicas (a ida ao Museu AfroBrasil com a professora de História ou a visita ao centro histórico de São Paulo com o professor de Geografia), optou-se por

oferecer algumas noites do curso para que os estudantes, em seus grupos de projeto, pudessem visitar os lugares escolhidos.

Outra decorrência das reflexões sobre o pouco tempo livre foi a mudança do olhar do grupo de educadores para o tempo residual como componente fundamental para a realização das atividades culturais. Considerando uma gama de outras vivências lúdicas, de interação comunitária e de troca cultural, muitas vezes infiltradas nas rotinas, em momentos de trabalho ou trânsito pela cidade, passamos a valorizar e a reconhecer experiências efetivas de lazer em cotidianos que, aparentemente, não ofereciam tempo com essa finalidade. A partir de depoimentos dos alunos e vídeos do Museu da Pessoa, foram incorporados, ao repertório do projeto, relatos de experiências de lazer em contextos além do urbano, em outros formatos e condições, no ambiente doméstico ou no ambiente do trabalho.

d) Representações de cultura e de lazer

Nas discussões da equipe de professores, temos nos ocupado com as diferenças de representação do que vêm a ser atividades de cultura e lazer para os educadores e para os estudantes. Para os primeiros, elas costumam compreender as manifestações culturais vinculadas a instituições como museus, teatros e cinemas. Temos refletido que essa concepção condiciona, em grande parte, os encaminhamentos dados à etapa de seleção de programas a serem realizados e as pautas de discussão sobre eles. Nesse âmbito, são comuns sugestões de visitas ao Instituto Tomie Ohtake, ao Museu de Arte Contemporânea ou ao Itaú Cultural. Esses espaços, para os educadores, são responsáveis pela manutenção e pelo acesso à cultura e ao lazer. Entretanto, a restrição a tais sugestões termina por excluir do projeto experiências como festas de igrejas.

A partir dessa percepção, ampliamos o espaço de investigação e o compartilhamento das experiências dos alunos que podem ser encaradas como atividades de cultura e lazer. Em momentos de discussão e produção de textos, deparamos com um conteúdo extremamente rico, que muito nos diz sobre o universo cultural dos estudantes. Relatos ligados à experiência particular de escrever um rap ou de assistir a palestras motivacionais apontaram o quão parciais vinham sendo os pressupostos que embasavam os objetivos do projeto. Na mesma

linha, outro apontamento fundamental trazido pelas contribuições dos estudantes foi o de práticas que envolvem atividades corporais, sugerindo, inclusive, a relevância do esporte para essa concepção alargada de cultura e lazer. Foi se tornando nítido como atravessamos momentos em que as práticas dos alunos estiveram silenciadas e, o que é pior, talvez tenham sido postas como não legítimas.

e) Os espaços de cultura e lazer

Boa parte dos lugares em que ocorre a programação de cultura e lazer em São Paulo pode ser considerada como “espaços culturais canônicos”. Em outras palavras, são lugares compreendidos convencionalmente como produtores e detentores da cultura. Alguns dos problemas enfrentados por estudantes da EJA, quando escolhem visitar espaços que não consideram trabalhadores de baixa renda ou desempregados como seu público, são a prevalência da cultura letrada (em textos de curadoria e de divulgação, por exemplo), o preço do ingresso e a infraestrutura do equipamento (pouca acessibilidade a pessoas idosas, poucos espaços coletivos), além do horário de funcionamento. Para alunos da EJA poderem frequentar lugares como esses, precisam levar lanche em vez de comprá-lo no local e contar com um espaço de convivência onde possam se reunir. Equacionadas essas questões, a experiência da visita costuma ser profundamente significativa e enriquecedora. Muitos têm sido os momentos de profunda poesia e encantamento, como aqueles que juntos vivemos, por exemplo, nas exposições *A luta Yanomami*, de Claudia Andujar, no Instituto Moreira Salles, e *Biblioteca à noite*, de Alberto Manguel, no Sesc e na *Bienal Internacional de Arte*, no pavilhão do Ibirapuera.

Permanece, como desafio, sugerir programas de cultura e lazer em espaços não canônicos, como as atividades vinculadas ao campo de experiência dos alunos, incorporando-as às reflexões proporcionadas pelo projeto, valorizando a diversidade e reivindicando direitos.

Considerações finais

Se há um conjunto de barreiras para a realização de atividades com estudantes da EJA em espaços externos ao ambiente escolar, em

uma cidade como São Paulo, são muitas as aprendizagens observadas pelos professores ao longo dos anos de realização do projeto: ampliação do conceito de espaço cultural e de experiência de lazer, novas possibilidades de aproveitamento do tempo com a família, reflexões sobre o acesso às manifestações culturais em nossa sociedade, contato com obras e artistas de diversas modalidades, reconhecimento da desigualdade na distribuição espacial dos equipamentos culturais da cidade e no acesso aos espaços de lazer, o que implica negação de direitos.

Resultados como esses contribuem para que o projeto venha se mantendo e seja reformulado, ao longo dos anos. Essas alterações são fruto do diálogo constante entre educadores e estudantes e buscam não limitar o trabalho escolar à visão normativa do que seja cultura ou lazer, tampouco reforçar a exclusão social na vivência dos alunos.

Além da leitura em voz alta: a fala planejada no ensino fundamental da EJA

- **Felipe Bandoni de Oliveira**
- **Iara Maia Covas**
- **Marco Antônio Martins Fernandes**
- **Pedro Maciel da Costa Ferreira**
- **Priscila Ribeiro dos Santos**
- **Sylvia Xavier**

A

Assim como acontece na escola em geral, o maior foco de atenção da EJA está sobre as práticas de leitura e escrita. A oralidade, embora seja um objeto de estudo tão importante quanto a escrita para a inserção no mundo letrado, na maioria dos casos é deixada de lado, frequentemente relegada apenas a atividades de oralização da leitura, chamada de “leitura em voz alta” por Schneuwly & Dolz (2004).

Se é importante que crianças e adolescentes desenvolvam a oralidade para além das situações a que estão acostumados no cotidiano, para jovens e adultos isso é ainda mais pertinente. Muitos estudantes da EJA relatam que, em sua rotina, estão expostos apenas a conversas informais e que, em situações mais formais, tais como consultas médicas, intervenções em reuniões de pais nas escolas dos filhos ou reclamações em postos de atendimento, não conseguem se comunicar como gostariam. A pequena variabilidade da expressão oral torna-se ainda mais restrita dependendo do tipo de trabalho que realizam (como é o caso de diaristas que passam o dia em residências vazias) ou até mesmo proibida (como acontece com alguns seguranças). Além disso, não são poucos os casos de rotinas extenuantes que acabam restringindo a comunicação entre familiares.

Tradicionalmente, a oralidade na EJA está associada a relatos de vivências, falas espontâneas e testemunhais. No início da escolarização, por exemplo, são frequentes os projetos em que os estudantes expõem suas experiências de vida e compartilham impressões ou opiniões com os colegas, o que sem dúvida contribui para a primeira aproximação com o mundo letrado da escola. No final do ensino fundamental, que é o contexto de realização do trabalho descrito nesse artigo, alunas e alunos podem expandir suas experiências de oralidade. O desenvolvimento da fala planejada é um passo importante nessa direção (Gomes-Santos, 2012).

Com isso em mente, a equipe de professores que atua nos últimos semestres do segundo segmento do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz vem propondo um conjunto de atividades, apresentadas no quadro abaixo, cuja intenção é desenvolver habilidades relacionadas ao planejamento da fala para diferentes situações comunicativas que envolvam exposição oral de caráter mais formal.

Fase	Gênero oral	Tema	Disciplinas
7	Seminário	Doenças ligadas à alimentação	Ciências
7	Seminário	Origem dos alimentos	História
7	Sarau	Poesia	Língua Portuguesa
8	Telejornal	Vida na cidade	Língua Portuguesa/ Geografia
9	Seminário	Doenças do sistema nervoso	Ciências
9	Seminário	Gênero e Sexualidade	Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática

Tais práticas têm sido desenvolvidas no Colégio Santa Cruz, cuja EJA atende um público heterogêneo de jovens e adultos, no bairro do Alto de Pinheiros, em São Paulo. Embora predominem estudantes adultos com mais de 30 anos, empregados em trabalhos domésticos, o curso recebe de adolescentes de 16 anos a idosos com mais de 80, com as mais variadas ocupações e advindos de muitos bairros e municípios da Grande São Paulo. As aulas da EJA acontecem à noite, utilizando-se da mesma estrutura dos cursos regulares oferecidos no período diurno. O curso é presencial e a carga horária diária é de 3 horas de aulas.

Inicialmente, essas atividades não estavam articuladas em torno do objetivo comum de desenvolvimento da fala planejada. Com o tempo, a equipe de educadores debruçou-se sobre o tema e essa intencionalidade ficou mais clara, o que permitiu planejar a progressão nos trabalhos e propor objetivos de aprendizagem comuns. Dessa maneira, estudantes que cursam as três fases entram em contato com os diversos gêneros orais e os temas de pesquisa em torno dos quais se desenvolvem.

Além das atividades apresentadas acima, outras situações nos parecem oportunas para ampliar experiências em torno do planejamento

da fala, como a recepção aos alunos das fases 7 e 8, realizada pela fase 9 no início de cada semestre. À medida que estudávamos o tema da oralidade, passamos a incluir, nesse trabalho, procedimentos e objetivos já presentes nas outras propostas que envolvem o planejamento da fala. Os estudantes dessa última fase preparam e realizam um convite oral aos colegas para que participem do evento, para o qual organizam uma fala com memórias e dicas sobre a escola.

De maneira geral, as atividades voltadas à oralidade propõem o estudo do gênero em questão, a pesquisa dos temas apresentados por meio da fala, a elaboração do texto a ser comunicado oralmente, os ensaios e a apresentação em si. Como exemplo, relatamos as etapas dos seminários sobre doenças ligadas à alimentação, realizados nas aulas de Ciências da fase 7.

Apresentação do gênero (seminário): alunas e alunos assistem a uma apresentação gravada em semestres anteriores e analisam alguns aspectos típicos desse tipo de exposição (fala e postura do expositor, pesquisa necessária para chegar ao texto falado, fluência na fala etc.). Nessa etapa, têm a oportunidade de compartilhar suas experiências anteriores como plateia ou como expositores.

Pesquisa dos temas: alunas e alunos pesquisam na internet, em grupo, o tema escolhido, seguindo um roteiro com algumas questões orientadoras. Nesse caso, são doenças relacionadas à alimentação (ex: gastrite, anemia etc.) e o roteiro inclui perguntas sobre causas, sintomas, tratamento e prevenção das doenças.

Preparação dos textos: alunas e alunos realizam a retextualização, ou seja, a transposição do texto escrito para o texto a ser falado (MARCUSCHI, 2010). Nessa etapa, surgem dúvidas sobre termos, expressões e organização do texto que os obrigam, muitas vezes, a retornar à pesquisa. Há muita diversidade na maneira com que cada estudante organiza o texto a ser falado: alguns simplesmente copiam textos de sites, outros mesclam textos de diferentes fontes e outros (ainda raros na fase 7) fazem textos inteiramente autorais.

Preparação das imagens: estudantes escolhem imagens para apoiar cada fala. A consigna é escolher uma imagem para cada questão do roteiro, o que muitas vezes obriga alunas e alunos a retornarem às etapas de pesquisa e de preparação do texto.

Ensaio: com os textos em mãos, cada grupo realiza a apresentação apenas para o professor. Nesta etapa, percebem problemas na execução do planejado e com frequência retornam a etapas anteriores.

Apresentação: apresentam a pesquisa para toda a turma, respondendo a questões que porventura surjam.

Avaliação: alunas e alunos recebem a avaliação feita pelo professor e discutem, em roda de conversa, seus desempenhos nas etapas de pesquisa, na apresentação e na relação com o grupo de trabalho. Nesse momento, o professor estimula que exponham suas estratégias de pesquisa, de retextualização, de escolha de imagens e de preparação para a exposição oral em si.

Observamos que a realização de percursos semelhantes ao descrito acima (do texto escrito ao texto oral) no final do ensino fundamental tem contribuído para que muitos estudantes avancem nas habilidades relativas à retextualização, à oralização em si e à adequação da fala a situações comunicativas mais ou menos formais. No que diz respeito à preparação do texto oral, os registros deixam entrever que eles desenvolvem estratégias para organizar com mais clareza o que pretendem dizer, caminhando progressivamente de um texto inicialmente “copiado” da internet (que nos seminários da fase 7 frequentemente contêm termos que alguns repetem sem entender) para produções cada vez mais autorais, com termos e exemplos propostos por eles mesmos. Mesmo entre aqueles que têm pouca autonomia na lida com o texto escrito é possível notar a ampliação de recursos, como, por exemplo, gravar no celular sua leitura, ainda que truncada, para ouvir e criar uma versão melhorada. Em alguns casos, observamos melhora na fluência leitora inclusive em textos não oralizados, possivelmente promovida por uma compreensão mais profunda da elaboração dos textos.

Temos percebido que, ao longo das propostas, os ensaios deixam de ser burocráticos e tornam-se oportunidades para refletir sobre os obstáculos encontrados e para a socialização de soluções. Notamos também avanços nas exposições orais em si: na fluência da fala, no uso consciente da entonação, na coerência entre o verbal e o gestual, na utilização de imagens como apoio, na dicção, ritmo e volume diferenciados daqueles usados nas conversas informais. Filmagens de um mesmo aluno em exposições diferentes ao longo das

fases mostram claramente esse progresso, e os comunicados e os convites mais formais feitos entre as turmas passam a ser, com frequência, perfeitamente compreendidos pelos interlocutores. Em seu conjunto, acreditamos que as atividades aqui descritas têm contribuído para que esses alunos da EJA adquiram maior consciência das situações de comunicação em que estão inseridos, ampliando suas possibilidades de expressão.

Um último aspecto a ser descrito, não menos importante, diz respeito à autoestima. Vários estudantes têm relatado que a participação em situações de fala planejada lhes deu confiança para enfrentar outros desafios, tanto dentro como fora da escola. Ao longo dos anos, colecionamos inúmeros relatos segundo os quais os alunos e as alunas passaram a se comunicar melhor em seus empregos, a explicar com mais clareza as dúvidas em consultas médicas, a exigir com maior contundência serviços a que têm direito em postos de atendimento. Na nossa experiência, desenvolver a oralidade planejada tem feito com que os estudantes jovens e adultos conheçam outras maneiras de falar, ampliando sua autonomia em várias situações em que a comunicação oral é necessária. De acordo com esses relatos, é possível dizer que um maior domínio sobre a linguagem falada contribui para o desenvolvimento de recursos expressivos que apoiam o exercício da cidadania.

Aos colegas docentes que também militam na EJA e em outros segmentos, deixamos a nossa percepção de que não é difícil criar situações de aprendizagem que promovam intencionalmente o desenvolvimento da oralidade. Temos notado que, ao adquirir consciência de que a fala planejada é importante para alunas e alunos, foi simples converter atividades que já existem em propostas que trazem a necessidade de planejar a fala. Convites realizados a outras turmas, apresentações de produções como cartazes ou maquetes, elaboração de comentários sobre filmes podem tornar-se situações em que se promove, com intencionalidade, o desenvolvimento da fala.

Referências

GOMES-SANTOS, S. N. *A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2004.

A aprendizagem do futebol na EJA e a diversidade dos estudantes

• **Dirce Maria Moreira
Batista de Souza**

E

ste artigo aborda uma experiência com o futebol nas aulas de Jogos, atividade oferecida aos estudantes do Ciclo 1, que corresponde ao primeiro segmento do ensino fundamental do curso de EJA do Colégio Santa Cruz. Nessa etapa, são trabalhados os letramentos iniciais por meio de atividades de leitura, escrita, contagem e cálculos conduzidas por professoras polivalentes. Os estudantes também participam de programas eletivos de Arte e Educação Física.

Em Arte, são oferecidas oficinas de Artes Visuais e Teatro. Em Educação Física, as aulas são de Dança e de Jogos. Cada aluno escolhe dois programas por semestre.

No semestre que serviu como base para esta reflexão, o grupo de Jogos era composto por cerca de 20 estudantes com idades que variavam entre 16 e 64 anos. Alguns haviam chegado recentemente à escola; outros já a frequentavam havia algum tempo, tendo participado da atividade em semestres letivos anteriores. A maioria deles era migrante; deixaram a terra natal à procura de uma vida mais digna, com a possibilidade de trabalho em São Paulo.

Pretendo aqui apresentar a proposta de trabalho com o futebol, destacando estratégias para a constituição de grupo entre os participantes, uma construção ativa, tensa e democrática, que procurou criar condições para a reflexão sobre a cultura corporal em que os estudantes estão inseridos, na qual são postas em evidência as habilidades para o esporte em geral e para o futebol em específico.

A proposta esteve apoiada em discussões do Coletivo de Autores (1992):

Nesse projeto, a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras. (p. 16)

O objetivo inicial do trabalho foi o de fazer aflorar as experiências e crenças dos participantes a respeito de atividades corporais e do futebol. Nesse momento, o foco esteve em levantar algumas vivências e promover reflexões a respeito, já que elas são impregnadas de determinações sociais, embora, muitas vezes, os estudantes acreditem que “as coisas são assim e pronto!” ou que “se as coisas sempre foram assim, assim serão!”. Os relatos da infância e da adolescência nos deram a pensar, por exemplo, sobre as questões de gênero: homens que praticavam o futebol, enquanto as mulheres, supostamente sem habilidade e força para esse esporte, atuavam como espectadoras: “futebol é coisa bruta”.

Paulo Freire (1996) afirma que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” e que as experiências

bem ou mal ensinadas e/ou aprendidas podem reproduzir a ideologia dominante ou desmascará-la (...). Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (p. 38)

As alunas e os alunos trouxeram brincadeiras de esconder, escolher, pegar, adivinhar e pular (corda, amarelinha); jogos sem bola, como o pique-bandeira e a queimada chamada “sete pedrinhas”; jogos com bola (quase sempre sinônimos de “futebol”), entre outras.

Também apresentaram as regras desses jogos e contaram como e com quem jogavam.

Os relatos foram muito importantes para o planejamento do trabalho. Com esse material, foi possível propiciar um contato inicial com a cultura corporal dos estudantes, facilitando, dessa maneira, a construção de um currículo apoiado no respeito e na troca de saberes e práticas significativas ao grupo.

Alguns integrantes do grupo comunicavam suas lembranças apenas a mim, assim como as opiniões a respeito das aulas. Diante disso, eu voltava para casa pensando em como poderia encorajá-los a trazerem suas vivências para nossas rodas de conversa. Elas aconteciam no início das aulas e também em momentos nos quais havia a necessidade de trazer à tona situações mal resolvidas, nos conflitos relacionais, na escolha e na insistência de estratégias que não favoreciam o jogo coletivo. Aos poucos, as rodas de conversa foram criando condições amigáveis à palavra de mais estudantes, inclusive daqueles que no jogo se mostravam “calados” corporalmente, que raras vezes tinham a posse de bola ou participavam de lances decisivos, que pareciam assumir, em quadra, o papel de espectadores, contentando-se em celebrar os feitos dos colegas. Esse jogo, um tanto egoísta, gerava incômodos que aos poucos tomaram parte nas discussões.

Inicialmente, minhas intervenções propunham interrupções do jogo para conversarmos sobre aquilo que, aos meus olhos, parecia não estar bem. Nesses momentos, os alunos mais experientes se colocavam com frases como: “eu vim aqui pra jogar e não para conversar”. Com o tempo, passamos a negociar e a ter resenhas incríveis nesses momentos, discutindo, por exemplo, a participação de todos nas jogadas. De modo geral, os impasses se deviam ao fato de os estudantes mais experientes trazerem para si as soluções para definir o jogo, em que o mais importante era fazer o gol. Diante disso, os colegas menos experientes afirmavam que não sairiam dessa condição se continuassem com pouco ou nenhum contato com a bola. Tendo em vista que o jogo deveria ser democrático, pudemos deixar claro que alguns pontos eram inegociáveis, como por exemplo, a participação de todos que tivessem escolhido as aulas de Jogos e o cuidado com a integridade corporal de quem fizesse parte do grupo.

Desses momentos também foram emergindo questões como os papéis sociais atribuídos a mulheres e homens no esporte e, mais amplamente, em nossa sociedade. Vivemos conflitos decorrentes da forma como se colocavam os problemas, causando desconfortos que dificultavam a reflexão. Ouvimos muito que “futebol é coisa bruta...de homem...tem que chutar forte...se pegar em você e machucar não é por querer; ...faz um jogo de homem e um só de mulher pra elas verem...; podia dar uma corda pra elas e a gente ficar aqui jogando futebol...”. Havia também um destaque para as mulheres com mais experiência, desqualificando uma outra, como na fala a seguir: “Ela sabe chutar muito forte, mas você não sabe nada”. Alguns diziam que elas nunca iriam aprender, pois “já eram grandes”.

No início do curso, era frequente que a tensão das rodas de conversa fosse temperada pela intolerância de estudantes que pareciam interpretar a pouca experiência dos colegas, homens e mulheres, como falta de vontade, de comprometimento ou de empenho, assim justificando seu insucesso para dominar a bola, por exemplo. O maior desafio estava em construir o futebol da escola como espaço onde coubesse todo o grupo, composto por mulheres e homens de diferentes idades e graus de habilidade; ainda como espaço onde a opinião de todas e todos fosse valorizada igualmente.

Interessante notar como o diálogo permitiu que, a cada encontro, crescesse a integração entre colegas com diferentes graus de habilidade e experiência com o jogo. Nas rodas de conversa, foram surgindo proposições nesse sentido. Houve quem sugerisse que aqueles que soubessem chutar poderiam ajudar, tanto ensinando como respeitando o tempo do outro para finalizar com coragem e assertividade ao gol. A que distância seria necessário estar para que o outro pudesse receber a bola, dominar, decidir entre passar ou se deslocar pelo espaço? Considerações como essas foram levando cada um dos participantes a pensar seu papel perante os desafios do grupo, o que não se fez, em alguns casos, sem resistência.

Outra proposta que contribuiu para ampliar a participação foi a de que os alunos se alternassem em experiências no ataque e na defesa, desfazendo o esquema segundo o qual os mais habilidosos organizavam as posições de jogo, sempre com a mesma proposta: enquanto atacavam, os colegas menos habilidosos tinham a incumbência de permanecer na defesa.

Outro ponto importante a ser considerado se refere à diversidade do material. A bola é um material que amedrontava parte do grupo por sua dureza. A fim de minimizar esse efeito, uma variedade delas ficou disponível durante as aulas, de modo que as alunas e os alunos pudessem escolher entre a oficial, a de borracha ou de espuma, além de trocá-las sempre que se sentissem seguros para isso. Essa possibilidade foi considerada, em nossas conversas, provocação para arriscarem algo novo.

Os momentos iniciais das aulas eram destinados a exercícios coletivos de integração, como brincadeiras, em que também realizavam os exercícios individuais, com exploração de bolas, do espaço e do corpo. Gradativamente, os exercícios individuais passaram a ser realizados em duplas de maneira que os estudantes mais experientes pudessem trocar seus saberes práticos com os colegas menos experientes. Havia uma questão muito importante no ar: o que os alunos e as alunas menos experientes teriam para compartilhar? Aos poucos, as alunas, principalmente, puderam mostrar ao grupo que estar com o outro é estar também com os sentimentos e as histórias do outro e, ao se sentirem menosprezadas com as colocações descuidadas, tinham um medo enorme de errar e de serem-se mais expostas. Aos poucos, foram exigindo que tivessem maior cuidado com as palavras.

Em nossas conversas, o grupo era categórico ao cobrar o papel docente, manifestando que eu deveria “ensinar como e o que fazer”, “não ficar ouvindo todos os alunos”. Minhas intervenções procuraram, aos poucos, estimular a busca de soluções inclusivas, que exigiam o posicionamento de todos, sem tanta preocupação com “acertos” e “erros”, mas simplesmente relatando o que sentiam enquanto estavam dentro da quadra, sem participarem do jogo, sem pegarem na bola. Pôde então aflorar, na fala das mulheres, jovens e senhoras, outra questão que as intimidava e impossibilitava o tentar participar do jogo: o medo da proximidade corporal masculina nas disputas. Com essa informação, a discussão passou a ser: qual a distância adequada? O grupo pensou em várias medidas de distanciamento, como um passo, um braço, para se manter a distância, permitindo que o outro tivesse tempo para receber, dominar, levantar a cabeça e decidir para quem passaria a bola. Foram momentos muito engraçados e tensos, e não deu muito certo. Como medir? Difícil! Precisaria estar incorporado, vivido por todos em seus corpos...

A situação me remeteu à necessidade de trabalhar o desenvolvimento do espaço, mas o espaço pessoal de movimento, conceito muito usado na dança e desenvolvido pelo bailarino e coreógrafo húngaro Rudolf Laban (1978), que o denominou de “cinesfera” ou “kinesfera”. Utilizo a ideia de construção desse espaço com as turmas de EJA, na dança. De acordo com Rengel (2001), estudiosa de Laban:

Cinesfera é a esfera dentro da qual acontece o movimento. Também é denominada de kinesfera. (...) A kinesfera é delimitada espacialmente pelo alcance dos membros e outras partes do corpo do agente (alunos) quando se esticam para longe do centro corpo, em qualquer direção, sendo imprescindível um ponto de apoio. Ela determina o limite natural do espaço pessoal. (p. 37)

Acredito que as intervenções orientadas pelo conceito de kinesfera tenham sido importantes para diminuir o medo das alunas em relação à proximidade física dos homens. Fizemos brincadeiras com desenhos desses espaços de movimento no chão e exercícios de tocar em alguma parte do corpo do colega sem invadir a kinesfera. O espaço pessoal passou a funcionar como uma “bolha”, na qual as alunas foram se sentindo cada vez mais seguras a enfrentar os desafios, dentro de seu tempo.

Refletindo ainda sobre a disputa de espaço, entendo que o esporte assume especificidades quando praticado na escola, nas aulas de Educação Física:

Quanto ao espaço escolar, pensa-se ser de grande valia as discussões, intervenções e relações realizadas nas aulas de Educação Física. Precisam ser feitas trazendo à tona diferenças entre o esporte praticado em diversos locais e com diferentes finalidades. Torna-se necessário oportunizar o acesso ao esporte a todos os

estudantes, respeitando-se as diferenças do grupo e o tempo de aprendizagem de cada um.

SOUZA, 2004, p. 8

Nessas condições, o esporte nas aulas de Educação Física poderá favorecer a qualidade de vida sempre que o trabalho pedagógico considerar um referencial metodológico, que envolve os aspectos técnicos do jogo, e o socioeducativo, que trabalha valores e modos de procedimento. (PAES, 2002).

Entendo que a consideração desses dois referenciais esteve presente em nossas aulas de futebol, por exemplo, nas situações em que os estudantes experimentaram a observação do jogo como espectadores, na arquibancada, com uma finalidade além da fruição.

A turma foi dividida em três subgrupos mistos, de modo que sempre um deles estivesse na espera para jogar. O papel desse grupo era o de observar e analisar criticamente o jogo em curso, sugerindo o que poderia ser melhorado por cada equipe, como os fundamentos de domínio de bola, marcação, chute a gol, ocupação do espaço e ainda, sobre o relacionamento entre os jogadores. Mediados pela professora, discutiam entre si e, em seguida, compartilhavam a discussão com as equipes. Todos foram levados a vivenciar esse papel.

Nas primeiras experiências, era comum que os observadores destacassem os “bons” e os “ruins”, o que de certo modo já era esperado, apesar dos avanços nesse sentido propiciados pelas rodas de conversa. Aos poucos, pudemos conversar sobre os sentimentos despertados por essa atitude, que desconsiderava as habilidades em desenvolvimento, especialmente por parte das mulheres, que demonstravam um jogo em que dominavam, conduziam e passavam a bola de modo cada vez mais assertivo e criativo, ampliando muito a sua participação. É importante ressaltar que esse desenvolvimento não foi uniforme, mas considerado positivo em relação às individualidades.

Entendemos que esse avanço decorreu da possibilidade da conversa e da disponibilidade do grupo feminino e masculino em construir um espaço de jogo mais adequado às condições de todas e todos,

portanto mais democrático, respeitoso, paciente e divertido. Como diz Paulo Freire (1996), a relação dialógica é capaz de viabilizar um processo de emancipação política, pois permite compreender o contexto em que se está inserido e promover ações transformadoras de uma realidade que, muitas vezes, é apenas reproduzida.

Referências

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LABAN, R. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

PAES, P. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE, D. et. al. *Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RENGEL, L. P. *Dicionário Laban*. Dissertação (mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2001.

SOUZA, D. M. M. B. *As representações sociais sobre o esporte entre jovens e adultos de ensino supletivo*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia do Esporte Escolar) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2004.

Entre precariedades: valores para a prática musical com alunos da EJA

• **Vicente Valery de Paiva Jr.**

Já não existe a sintaxe formal ou superficial que regula os equilíbrios da língua, porém uma sintaxe em devir, uma criação de sintaxe que faz nascer a língua estrangeira na língua, uma gramática do desequilíbrio.

Gilles Deleuze,
Crítica e clínica



ecionar não é fácil. É a prática do revigoro-ramento. Tê-lo, de forma física, intelectual e afetiva, como elemento estruturante da vida professoral é premissa básica. Acessá-lo é uma ação pragmática, uma ordenação, uma reavaliação. Conceber e aplicar um currículo também não é fácil. É uma tarefa que lida com escolhas. Colocadas num primeiro momento no plano da ideiação, elas depois ganham consolidação na prática. Um programa pedagógico cria suas

próprias estruturas no seu próprio tempo de construção. Depois de imaginado o programa, os acontecimentos que surgirão se tornarão elementos edificantes, como uma narrativa em curso.

De modo particular, uma mistura de desejo e dúvida paira sobre cada início de curso na disciplina de Música do programa “Artes, Linguagem e Trabalho”¹ do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Santa Cruz. O confronto entre a aplicação de um programa (mesmo que ainda na forma de ideiação) e as expectativas dos alunos

¹ Programa de atividades eletivas oferecido aos alunos do ensino fundamental, do qual Música faz parte.

se estabelece. Por mais que haja alunos bastante motivados, têm-se tornado comum afirmações como: “professor, nunca toquei nenhum instrumento”, “nem sei por que estou aqui nessa oficina”, “não vai rolar”, ou até mesmo “iich, cantar? Está difícil, viu!”. Inúmeros relatos do possível insucesso com a prática musical são verbalizados.

Uma cartografia se monta tendo o estado de um aluno que reencontra a educação formal, que busca (re)alinhar o tecido de sua escolaridade e que se depara com as incertezas da disciplina de Música, na qual se encontra. Para muitos deles, o contato com a música é algo sem importância, nada significativo. Para muitos, a percepção de que estamos envolvidos num mundo sonoro e musical, neste momento, se encontra obscura. Muitos também não percebem a sua própria musicalidade. As referências musicais desses alunos parecem que estão numa latência, num tempo estagnado, assim como a sentença frasal que não chegou até o ponto final ou a técnica operatória matemática que não foi concluída.

Nesta vida escolar, vivendo esse processo de retomada, tropeça-se não só em letras e números, mas também em sons. A prática musical beira o ocaso. Num primeiro momento, um sentimento de descrença toma o curso, um possível insucesso sobrevoa as propostas. A sensação de que nada acontecerá se instala. Parece que os resultados técnico-musicais não serão imediatamente obtidos. O frio na barriga torna-se um sintoma orgânico, sentido tanto pelo professor como pelos alunos. O que fazer?

Já que o dilema está colocado, não há outra saída senão enfrentá-lo. O curso de música ocorre a cada semestre. Com um mapa na cabeça, cabe a nós somente nos lançarmos à deriva do percurso. A viagem se estabelecerá com ações e aferimentos no tempo, sem dispensar o intrínseco revigoramento. Faz-se absolutamente necessário que a prática musical, diante desse contexto, ganhe reflexões, busque referências, se transforme em estudo, para que o incômodo inicial dê vez às descobertas. Com o tempo, sem mágica e de forma única, o programa se materializa e ganha legitimidade.

Buscar referências na filosofia, nas artes, na história e na pedagogia foi e ainda é uma maneira de compreender melhor a prática musical deste contexto. A práxis chama a teoria para uma melhor compreensão do tamanho do desafio. Num processo em contínua descoberta,

com o curso em curso, percebem-se estruturas próprias e surpreendentes que o legitimam. Ele passa a existir por meio de uma intensa reflexão sobre os agentes que o constituem: o aluno, o currículo, a linguagem e a estética. Uma vez identificados, esses não só se apresentam como elementos de um programa curricular, mas também se assemelham na utilização de certa compreensão conceitual. Uma certa precariedade se evidencia quando levados à reflexão.

Ao serem adotadas certas nomenclaturas, torna-se primordial a intenção de se espantarem compreensões rasas sobre determinados termos. A palavra “precariedade” deve ser compreendida para além do senso comum. Quer-se evitar qualquer inferência pejorativa. A reflexão teórica nos auxilia nesse posicionamento radical. Para Eugène Dupréel, filósofo moralista, precariedade é um termo adotado “para designar característica dos valores, qualquer que seja sua consistência” (LALANDE, 1999, p. 843). Por consistência podemos compreender os elementos que compõem determinado objeto, o que o coloca de forma mais ou menos sólida. Para Dupréel, explica Lalande, um pensamento fugaz e inefável apresenta menor consistência argumentativa.

Numa imbricação, clara em suas incompletudes, formula-se um pensamento estético, que acolhe a linguagem musical com suas especificidades sógnicas e concebe-se um currículo para aplicar aos alunos que se encontram em retomada de sua escolaridade. Um estado precário revela formas instáveis, incompletas, escassas, que, numa primeira impressão, parecem não oferecer subsídios curriculares. No entanto, para que o trabalho aconteça, elas precisam ser assumidas. As incompletudes, tanto da linguagem musical como do percurso escolar dos alunos e das estruturas curriculares, exemplificam essa questão desafiadora de ter de educar com elementos pouco consistentes.

Com a práxis sendo exercida e a teoria sendo convidada, o programa amplia sua legitimidade. Nem tudo é tão absoluto quando se quer lecionar. Ao analisarmos a música enquanto linguagem, tendo como base a semiótica, podemos compreender que ela apresenta estruturas e elementos mais fugidios em seu caráter enunciativo. Ela se revela com uma materialidade aberta às representações mentais que se diferenciam da objetividade de um texto verbal ou da identificação de uma imagem, por exemplo. Estudos de Lúcia Santaella

apontam que a música está próxima das instâncias mais puras da percepção; seu calcanhar de Aquiles é sua significação². Pode-se então afirmar que, como linguagem, ela apresenta suas precariedades no que diz respeito à objetividade interpretativa mental, diferentemente da palavra ou do traço imagético. Amparados pelo pensamento de Charles Sanders Peirce (1983) e em suas reflexões sobre a representação mental frente a qualquer signo, afirma-se que a música se materializa mais pela presença do que por sua elucidação (PAIVA JR. 2001)³.

Esse apontamento não tem como objetivo retirar o encantamento próprio da música. Luciano Berio, compositor italiano, revela não ser necessário, tanto para a criação como para a escuta musical, a criação de “um hipotético Tratado de Semântica Musical” (DALMONTE, 1981, p. 22). Sem dúvida, essa constituição pouco decifratória é o que enche a música de beleza. Assim se estabelece uma compreensão estética que considera a incompletude e a falta.

Por sua vez, o aluno que teve sua escolaridade formal interrompida pelos mais diversos fatores também apresenta suas precariedades. A imposição do trabalho como forma de subsistência econômica amputa experiências formativas que poderiam ter ocorrido no fluxo educacional regular. Para um aluno adulto, retornar à escola é verificar as interrupções vividas em um período no qual a dedicação pessoal se concentrou em outros aspectos da vida social. Além de um objetivo urgente – de recuperação e preenchimento de um tempo não vivido escolarmente –, algumas questões socioeconômicas reveladas por esses alunos se atualizam, interferindo diretamente nas decisões pedagógicas. Ocorre, no trabalho escolar com esse público (especificamente nos Cursos Noturnos do Colégio Santa Cruz), um enfrentamento entre as exigências próprias do curso em contraposição ao exaustivo dia de serviço, à distância entre a casa e a escola, à mobilidade prejudicada por meios de transportes ineficientes, às condições de vulnerabilidade social, entre outros aspectos. Porém, contraria-

2 Apontamentos pessoais de reuniões com Lúcia Santaella, por ocasião da pesquisa “As Inter-relações do verbal, do visual e do sonoro na multimídia”, pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

3 Utiliza-se a concepção de Charles Sanders Peirce no que se refere à linguagem-pensamento e seus estágios de primeiridade, segundidade e terceiridade. O “ícone” predominantemente pertence ao estágio da primeiridade, no campo da qualidade, da talidade. A música se constitui no domínio das puras sensações. Porém, em sua deriva, na busca de significações, estabelece níveis próprios de comparações e de decodificações, que se revelam.

mente a essas imposições reais, consegue-se estabelecer processos e resultados escolares interessantes. Mais que insurgir contra essas condições de precariedade, deve-se reconhecê-las por seu valor estético. Em sua construção, deve-se criar pensamentos e ações que assumam essas premissas, para que ocorra uma ressignificação das situações precárias.

Podem-se somar também, como mais um fator precário, as imposições curriculares comuns à prática educacional em contraposição à experiência. Nesse caso, a precariedade se dá pela aceitação de que se deve operar com dois conceitos antagônicos. Para Larrosa Bondía (2002, p.23), “a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de trabalho”. As experiências plenas devem ocorrer num estado de pura liberdade. As limitações de tempo e espaço que conformam pedagogias, as escolhas de programas, os critérios avaliativos elencam algumas dessas ordenações. A escola parametriza e dá contornos. O fazer musical desse ambiente não foge às regras. Ele responde a tais exigências. Uma incongruência é remontada entre o oferecimento de experiências (liberdade) e a confecção pedagógica que se apresenta como uma forma de trabalho (regulação). Para Larrosa, experiência é diferente de experimentação: “a experiência é travessia” (BONDÍA, 2002, p.28), em que o mundo é um grande oceano a ser navegado. Os experimentos apresentam regularidades em que percursos, mesmos hipotéticos, lhes dão contornos. A escola possibilita experiências ao mesmo tempo que impõe contornos à criação artística. A escolha de um repertório musical a ser construído em um curso que considere essas variantes é um bom exemplo do contexto em que os processos transcorrerão, em que resultados (frutos do trabalho) aparecerão. O que se busca ressaltar nessa argumentação é a produção musical orientada pela escola e não por performances alheias ao ambiente escolar (seja por deleite ou seja por profissão), em que experiência e trabalho se encontrarão. Pode-se afirmar que, nas aulas de Música, os alunos jovens e adultos experimentam a prática musical. Seria interessante entrar na pura experiência, mas não há como nossos alunos se comportarem dentro das imposições escolares como um sujeito benjaminiano (um *flâneur*), que passeia livremente pela prática musical.

Uma vez valoradas, essas questões fornecem uma “consistência” (mesmo que fluida, pouco segura) a um projeto estético-musical para a EJA. Dúvidas aparecem, mas buscam caminhos para uma

melhor construção do processo e sua legitimação. Compreendê-las propiciará iniciativas que farão com que propostas como essa se “solidifiquem”, ganhem maior consistência.

Por mais que um aluno jovem ou adulto “espere informações de um mundo distante do seu” (BARRETO, BARRETO, 2008, p. 63), uma compreensão mais dialogada sobre o que se pretende produzir se faz mais eficiente. O professor que apresente uma proposta pré-concebida, fechada, pode cerrar os canais de comunicação com os enleios referenciais trazidos por alunos.

A busca de estéticas tão marcantes na história da música pode deixar esse caminho menos nebuloso. Por exemplo, ao presenciarmos uma performance musical em concerto ou apresentação, somos abarrotados pela sublimação. Parece que vivemos um momento de total transcendência. No entanto, contrariamente e ao mesmo tempo nos ensurdecemos diante das intrínsecas limitações humanas, tanto para quem produz música como para quem a escuta. Esse “momento mágico” esconde detalhes de imprecisão na sua feitura, os quais não queremos perceber. No entanto, as imprecisões, os desvios e as falhas também pertencem ao mundo musical. Desde o século XX o fazer musical tem sido objeto de reflexão em todo seu processo, da composição à escuta. O músico John Cage (2013) concebe a produção musical por seu aspecto nada absoluto. O compositor propõe a retirada da importância do compositor (e seu ego) da música para dar espaço para as possíveis performances, em que o acaso e o momento também delas participam.

Na construção de um currículo musical na EJA, algumas premissas tidas até então como sólidas começam a se desconstruir. As inabilidades tão proclamadas pelos alunos, no início do curso, começam a se dissipar. Espaços para vivências musicais quase inéditas são propostas. Descubrem-se repertórios técnicos musicais que estavam adormecidos há tempos. Execuções rítmicas de qualidade com variados instrumentos de percussão surgem e surpreendem o próprio aluno. O canto, aceito até então como emudecido, mostra-se agora entoado. As produções musicais oriundas do processo revelam resultados legitimamente possíveis, com organizações técnicas e valor estético.

Ao que parece, essas habilidades artístico-musicais, que não foram desenvolvidas no fluxo comum da escolaridade, estavam ali

em estado de dormência, prontas para um novo chamado. Percebe-se, nos mais diferentes alunos, que há fragmentos variados de memória, tanto afetivas como técnicas, prontas para serem fisgadas. Demonstrações se materializam nas entonações que reforçam características estilísticas de certas canções, nas reproduções rítmicas com instrumentos musicais e no arranjo do repertório, nas identificações timbrísticas proporcionadas por uma certa variedade instrumental que é disponibilizada, entre outros aspectos. O desconhecido nasce do que já é conhecido, mostrando que é “possível conhecer melhor o que já se sabe” (BARRETO, BARRETO, 2008, p.66). Lidar com essas surpresas, valorizá-las enquanto material estético, encaminhá-las como forma de arranjo musical se torna o grande objetivo desse projeto.

A valorização da emergência das memórias artístico-musicais dos alunos e das suas traduções torna-se o motor do curso. Seu surgimento, de forma surpreendente, torna-se o leitmotiv do projeto. Aplicam-se ações que colocam as etapas da produção musical no seu plano mais humano (menos mítico e místico), associadas às especificidades sígnicas da linguagem musical e às possíveis experimentações e que, agora, ganham valor estético.

A escola sempre se afirmará como um espaço irresoluto. O trabalho e o fazer musical com alunos jovens e adultos, neste contexto, seguem também esse imperativo. Sempre um ar de inacabamento sobrevoará os resultados obtidos neste espaço. Nesse ambiente, obras e produções sempre ganham o estado de apresentável e são compartilhadas, mesmo irresolutas.

A contemporaneidade nos mostra uma apreensão mais orgânica sobre as questões do mundo, em que as Artes se inserem. Então, ao se fazer música, as imprecisões na execução, as ranhuras técnicas, os limites timbrísticos dos instrumentos e das vozes e os ruídos merecem também ser escutados, entre outros aspectos. O fazer musical na escola, inclusive na EJA, torna-se um campo de ação com o que não está totalmente pronto e um espaço rico para o convívio dessas incertezas. Pode-se montar músicas e até mesmo currículos com uma estética do inacabado - sistemas demonstráveis em que uma outra consistência seja valorizada, considerando as diversas formas de precariedades apresentáveis à vida humana.

Referências

BARRETO, J. C.; BARRETO, V. Um sonho que não serve ao sonhador. In: VÓVIO, C.L.; IRELAND, T.D. (orgs.). *Construção coletiva: contribuições à Educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2008, pp. 38-63.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, pp. 20-28, jan/abr. 2002.

CAGE, J. *De segunda a um ano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

DALMONTE, R. *Berio: entrevista sobre a música contemporânea*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PAIVA JR., V. V. *A heterogênesse na busca da música atual*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2001.

PIERCE, C. S. Escritos Coligidos. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

5

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS

ARTIGOS DO EIXO 5

Educação profissional de nível técnico em uma sociedade periférica e informacional

Henrique Pavan Beiro de Souza
• Roberto Catelli Jr.

Parâmetros para uma educação linguística em contexto profissional

Sahsha Kiyoko Watanabe Dellatorre-Nishimura

Relatos sobre o percurso da formação de adultos para o trabalho: criando significados

Helen Regiane Martinez

Educação profissional de nível técnico em uma sociedade periférica e informacional

• **Henrique Pavan Beiro de Souza**

• **Roberto Catelli Jr.**

E

m uma perspectiva ampla, a educação de jovens e adultos pode ser compreendida como toda iniciativa educacional que permita ampliar as aprendizagens em contextos de educação formal ou não formal, que podem ocorrer a qualquer tempo ao longo da vida. Pode se relacionar com a formação escolar acadêmica, mas também com o desenvolvimento profissional, almejado por grande parte dos jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos na edu-

cação básica ou ingressar em um curso de nível superior.

Em passado recente, programas de educação profissional como o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), criado pelo governo federal em 1996, procuraram investir em cursos de curta duração com a finalidade de desenvolver habilidades específicas relacionadas à execução de tarefas que dependiam de baixa qualificação acadêmica e profissional. Parte dessa diretiva se repetiu no PRONATEC, criado também pelo governo federal, em 2011, largamente criticado por realizar uma proposta desfocada do problema real: o baixo letramento da população.

As críticas apontavam para o fato de que os trabalhadores não precisariam apenas de uma formação técnica rápida e restrita para se inserir no mercado de trabalho, mas sim de educação básica, ou seja, de habilidades de letramento e numeramento adequadas para lidar com as tarefas profissionais e com as demandas do mundo letrado no cotidiano (FERREIRA, 2015).

Além disso, a formação técnica, divorciada da elevação de escolaridade, condenaria o trabalhador ao universo do trabalho manual treinado para poucas tarefas. Segundo Frigotto (2013, p.29), “as políticas de formação profissional para grande massa de jovens e adultos estão na lógica da improvisação, da precarização e do adestramento”.

A questão que se abre então para nós é: o que seria uma educação profissional adequada às demandas de jovens e adultos no contexto em que vivemos? Qual seria o sentido da educação de jovens e adultos no atual mercado de trabalho, considerando também o que está por vir nos próximos anos? O que significa educar para o mundo do trabalho em um contexto de destruição do mercado de trabalho formal, de redução de empregos, de crescente precarização das relações de trabalho e da perspectiva de crescimento do desemprego em face do desenvolvimento tecnológico?

Considerações sobre o mundo do trabalho no século XXI

Em seu famoso ensaio *Economic Possibilities for our Grandchildren* (1930), o economista britânico J. M. Keynes vislumbrou um futuro do mundo do trabalho em que a tecnologia, em dois grandes passos, alteraria as condições laborais da humanidade. Em um primeiro momento, o progresso tecnológico eliminaria postos de trabalho em uma velocidade maior do que sua demanda, gerando, assim, desemprego estrutural. No longo prazo, o economista de Cambridge previa um horizonte mais límpido, no qual a sociedade dedicaria menos tempo ao trabalho e mais ao lazer.

À primeira vista, o leitor poderia surpreender-se com o equívoco de um autor tão reconhecido por sua perspicácia. Entretanto, vale ressaltar que Keynes comentava sobre o mundo do trabalho no contexto de uma sociedade cujos meios de produção eram regidos por uma organização taylorista-fordista, na qual a grande massa dos trabalhadores se dedicava a tarefas manuais, especializadas e repetitivas. Havia, em sua geração – como também na geração de seus predecessores, como Marx e os economistas neoclássicos (MORAES NETO, 2014) –, uma percepção negativa sobre o trabalho, atividade vista como alienante, sendo que sua única compensação residiria em salários altos ou em sua progressiva libertação em forma de lazer.

Contudo, como afirmam Phelps (2008), Freeman (2008) e Becchetti (2008), as transformações tecnológicas e estruturais do capitalismo,

na virada do século XX para o XXI, ocasionaram aumento da demanda por trabalho qualificado – em razão da necessidade de trabalhadores especializados em lidar com a tecnologia, manuseando-a, criando-a ou exercendo atividades criativas propiciadas por ela – e diminuição dos postos de média salarial inferior. Isso criou um paradoxo não antevisto por Keynes e outros economistas: parte dos trabalhadores qualificados hoje trabalha mais do que 40 horas semanais. Suas atividades, cruciais nas organizações, recebem contínuas demandas.

Antes de Keynes, Marx avistara o avanço da tecnologia como um processo que viria transformar as relações de trabalho e produção. O autor já vislumbrava, no século XIX, o processo de subsunção real do trabalho ao capital. Enquanto na antiga manufatura o trabalhador se servia da ferramenta para realizar suas tarefas, na fábrica ele se torna um apêndice da maquinaria que determina o ritmo da produção.

É possível testemunhar, no século XXI, os desdobramentos do raciocínio desenvolvido por Marx. De acordo com Gorz (1982) e Maciel (2018), o conhecimento veio a se tornar a principal força produtiva do capitalismo contemporâneo, refletindo a transição de uma sociedade industrial de capitalismo nacional para uma sociedade globalizada, de desregulamentação dos mercados e de flexibilização do trabalho, ditada pela constante inovação das tecnologias.

De acordo com Frey e Osborne (2013), os desenvolvimentos em *machine learning*¹ reduzirão a procura por postos de trabalho em tarefas rotineiras, como vendas, transporte de materiais, serviços administrativos, construção, produção, instalação e manutenção, dada sua possibilidade de padronização pela tecnologia. Por sua vez, aumentará a demanda por mão de obra para tarefas não suscetíveis à informatização, como atividades nas áreas de gestão e liderança, engenharias, computação, ciências, educação², saúde, direito, artes e mídia, que envolvem o desenvolvimento de novas ideias e artefatos.

1 *Machine learning* significa literalmente “aprendizado da máquina”. Consiste na ideia de que os sistemas podem aprender com os dados, construindo modelos analíticos que lhes possibilitem tomar decisões com o mínimo de intervenção humana.

2 Aqui vale uma ressalva, uma vez que o trabalho de Frey e Osborne (2013) se dedica a analisar o mercado de trabalho estadunidense. No caso brasileiro, já é possível observar o avanço das plataformas de ensino a distância que possibilitam às instituições de ensino reduzirem seus quadros docentes, já que uma “sala de aula” virtual atende muito mais alunos por professor que uma sala física.

Diversas ocupações nas áreas administrativa, comercial e financeira envolvem a coordenação de atividades, negociações e solução de problemas, o que requer um elevado grau de inteligência social por parte do trabalhador que, por essa razão, sofre baixo risco de substituição. Da mesma maneira, as categorias ligadas às ciências e à computação encontram-se relativamente protegidas da informatização na medida em que esses trabalhadores são, eles mesmos, responsáveis pela criação de novos comandos e interações entre as próprias máquinas. Esses exemplos sugerem a existência de uma correlação negativa entre o nível de escolaridade do trabalhador e seu potencial de substituição pela tecnologia.

No Brasil, tais transformações ganham dimensão ainda mais dramática já que o modelo de desenvolvimento econômico aqui implementado baseou-se na precarização e no rebaixamento dos salários para garantir acumulação no setor industrial (OLIVEIRA, 2003). Na década de 1990, ocorreram processos de terceirização e aumento nas taxas de desemprego e informalidade, tudo isso reforçado por uma política macroeconômica restritiva, que mantinha juros elevados e câmbio sobrevalorizado para o controle da inflação (BRAGA, 2015). Apesar de a primeira década do século XXI ter presenciado crescimento econômico, redução da pobreza e aumento da formalização no mercado de trabalho, a economia brasileira entra em trajetória decrescente a partir de 2015. Desde então, tem havido persistente aumento nos índices de desemprego, informalidade e flexibilização das relações de trabalho.

Em suma, pode-se afirmar que o Brasil adentra a chamada quarta revolução industrial de maneira periférica. Alguns setores internacionalizados - sobretudo em serviços financeiros, tecnologia da informação, design, transporte, publicidade, agronegócio e no que restou da indústria - irão incorporar as novas tecnologias, aumentando assim a demanda por vagas de trabalho qualificadas. Ao mesmo tempo, o baixo crescimento econômico e a fraqueza do tecido industrial farão com que boa parte da população fique sujeita a condições de trabalho mais precarizadas, com jornadas parciais, intermitentes ou com atividades sob demanda ("uberizadas"). Faz-se mister, portanto, que um projeto educacional leve em conta as vicissitudes desse cenário, que exigirá não só a reflexão crítica sobre nossa inserção socioeconômica no mundo, mas também a formação de trabalhadores preparados para enfrentar o contexto econômico do século XXI.

Os sujeitos da educação de jovens e adultos no século XXI e o mundo do trabalho: enfoques possíveis

A Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (PNAD), em 2017, indicou uma taxa de 7,0%. Além disso, conforme a PNAD, em 2016, 51% dos brasileiros com 25 anos ou mais (cerca de 66 milhões de pessoas) não tinham concluído nem mesmo o ensino fundamental. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) mostra ainda que, em 2018, 29% da população jovem e adulta, de 15 a 64 anos, caracteriza-se como analfabeta funcional (aproximadamente 40 milhões de pessoas), ou seja, ainda que reconheça letras, palavras e números, grande parte da população apresenta muita dificuldade para lidar com textos mais complexos e fazer uso da leitura, da escrita e da matemática para ampliar suas possibilidades de participação na vida social por meio da cultura letrada.

No Brasil, apesar do imenso contingente de pessoas analfabetas ou que não concluíram nem mesmo o ensino fundamental, deparamos com uma constante redução do número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Entre 2008 e 2018, houve, nesse segmento, uma redução de 45% nas matrículas do ensino fundamental e de 35% nas matrículas do ensino médio, conforme os dados do Censo Escolar para este período. Tal decréscimo pode ser explicado pela falta de investimento das secretarias estaduais e municipais na modalidade que, devido à escassez de recursos, prioriza outras modalidades da educação básica. Além disso, existem dificuldades na construção de um currículo próprio para a EJA e para a formação de educadores.

No que se refere à educação profissional, também temos observado baixo crescimento das matrículas desde o início da década de 2010, ainda que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, defina que 25% das matrículas na EJA deveriam se articular à formação para o trabalho. Em 2014, apenas 0,5% das matrículas no ensino fundamental e 3% das matrículas no ensino médio estavam articuladas com cursos integrados à educação profissional. Em 2017, no ensino fundamental, esse índice mantinha-se em 0,5% (OPNE, 2017).

Tais dados mostram a complexidade do desafio educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, as dificuldades de milhões de jovens e adultos para se inserir no mundo do trabalho, considerando a crescente demanda por maior nível de letramento.

O estudo realizado pelo INAF (2018) mostra maior tendência ao desemprego quanto menor o nível de alfabetismo. Em 2018, 71% dos que tinham nível proficiente de alfabetismo, o maior da escala, estavam trabalhando, enquanto apenas 46% dos analfabetos e 48% daqueles que foram classificados no nível elementar estavam empregados.

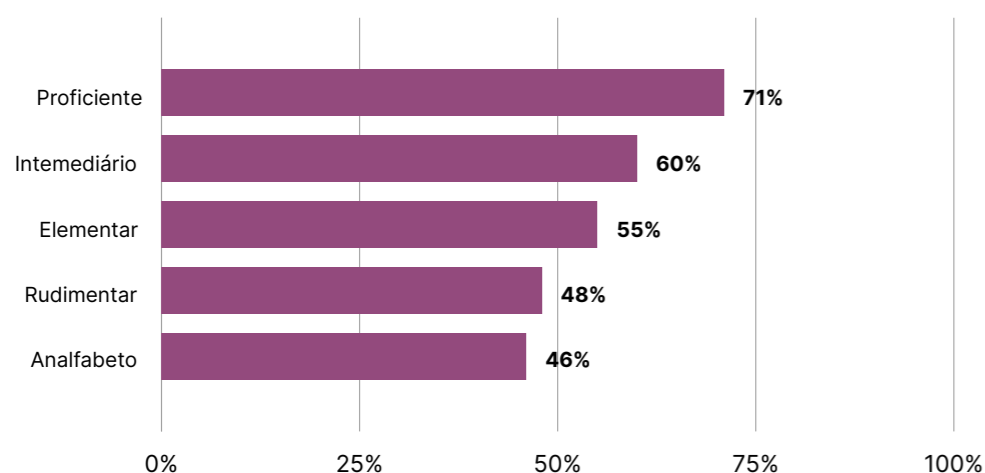


Gráfico 1 - Pessoas que estavam trabalhando por nível de alfabetismo.

Dados do IBGE acerca do desemprego em 2018 mostraram também que, enquanto a taxa de desemprego para aqueles que possuíam ensino superior completo era de 6,2%, para aqueles que tinham o ensino fundamental completo era de 11,1%, ou seja, a taxa de desemprego quase dobra para os menos escolarizados.

Sabemos também que os brasileiros com pouca escolaridade são aqueles que exercem as funções de menor qualificação, recebendo as mais baixas remunerações. São também aqueles que têm menor possibilidade de encontrar um trabalho que lhes assegurem direitos como registro em carteira, previdência social e direito a férias. São os trabalhadores que hoje chamamos hoje de “precarizados”, “uberizados” ou que vivem de “bicos”.

Frente à pergunta sobre a contribuição da formação escolar e dos processos de certificação para que os brasileiros tenham melhores

oportunidades pessoais e profissionais, estamos de acordo com a perspectiva de que a educação profissional não deva se voltar apenas ao propósito de oferecer empregabilidade ao estudante. É preciso considerar o trabalho como “princípio educativo (...) que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental e com a inclusão social.” (FISCHER; GODINHO, 2014, p. 10).

Os estudantes jovens e adultos são pessoas envolvidas em experiências de trabalho ou em busca de emprego. Por isso, para Fischer e Godinho (2014), os estudantes da educação de jovens e adultos chegam à escola com experiências particulares relacionadas à divisão técnica e social do trabalho presente em nossa sociedade. As autoras expressam a necessidade de fazer com que essas experiências sejam um ponto de partida da proposta pedagógica a ser construída. Para elas, as vivências dos estudantes podem ser

relacionadas com os mesmos conceitos podem ser apreendidas na escola por meio da identificação e análise de vivências de trabalho de outros sujeitos. Em uma turma de EJA, são muitas as singularidades que podem ser reapropriadas nos elementos comuns que as articulam e compreendidas na sua generalidade com o apoio dos conceitos; tarefa da escola. Por outro lado, a vivência cotidiana problematiza o próprio conceito e sua validade. O segundo exemplo contempla os saberes do trabalho mobilizados em sala de aula, por estudantes de um curso de Ensino Médio na modalidade EJA integrada à Educação Profissional (na área de Administração), que faz parte do PROEJA. Nas interações com colegas e docentes, cada estudante (em sua maioria, mulheres) mobiliza e narra saberes produzidos no mundo do trabalho. Esses saberes evidenciam a pluralidade de experiências de trabalho e o esforço que pessoas jovens e adultas fazem para aproximar os saberes escolares ao seu patrimônio cultural singular. (p.15)

Nesse sentido, para além do ensino estritamente técnico, com foco no emprego imediato, a educação de jovens e adultos pode ampliar as perspectivas do educando, aproveitando sua experiência no mundo do trabalho para valorizar seus saberes e problematizar sua inserção na vida social, levando em conta as condições históricas em que se constituíram os processos e relações de trabalho em determinado contexto.

Essa perspectiva não exclui a formação técnica mais imediata nos cursos de educação profissional para a obtenção de emprego nos termos colocados pelo mercado de trabalho. Entretanto, uma concepção mais ampla pode orientar propostas capazes de preparar os sujeitos para o mundo do trabalho sem limitar-se a formar trabalhadores de baixa qualificação, suscetíveis de substituição por recursos tecnológicos.

No curso de educação profissional de nível técnico em Administração e em Logística do Colégio Santa Cruz, realizamos, semestralmente, um levantamento das expectativas acadêmicas e profissionais dos estudantes. Os resultados mostram que, apesar da importância dada ao emprego, a busca de uma formação profissional atende também a outros propósitos.

No primeiro semestre de 2019, os cursos tinham 140 estudantes, entre os quais 58% eram mulheres, 62% situavam-se na faixa etária dos 16 aos 29 anos, 63% se declaravam pretos e pardos e 49% estavam empregados. Entre aqueles que não trabalhavam, 56% estavam em busca de emprego. Perguntados sobre as razões que os levaram a optar por fazer um curso de educação profissional, 84% dos estudantes afirmaram que desejavam “aprender mais” e “ter mais conhecimentos”; 77% falavam da necessidade de se capacitar para ingressar no mercado de trabalho ou obter um emprego melhor. Chamam atenção, ainda, os 29% que informaram estar no curso para se tornarem capazes de abrir seu próprio negócio.

Ao escutar essa turma acerca das expectativas em relação ao curso, ouvimos depoimentos segundo os quais o conhecimento e a própria condição de estudante trariam valor, ao mesmo tempo, pessoal e profissional. Em outras palavras, é como se o estudo correspondesse a um investimento em diferentes conhecimentos que contribuem também para avançar no campo profissional. Seguem algumas afirmações nesse sentido:

O curso tem melhorado constantemente minhas qualidades e aprimoramentos para que eu monte meu próprio negócio.

Estudante A

O curso contribui para o meu conhecimento, me preparando para o mercado de trabalho fazendo com que eu tenha mais facilidade em administrar a vida.

Estudante B

De todas as maneiras possíveis, desde o conhecimento pessoal ao profissional. Sou muito eclética no quesito estudo, gosto de aprender de tudo um pouco. Irá acrescentar muito em meu currículo e no mercado de trabalho, já que essa é uma área com muitas oportunidades de trabalho.

Estudante C

Primeiramente o curso se torna necessário, pois o mercado está muito concorrido e eu não possuo nenhum curso, gosto da área administrativa e quero fazer o meu negócio de bolo de pote dar certo.”

Estudante D

A ter planejamento sobretudo, a estocar embalagens, a economizar o dinheiro, a ter ética profissional, a pensar na natureza etc.

Estudante E

Esse curso contribuirá com certeza para muitas coisas, para incrementar meu conhecimento, questionar e administrar tanto minha vida como na área de emprego e sobretudo quando criar meu próprio negócio.

Estudante F

Verificamos, assim, que o trabalho se coloca como um desafio vital para os estudantes, tal qual ocorre com qualquer ser humano que dependa de seu próprio esforço e da sua força de trabalho para criar condições de sobrevivência. Entretanto, a ênfase no trabalho é tão importante quanto na dimensão pessoal, na possibilidade de alcançar conhecimentos capazes de contribuir para a geração de melhores condições de vida, em diferentes aspectos.

Muitos estudantes, no contexto social e econômico do país, almejam a possibilidade de não recorrer a um emprego, mas de buscar estratégias alternativas, como criar um pequeno negócio próprio com base em aprendizagens proporcionadas pelo curso. Assim, a educação profissional precisa se libertar de uma visão utilitarista de formação para o emprego, lançando luz a uma formação humanista que permita, aos jovens e adultos, associar a formação técnico-científica a um maior repertório de conhecimentos sobre o mundo.

Para isso, entendemos que as oportunidades educacionais precisam levar em conta as experiências vividas pelos estudantes, criando a possibilidade de ampliar a leitura sobre suas próprias trajetórias profissionais e abrindo caminho para novas escolhas. Que elas possam ser feitas levando em conta os desejos pessoais e a realidade social, o que inclui um olhar sobre o mundo do trabalho, mas também sobre a vida política, econômica e cultural em que se está inserido.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. *Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF): resultados preliminares*, 2018. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em 31.mar.2021.

BECCHETTI, L. What is wrong in Keynes's prophecy? How the end of economics turned into the rise of the economics of social responsibility. In: PECCHI, L.; PIGA, G. (Ed.) *Revisiting Keynes: economic possibilities for our grandchildren*.

Cambridge (EUA), London: The MIT Press, 2008. pp. 185-197.

BRAGA, R. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo, 2015.

BRASIL. IBGE. *PNAD Contínua*, 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em 28.out.2020.

FERREIRA, E. B. A EJA integrada a educação profissional no Cefet: avanços e contradições. ANPED/GT18. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/eja-integrada-educacao-profissional-no-cefet-avancos-e-contradicoes>>. Acesso em 13.jan.2015.

FISCHER, M. C. B., GODINHO A. C. F. Trabalho, educação e emancipação humana: a afirmação da EJA como direito. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* (online). Arizona (EUA), v. 22, n. 65, 2014.

FREEMAN, B. M. Why do We Work More Than Keynes Expected? In: PECCHI, L.; PIGA, G. *Revisiting Keynes economic possibilities for our grandchildren*. Cambridge (EUA), London: The MIT Press, 2008. pp. 135-142.

FREY, C. B.; OSBORNE, M. A. The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, Oxford (Inglaterra), v. 114, issue C, 2013, pp. 254-280.

FRIGOTTO, G. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. *Le Monde Diplomatique Brasil*, ed. 68, mar. 2013. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/ensino-medio-e-tecnico-profissional-disputa-de-concepcoes-e-precariedade/>>. Acesso em 08.out.2020.

GORZ, A. *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

KEYNES, J. M. 1930. Economic Possibilities for our Grandchildren. In: PECCHI, L.; PIGA, G. *Revisiting Keynes: economic possibilities for our grandchildren*. Cambridge (EUA), London: The MIT Press, [1930] 2008.

MACIEL, F. A generalização da precariedade: trabalho e classes no capitalismo contemporâneo. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 33, n. 3, set/dez. 2018, pp. 755-777.

MORAES NETO, B. R. Emprego e trabalho no início do século XXI: revisitando Marx e Keynes. *Caderno CRH*. Salvador, v. 27, n. 70, jan/abr. 2014, pp. 91-100.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE). Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em 31.mar.2021

OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PHELPS, E. S. Corporatism and Keynes: His Philosophy of Growth. In: PECCHI, L.; PIGA, G. *Revisiting Keynes: economic possibilities for our grandchildren*. Cambridge (EUA), London: The MIT Press, 2008. pp. 95-104.

Parâmetros para uma educação linguística em contexto profissional

• **Sahsha Kiyoko Watanabe
Dellatorre-Nishimura**

Objetivos

E

ste trabalho propõe pensar o ensino de língua integrado à disciplina de Comunicação por meio da reflexão sobre os objetivos e as necessidades do público jovem e adulto no contexto da Educação Profissional de nível técnico (EPT). Para isso, a discussão será ancorada, principalmente, nos princípios da educação linguística (POSSENTI, 1996; BAGNO, 2002; ROCHA, 2002), do letramento (SOARES, 1999; 2002) e da Pedagogia do Pós-Método (KU-

MARAVADIVELU, 2006). Essa teoria, do âmbito das línguas estrangeiras, pode contribuir significativamente para o ensino da língua materna, sobretudo no que concerne aos parâmetros da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade, e aos conceitos de macro e microestratégias. Pretende-se discutir, inicialmente, a importância de se definirem as concepções de linguagem e de língua que norteiam a ação dos educadores linguísticos (GERALDI, 2002) para, assim, propor parâmetros, macroestratégias e microestratégias para uma educação linguística em contexto profissional.

Introdução

A despeito de sua nomenclatura – chamada atualmente “Comunicação” nos cursos de Educação Profissional do Colégio Santa Cruz –, a disciplina abordada neste artigo sempre teve estreita conexão com a de Língua Portuguesa, oferecida na Educação Básica. Seu objetivo é, com poucas variações, trabalhar conhecimentos específicos

para que os alunos possam compreender e produzir textos (orais e escritos) em contexto acadêmico e, principalmente, profissional, refletindo sobre a linguagem, suas variáveis e sua adequação a diferentes contextos.

A disciplina de Comunicação assume um caráter singular na matriz curricular dos cursos técnicos. Enquanto a maior parte dos componentes está vinculada às áreas de atuação profissional (finanças, marketing, transportes etc.), a proposta de Comunicação se identifica, originalmente, com a prática escolar¹. No contexto da educação profissional, no entanto, ela deve assumir um perfil híbrido, de modo que os objetivos tradicionalmente trabalhados na escola possam contribuir para a formação para o trabalho. Esse hibridismo traz diversos desafios, como os apresentados a seguir.

- 1) Como diferenciar a disciplina de um curso técnico da disciplina puramente escolar?
- 2) Como pensar um curso que tenha, como um dos princípios, a reflexão pela e sobre a linguagem, mas que atenda às necessidades do mercado de trabalho?
- 3) Como pensar um curso que atenda às necessidades e às expectativas dos estudantes?
- 4) Como desenvolver a postura crítica e a consciência social dos estudantes e, ao mesmo tempo, a adequação aos diferentes contextos?

A finalidade deste artigo não é apresentar respostas prontas para perguntas tão complexas, para as quais seria impossível e contraditório apresentar um gabarito. Pretende-se, no entanto, propor alguns parâmetros para se pensar a disciplina no contexto da educação profissional, a fim de suscitar reflexões sob a perspectiva de uma educação linguística.

¹ O(A) professor(a) responsável pela disciplina de Comunicação tem sua formação e sua carreira estreitas ao contexto escolar, enquanto o perfil dos docentes de outros componentes curriculares está muito mais vinculado ao mercado de trabalho nas áreas técnicas correspondentes.

A disciplina Comunicação na Educação Profissional do Colégio Santa Cruz

Os cursos de Educação Profissional do Colégio Santa Cruz (Técnico em Administração e em Logística) são concebidos, desde sua criação, em 2012, segundo uma tradição do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA)² oferecido pela escola, de modo que sua construção é pautada pelo diálogo e pela colaboração de todos os envolvidos, sobretudo dos professores. Tal processo se intensificou após 2018, ano em que os cursos passaram por uma reformulação do currículo e toda a equipe pedagógica viu-se engajada na reestruturação das disciplinas e dos projetos. Embora os desafios postos ao planejamento já estivessem presentes, esse momento de mudanças exigiu que se repensasse o currículo, adequando-o a princípios de construção de um curso que não fosse meramente tecnicista, mas voltado, principalmente, para o que chamamos Educação Profissional, como se observa a seguir:

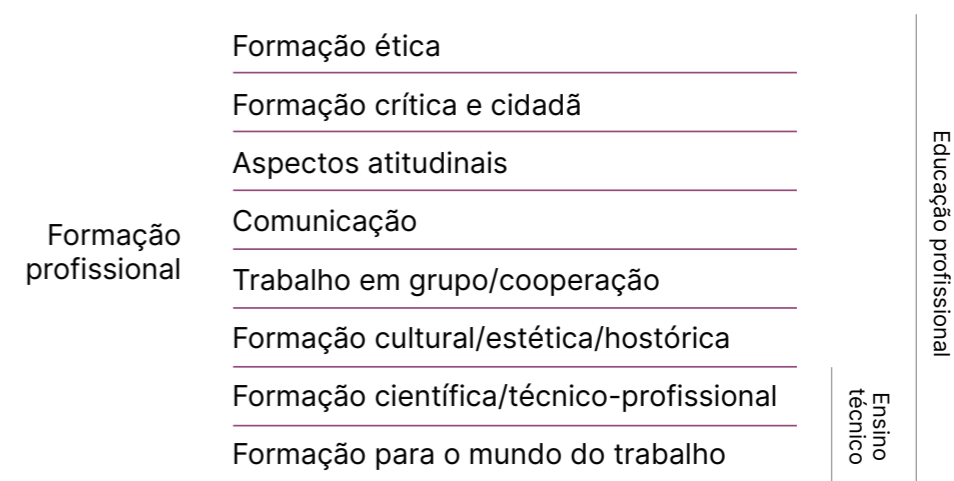


Figura 1

Foi nesse contexto que optamos por deixar de chamar “Ensino Técnico” para denominá-los cursos de “Educação Profissional do Colégio Santa Cruz”. Não se trata, evidentemente, apenas de alterar a

² Ambos são oferecidos no período noturno e gratuitamente, respeitando o princípio de garantia ao acesso e à permanência do(a) estudante na escola.

nomenclatura. O objetivo é evidenciar, por meio dela, os princípios norteadores de um curso de formação profissional que pretende ir além de propósitos técnico-profissionais ou científicos voltados ao mercado de trabalho, legitimando sua preocupação com outros valores, como a formação ética, crítica e cidadã, a abordagem cultural, estética e histórica dos fenômenos, e os aspectos atitudinais, todos eles inerentes a uma formação humanista. Um curso que não acredita na concepção bancária da educação; pelo contrário, investe na busca de sua superação tendo, por perspectiva, uma concepção problematizadora e libertadora da educação (FREIRE, 2018).

Tal conjuntura se fez propícia para que toda a equipe de educadores, da gestão aos docentes, repensasse temas, habilidades e competências a serem trabalhadas, assim como os estudantes foram convidados a refletir sobre o curso que queríamos. No que concerne especificamente às disciplinas, personificadas pelos docentes, em parceria com a coordenação pedagógica, colocava-se o desafio de integrar um projeto de educação e formação, em oposição ao projeto de treinamento e adestramento, cada vez mais presente, implícita ou explicitamente, no cenário educacional nacional.

Pode-se afirmar que a Comunicação, como componente curricular, favorece essa integração. Seu caráter originalmente escolar lhe confere, por um lado, certa abertura e flexibilidade quanto à “utilidade” de seus objetivos e, por outro, proporciona “conflitos de identidade” que dizem respeito à sua finalidade. Diríamos que a Comunicação, em um curso de formação profissional, experimenta, de modo radical, impasses vividos pela disciplina de Língua Portuguesa em outros segmentos da educação básica, e que são os desafios postos à escola, instituição à qual comumente são atribuídos objetivos que estão “fora” dela, como formar para o vestibular ou para o mercado de trabalho, esvaziando o propósito da aprendizagem em si. A disciplina Comunicação carrega, assim, muitos desses conflitos escolares somados aos desafios da Educação Profissional:



Figura 2

Os estudantes que recebemos nos cursos de Educação Profissional do Colégio Santa Cruz trazem, por sua vez, as contradições e os reflexos desses conflitos traduzidos em suas expectativas sobre as aulas de Comunicação: que elas devem ser aulas de Língua Portuguesa, que a língua portuguesa equivale à gramática normativa e à norma-padrão, que o principal objetivo do curso deve ser o de corrigir tudo o que eles fazem de “errado” em sua própria língua. Essas expectativas são tão fortes que é comum pedirem explicações e atividades sobre “crase” ou “conjugação verbal”, por exemplo, saindo felizes de aulas em que é abordada e esclarecida alguma tão prestigiada regra gramatical.

Da mesma forma, colegas professores de outras áreas, outrora alunos no contexto conflituoso ilustrado anteriormente, também trazem, em alguma medida, essas expectativas, acreditando, mesmo que inconscientemente, que trabalhar leitura e escrita em sala de aula seria tarefa apenas da professora de Comunicação ou que a esta caberia a milagrosa missão de “corrigir” os textos dos estudantes.

O contexto que acaba de ser apresentado fez emergir, no caso da Educação Profissional do Colégio Santa Cruz, um conjunto de reflexões acerca do ensino de língua integrado à disciplina de Comunicação a partir dos objetivos e das necessidades do público jovem e adulto atendido. Afinal, embora Comunicação não seja aqui uma disciplina equivalente à de Língua Portuguesa em outros segmentos da educação básica, suas interfaces não podem ser negadas. Pelo contrário, devem ser aproveitadas com o objetivo de propiciar aos alunos

e às alunas um acesso democrático e democratizador aos discursos sociais que se valem da leitura e da escrita no mundo do trabalho.

Educação linguística integrada à formação profissional

Diante do cenário apresentado, naturalmente diverso em relação às experiências anteriores de estudantes e professores com o ensino de Língua Portuguesa na escola básica, faz-se necessário definir o lugar da Comunicação na formação profissional, tendo em vista sua interlocução com as outras disciplinas segundo a perspectiva da educação linguística e do letramento.

Entendemos por educação linguística

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/ sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/ linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

BAGNO, 2005, p. 63

Assim como os princípios norteadores do ensino técnico do Colégio Santa Cruz embasaram sua denominação atual de “Educação Profissional”, na tentativa de evidenciar a pluralidade de sentidos formativos presentes na palavra “educação”, o ensino de Língua Portuguesa ou de Comunicação também deve ser entendido do ponto de vista da formação do indivíduo, sendo o aspecto linguístico constitutivo da formação integral que se estende ao longo da vida, em instâncias extraescolares e escolares.

Se a educação linguística ocorre durante toda a vida, ela é tarefa também da Educação Profissional, e um conceito-chave para as reflexões teóricas e para as propostas práticas de educação em língua materna, independentemente da disciplina, é o conceito de letramento, definido como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3). Nesse sentido, cabe não só à disciplina de Comunicação, mas a todas as outras,

criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano.

BAGNO, 2005, p. 70

Embora existam conteúdos específicos relacionados à leitura, à escrita e à oralidade, tais práticas estão (ou deveriam estar) presentes em todas as outras disciplinas, assim como são necessárias para a inserção dos alunos nos mais diversos espaços da sociedade. Devem, conseqüentemente, considerados os devidos enfoques, proporções e especificidades, estar presentes tanto na formação do corpo docente como na formação do corpo discente, configurando-se preocupação legítima também da Educação Profissional, já que “a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão” (BAGNO, 2005, p.70).

Além disso, ressalta-se a ampliação do conceito de letramento para usos sociais em diversas esferas, como a científica, a matemática e a digital. Marcos Bagno chama a atenção para como o reconhecimento da coexistência de diferentes letramentos pode beneficiar o ensino, convidando-nos a reformular nossas representações e crenças a respeito da leitura e da escrita, a fim de podermos desenvolver de modo consciente e sistemático o letramento dos alunos.

No contexto específico da Educação Profissional de nível técnico, em que o caráter interdisciplinar fica evidente no currículo como um todo, o reconhecimento desses letramentos e da educação linguística como projeto de formação coletiva contribui para a emancipação de todos os envolvidos, sobretudo dos estudantes.

Parâmetros para uma educação linguística em contexto profissional

A especificidade do contexto da Educação Profissional apresenta desafios e potencialidades que, se devidamente aproveitadas, poderiam, de fato, favorecer a promoção da educação linguística.

Dada a heterogeneidade dos percursos formativos de professores e estudantes, uma ação de extrema importância é a formação contínua do corpo docente, de modo a levá-lo a refletir constantemente sobre suas práticas e sobre as concepções que as fundamentam. Nessa perspectiva, inspirado na obra de Paulo Freire, Kumaravadivelu apresenta as bases do que ele denomina *Condição Pós-Método*, definida por ele como "um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método"³ (1994, p. 28), criticando a compreensão predominante e hierárquica de que deve haver um grupo que pensa no ensino e outro que ensina, como se aos professores coubesse apenas aplicar o que é idealizado por aqueles que teorizam⁴.

3 Tradução minha.

4 Kumaravadivelu constrói muito de sua teoria embasado em ideias importantes de Paulo Freire. Optou-se, neste artigo, por trazer grande parte dessas ideias por meio de uma referência do ensino de línguas estrangeiras, pois o autor acaba por sistematizar princípios pedagógicos pensando prioritariamente no ensino de línguas.

Para Kumaravadivelu, o(a) professor(a) é alguém que pode atuar de forma muito mais autoral, indo além da escolha e da combinação de diferentes métodos e abordagens para construir uma abordagem própria, aliando sua prática à produção científica da área, ao contexto de trabalho, ao contexto dos estudantes e também aos seus objetivos específicos. Dessa forma, ele reconhece que "a relação simbiótica entre teoria, pesquisa e prática, e entre profissional, pessoal e conhecimento experiencial"⁵ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 22) pode ser um caminho para melhorar o engajamento intelectual em nossa atividade profissional.

Embora o autor trate notadamente do ensino do inglês como língua estrangeira, sua abordagem está de acordo com os princípios da educação linguística e suas reflexões colaboram para o ensino no geral⁶. Kumaravadivelu vai além das estratégias de sala de aula, dos materiais didáticos, dos objetivos curriculares e das avaliações, ao propor o que chama *Postmethod Pedagogy* (Pedagogia Pós-Método), um sistema que consiste em três parâmetros inter-relacionados: o da particularidade (*particularity*), o da praticabilidade (*practicality*) e o da possibilidade (*possibility*).

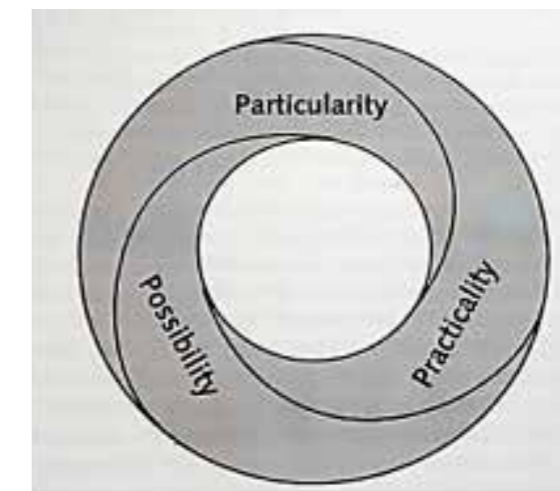


Figura 3.
Fonte: KUMARAVADIVELU, 2003, p. 37

5 Tradução minha.

6 Uma abordagem do tipo pode ser observada em minha tese de Doutorado: DELATORRE-NISHIMURA, Sahsha Kiyoko Watanabe. *Inventaire Futile*: experiência, autoria e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira na escola. Tese de Doutorado em Língua e Literatura Francesa. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

O parâmetro da particularidade diz respeito à necessidade de sermos sensíveis às especificidades locais do nosso contexto: um grupo particular de professores(as), que ensina um grupo particular de estudantes, que almeja um conjunto particular de objetivos, em determinado contexto institucional, o qual, por sua vez, faz parte de um meio sociocultural particular (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34).

Esse parâmetro está diretamente vinculado ao segundo, o da praticabilidade, que coloca em relação a teoria e a prática, enfatizando a crítica de que o(a) professor(a) se limitasse a interpretar e a aplicar a teoria em suas aulas, tornando-se um(a) mero(a) consumidor(a) de teorias. Reconhece-se, então, o(a) professor(a) como um(a) intelectual, como alguém implicado(a) em criar uma teoria da prática gerada por si, ou seja, uma teoria gerada por meio da prática. Para isso, atento(a) às particularidades de seu contexto, por meio da reflexão e da ação, o(a) professor(a) pode identificar, compreender e analisar problemas e potencialidades, propondo alternativas e caminhos coerentes, indo além de suas intuições e experiências para construir um sentido. Kumaravadivelu (2003) acrescenta:

[...] conseqüentemente, a construção de sentido requer que os professores considerem a pedagogia não apenas como um mecanismo para maximizar as oportunidades de aprendizagem em sala de aula, mas também como um meio para compreender e transformar as possibilidades dentro e fora da sala de aula. (p. 36)

Assim, chegamos ao terceiro parâmetro, o da possibilidade, também relacionado aos anteriores. Kumaravadivelu compreende que qualquer pedagogia está baseada em relações de poder, criando e mantendo desigualdades sociais. Isso posto, atentar para esse parâmetro significa explorar a consciência sociopolítica que todos os participantes, professores, estudantes e demais envolvidos trazem consigo para a sala de aula, para que “ela também possa funcionar como um catalisador de uma busca contínua por identificar a formação e a transformação social” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 37), mesmo quando não existe um padrão do ideal de consciência que se busque atingir.

Tomando os três parâmetros como base da Pedagogia Pós-Método, percebe-se que um leva ao outro e todos muito possivelmente façam parte de nossas convicções; talvez apenas não soubéssemos nomeá-los. Quando estamos realmente engajados(as) no ensino de qualquer disciplina, procuramos nos formar continuamente – embora a atual realidade da profissão docente, na maioria das vezes, não garanta condições favoráveis – e é comum refletirmos com base nesses parâmetros. O cotidiano escolar exige de nós, professores(as), uma atenção maior no que diz respeito ao que ocorre com os alunos em sala de aula e fora dela – devemos considerar, por exemplo, suas questões familiares, de saúde, de deslocamento, e também o que ocorre no âmbito político-pedagógico e sociocultural.

Assim sendo, os parâmetros colocados para a Educação Profissional podem abranger as questões apresentadas a seguir.

- **Particularidade:** quem são alunos da Educação Profissional? Quem são os professores que compõem o corpo docente do curso? Qual o contexto individual dos estudantes, mas também qual o contexto de cada sala de aula dessa escola? Qual o contexto político, econômico e sociocultural em que estão inseridos(as)?
- **Praticabilidade:** se todos aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo, estudantes e professores, quais condições encontramos para poder teorizar sobre a prática? Quais as situações de formação continuada do corpo docente? Qual postura adotamos frente ao conhecimento? Como a postura investigadora e autoral de alunos e professores é incentivada, promovida e valorizada?
- **Possibilidade:** que ações são colocadas em prática tendo em vista a emancipação de todos envolvidos? Como isso aparece efetivamente no cotidiano da escola, na preparação, no planejamento, na escolha e na elaboração das aulas e dos materiais?

Com a finalidade de descrever estratégias que possam orientar as reflexões do professor rumo a uma pedagogia Pós-Método, mas sem subestimar sua capacidade inventiva e reflexiva e sem querer prescrever o que se deve fazer, Kumaravadivelu (1994; 2003) apre-

senta o que chama de macroestratégias e microestratégias para o ensino de línguas (seu enfoque é em língua estrangeira, mas a proposta aqui é justamente pensar como suas reflexões poderiam ser muito bem aproveitadas no contexto de uma educação linguística na formação profissional) com o objetivo de ajudar a construir uma teoria da prática. Como bem analisa Silva (2004),

[...] a pesquisa passa a ter como foco a sala de aula, de forma que a abordagem do professor vai se construindo a partir de uma dinâmica entre a realidade deste, de seus/suas alunos e a partir dos indícios e resultados de pesquisas da área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou pedagógica. Sendo assim, o professor se torna um pesquisador capaz de indicar em que medida os achados da teoria auxiliam a sua prática. Isso pode possibilitar que ele tenha instrumentos que contribuam para que sejam apontadas alternativas e feitas adaptações capazes de surtir efeitos na sua sala de aula. (s/n)

Kumaravadivelu expõe um modelo teórico composto de dez macroestratégias, "planos gerais derivados do conhecimento teórico, empírico e pedagógico concernente ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira" (1994, p. 32), conforme apresentado a seguir:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem;
2. Minimizar mal-entendidos;
3. Facilitar a interação negociada;
4. Promover a autonomia do(a) aprendiz;
5. Promover o desenvolvimento da consciência linguística;
6. Ativar a heurística intuitiva;
7. Contextualizar o insumo linguístico;

7 Tradução minha.

8. Integrar as quatro habilidades (compreensão oral e escrita/ expressão oral e escrita);
9. Garantir relevância social;
10. Desenvolver a consciência cultural do(a) aprendiz.

Como é possível notar, embora se refiram especificamente ao ensino de língua estrangeira, são macroestratégias pertinentes ao contexto que é objeto deste artigo. Se consideradas como princípios norteadores da disciplina de Comunicação, certamente caminharíamos de maneira mais integrada a um projeto de educação linguística e profissional. Afinal, o currículo dessa disciplina deve, inegavelmente, trazer conteúdos frutíferos para trabalhar competências e habilidades a fim de, por exemplo, promover a autonomia do aprendiz em situações do mercado de trabalho (enviar um currículo, participar de uma entrevista de emprego, enviar um e-mail, redigir relatórios etc.); integrar as habilidades orais e escritas; propiciar o desenvolvimento da consciência linguística, ativando a heurística intuitiva e a reflexão epilinguística dos aprendizes, empoderando-os, assim, para agir em sua própria língua ao abandonar a ideia de que língua é o mesmo que gramática e norma-padrão; entre outros. Vale destacar que, de certa forma, todas elas colocam como prioridade a reflexão e a postura crítica dos estudantes, precedendo qualquer tipo de atividade específica.

As microestratégias seriam, então, os procedimentos utilizados para tentarmos ser coerentes com os princípios anunciados nas macroestratégias e estão diretamente relacionadas às nossas percepções e atitudes enquanto educadores(as). De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 208), cada macroestratégia pode ter numerosas e variadas microestratégias, contudo é condicionada e limitada pelo contexto e pela situação de ensino-aprendizagem. O importante é considerar "as necessidades, desejos e carências dos alunos, assim como o seu nível de conhecimento e habilidade na língua"⁸ (KUMARAVADIVELU, 2006, pp. 208-209). Trata-se concretamente das atividades propostas em aula, como, no caso de Comunicação, a elaboração de um relatório técnico ou a preparação de uma apresentação oral em *slides*, de forma que tudo se encontra essencialmente inter-relacionado: parâmetros, macroestratégias e microestratégias.

8 Tradução minha.

Considerações finais para futuros diálogos

Espera-se que a discussão apresentada e a sistematização dos conceitos de parâmetros, macro e microestratégias no ensino de línguas possam colaborar para pensar a disciplina Comunicação inserida em um projeto de educação linguística e profissional, ou seja, pelo viés da formação humana, política, ética e estética, em contraposição ao viés estritamente técnico e profissionalizante que se impõe, muitas vezes, no cenário educacional brasileiro. Na busca pela coerência entre o que se acredita e o que se propõe, este trabalho teve como objetivo suscitar reflexões acerca do ensino de língua integrado à disciplina de Comunicação em contexto de Educação Profissional, abrindo muito mais para a problematização e para o diálogo do que fechando propostas, receitas e respostas. Afinal, considerando-se a particularidade, a praticabilidade e a possibilidade envolvidas em um contexto específico, é possível que cada equipe pedagógica consiga, coletivamente, trilhar seus caminhos de forma autônoma e legítima.

Referências

- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, M. & RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte (MG), v. 5, n. 1, 2005, pp. 63-81.
- DELLATORRE-NISHIMURA, S. K. W. *Inventaire futile: experiência, autoria e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira na escola*. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.
- KUMARAVADIVELU, B. *Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- _____. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, Alexandria (Virginia, EUA), v. 28, n. 1, mar., 1994, pp. 27-48.
- _____. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah (Nova Jersey, EUA): Lawrence Erlbaum, 2006.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1996.

SILVA, G. A. *A era pós-método: o professor como um intelectual*. *Linguagens & Cidadania*, Santa Maria (RS), v. 6, n. 2, jul/dez 2004, pp. 99-128,

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Relatos sobre o percurso da formação de adultos para o trabalho: criando significados

• **Helen Regiane Martinez**

Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta por episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego.

Richard Sennet,
A cultura do novo capitalismo

Este artigo faz uma reflexão sobre a proposta da disciplina de Gestão de Pessoas, do curso de Educação Profissional (técnico em Administração) do Colégio Santa Cruz, no contexto da educação de jovens e adultos. A partir de relatos dos alunos a respeito de suas leituras de mundo e de suas aspirações profissionais, colocamos em discussão os sentidos do que vem a ser o mundo do trabalho para os estudantes e refletimos sobre o papel potencial dessa disciplina e, mais amplamente, de um curso de formação profissional. Ao fazê-lo, pretendemos retratar as transformações da prática pedagógica, motivadas pela experiência de diálogo com os estudantes e que levaram, afinal, à apreensão de novos sentidos sobre o mundo do trabalho pela própria professora.

Introdução

Quando iniciei meu trabalho como professora no curso de Educação Profissional do Colégio Santa Cruz, trazia na bagagem uma larga experiência na área de Recursos Humanos de diversas empresas, todas elas multinacionais de grande porte, todas elas imersas em processos, estratégias e conceitos de gestão modernos e globalizados. Trazia também uma experiência mais breve como docente no terceiro setor, no qual havia trabalhado com adolescentes que ingressavam no mercado de trabalho. Trazia, principalmente, algo que me possibilita, assim entendendo, um olhar sensível à questão humana: a formação em Psicologia.

Com esse histórico pessoal e profissional, criei um programa para a disciplina de Gestão de Pessoas que abarcasse a maior quantidade possível de conhecimentos teóricos para meus novos alunos. Embora minha intenção fosse nobre, fui alertada a respeito de seu alto grau de ambição por meu coordenador e por meu diretor pedagógico, que apontaram a carga de conteúdos excessiva de meu planejamento. Ainda assim, decidi arriscar e viver a experiência para que dela, com amparo teórico, pudesse futuramente, se fosse o caso, transformar minha prática.

A realidade trouxe surpresas relacionadas ao perfil dos estudantes e, em decorrência, às questões com que deparei em sala de aula: pessoas que nunca tiveram emprego formal, que nunca participaram de processos seletivos e que estavam distantes do mundo corporativo, no qual sempre transitei, compunham a maioria das turmas, em meio a alguns poucos colegas que buscavam um retorno ao mercado de trabalho ou mesmo que já tinham formação superior. O que buscavam, no curso técnico de Administração, essas pessoas com histórias de vida tão diferentes? Certa vez, uma aluna que já tinha formação acadêmica disse que escolhera o curso pelo programa e pelas disciplinas, mas que sua permanência no curso se devia ao fato de que, durante as aulas, os professores contavam suas histórias e vivências para explicar a teoria, e que assim ela conseguia “entender melhor do que na faculdade”. Ela se referia a experiências pessoais que ilustravam como os conceitos se traduziam no cotidiano de trabalho. Ela me disse: “você, por exemplo, parece que tem cem anos, conta casos que fazem a teoria ter mais sentido, e isso acontece em várias disciplinas”. Comecei a pensar que essas “histórias” poderiam mais do que

contextualizar, poderiam também influenciar a visão de trabalho que é a dos alunos, pois talvez proporcionem, para muitos deles, um primeiro (e marcante) contato com um mundo ainda distante.

Contexto histórico

Nas últimas décadas, temos assistido a um crescimento da instabilidade do vínculo do trabalhador com o emprego em decorrência de uma série de fatores. Um deles são as exigências de qualificação profissional que, ao mesmo tempo, já não garantem a inclusão no mercado. O desemprego passou a ser uma ameaça constante, gerado não apenas pela falta de qualificação, como também pelo aumento da concorrência por ofertas de trabalho, inclusive por parte de profissionais de nível técnico.

Ferreti (2004) sintetiza o conceito de qualificação profissional no mundo contemporâneo:

A qualificação profissional passa a repousar sobre os conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão produtor trabalhar intelectualmente, dominando o método científico, de modo a ser capaz de se utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos, de modo articulado, para resolver problemas da prática social e produtiva. (p. 131)

E complementa:

O enfoque da qualificação como relação social, sem abandonar o exame das relações entre a qualificação do trabalhador e as demandas da inovação tecnológica, antes tomando-a como elemento importante confere prioridade ao exame do conceito no âmbito das relações sociais de produção e, neste sentido, enriquece-o. (p. 418/419)

Entre os ingressantes nos cursos de Educação Profissional do Colégio Santa Cruz, em 2019, 63% manifestavam o desejo de inserir-se no mercado de trabalho, ainda que 51% deles estivessem trabalhando (formal ou informalmente); nesse caso, desejavam recolocar-se. Nota-se, portanto, que, para a maioria dos alunos, o curso representa um aumento das chances de obter um emprego. Assim, uma das responsabilidades do professor seria a de formar gente para o mercado de trabalho.

Aqui, tomamos a definição de “mercado de trabalho” dada por Dutra (2012):

O mercado de trabalho define-se como conjunto de oportunidades de trabalho oferecido pelas organizações e como conjunto de pessoas dispostas a oferecer sua força. Amplamente definido como espaço de negociação e de troca em um processo de conciliação de interesses complexos, bem como espaços criados pelas próprias pessoas e pela dinâmica do próprio mercado. (p. 27)

De acordo com essa definição, as organizações criam e transformam as demandas do mercado de trabalho por profissionais, mas pessoas também interferem no mercado. Ou seja, o autor equipara os trabalhadores às organizações em grau de importância para a constituição do mercado. A contribuição do trabalhador não é apenas mecânica, mas também simbólica.

A leitura de Hass (2017) permite pensar que em todo trabalho existe um investimento em uma finalidade, o que leva o trabalhador a experimentar, de forma consciente ou não, algum tipo de sentimento em relação ao que faz. Embora os processos de trabalho estejam organizados tendo em vista um objetivo final, como, por exemplo, o produto, os sentimentos gerados pelo trabalho articulam-se à identidade do sujeito, já que ele organiza sua vida em torno da atividade laboral, o que lhe confere lugar em determinados grupos sociais. Se o trabalhador puder refletir acerca de suas percepções e sentimen-

tos relacionados à atividade laboral, qual seria sua relação com o trabalho? O que então determina o modo como enxerga o trabalho? Isso depende das características pessoais dos sujeitos e de seu envolvimento com a atividade, mais do que do tipo de trabalho que exerce?

Para o grupo de alunos que costumo receber, o trabalho tem sido visto como aquilo que o mercado oferece à condição passiva do sujeito, submerso em sua necessidade, em que ele é escolhido por suas qualificações. Afinada a essa percepção, a busca por qualificação técnica aparece como principal objetivo do ingresso no curso. Porém, se substituirmos a ideia de qualificação para o mercado de trabalho pela visão de formação para o trabalho, a identidade do sujeito poderá inserir-se nesse universo de maneira mais saudável. Parece-me ser esta a maior e mais importante responsabilidade do professor.

Schwartz (2018) nos ajuda a pensar o trabalho como criação humana, como campo sujeito à ação do trabalhador, que não é um ser passivo na relação:

(...) a natureza humana é, até um grau significativo, produto da criação humana. Se projetarmos locais de trabalho que permitam às pessoas fazer trabalhos que elas valorizem, estaremos criando a natureza humana que valoriza o trabalho. Se projetarmos locais de trabalho que permitam encontrar significado no seu trabalho, estaremos criando a natureza humana que significa o trabalho. (p. 101)

Esse tem sido o caminho que resolvi trilhar com meus alunos: o da construção de um lugar para o trabalhador no mundo do trabalho. Um percurso construído por meio da aproximação de conceitos teóricos e do diálogo acerca de nossas próprias histórias, da análise crítica e reflexiva sobre o que vivemos em relação ao trabalho.

O trabalho e o sujeito trabalhador

A compreensão sobre o trabalho no mundo contemporâneo requer que nos dediquemos ao exame de alguns de seus significados ao longo da história. Não pretendo aqui refazer esse percurso, senão ater-me à questão do trabalho como formador de identidade, o que está relacionado às formas de organização social e do lugar simbólico do trabalho na vida do sujeito que o exerce.

Em meio às transformações estruturais do mundo do trabalho, temos enfrentado diversos obstáculos para a preservação de direitos do trabalhador historicamente conquistados. Frente à instabilidade do que um dia pareceu assegurado, noto certa descrença dos meus alunos nos processos formais. À pergunta “você preferem um trabalho formal ou informal?”, vem a resposta: “eu prefiro um trabalho, seja ele qual for”. Essa fala demonstra certo esvaziamento do papel do sujeito na ação e sugere que qualquer um estaria apto a exercê-la. O sujeito parece desqualificado aos seus próprios olhos. Em um contexto de precarização das condições de trabalho também se fragiliza o vínculo dos sujeitos com o trabalho, ao passo que se consolida, muitas vezes, um conformismo quanto à condição de desemprego. Tantos trabalhadores já acham “normal” estarem muitas vezes desempregados, ou por muito tempo, e essa condição não é “normal”, mas sim está atrelada a uma série de fatores socioeconômicos que evidenciam problemas graves na estrutura do mercado de trabalho. E, se pensarmos nessa relação com o trabalho como constituinte da identidade pessoal, dá-se, afinal, uma precarização da condição humana.

Tenho discutido a esse respeito com os alunos, por exemplo, quando estudamos a pirâmide de Maslow¹, segundo a qual a motivação do trabalhador, em vez de associada diretamente ao salário, estaria associada ao seu reconhecimento como sujeito nas relações sociais. Certa vez, disse um aluno: “reconhecimento é respeito, é receber um elogio do chefe, é ter um lugar de descanso e bons relacionamentos

1 O psicólogo estadunidense Abraham Harold Maslow (1908-1970) propôs a teoria da hierarquia das necessidades humanas. A base seriam as necessidades fisiológicas, após a qual viriam as de segurança, afeto, autoestima e realização. Um indivíduo só pode satisfazer a necessidade de um estágio se a do nível anterior estiver sanada, A satisfação de todas as necessidades promoveria a motivação e a felicidade.

com os colegas, fazer o que gosto e me sentir útil, ter orgulho do que faço”. Maslow costuma ser um dos teóricos com os quais os alunos mais se identificam. Não à toa: sua pirâmide demonstra a importância de fatores que deveríamos ter assegurados e que, hoje, parecem em risco no mundo do trabalho.

No contato com a obra de Maslow, os alunos podem refletir sobre um sentido do trabalho que vai além do ato concreto de trabalhar e da remuneração salarial, propriamente dito; ele propicia uma recompensa social. Trata-se da função psíquica do trabalho, que é um dos grandes pilares de constituição da identidade do sujeito, de sua subjetividade. Somente a capacidade de refletir sobre seu papel pode promover um sujeito ativo na relação com o mundo do trabalho e as conseqüentes transformações nessa relação. Em um contexto de precarização do trabalho como o que vivemos, o espaço da sala de aula resguarda condições para uma reflexão crítica, possibilitando ao aluno uma relação com o trabalho que não seja apenas técnica, mas também potencialmente transformadora do mundo que o cerca.

Ao longo de minha prática, tenho incorporado às aulas, além das minhas histórias, as narrativas de outros trabalhadores, como as que se apresentam em textos jornalísticos, como reportagens, entrevistas e relatos de casos. Isso tem nos permitido que o conceito de trabalhador ultraflexível em voga no Reino Unido seja então associado à experiência de uma aluna, que é docente da rede estadual e trabalha por demanda. Casos de mulheres trabalhadoras que retornam ao trabalho durante o período de licença-maternidade para evitar demissões ajudam a pensar as experiências vividas por alunas – elas são cerca 65% do alunado – em entrevistas de emprego, nas quais são constrangidas a expor seus projetos de maternidade. De uma dessas discussões veio a pergunta de uma aluna: “mas, enfim, diante de tudo isso, o que é o correto, professora?”. Minha intenção aqui, sem dúvidas, é a de ampliar o sentido da vivência que esses alunos têm no conceito em suas rotinas discutindo as práticas de mercado, o que já pressupõe na reflexão crítica seu entendimento.

Em uma aula sobre ética profissional, vivemos uma experiência bastante singular. Uma aluna pediu a palavra e informou à turma que, naquela noite, o bilhete usado no transporte coletivo para ir à escola não funcionara; que fora ajudada por um senhor, que lhe emprestou o próprio cartão; agora, porém, não teria dinheiro para voltar

para casa e precisava de ajuda. Rapidamente, a sala se mobilizou e arrecadou uma quantia maior do que a necessária, alegando que a colega poderia ter o mesmo problema no dia seguinte. Voltamos a falar sobre ética no trabalho, inserção da diversidade, leis de cotas e responsabilidade social e ambiental nas empresas. Mas os alunos já entenderam o mais básico: ética no trabalho é o que remete ao humano, o que cria laço e nos torna empáticos uns aos outros, como na situação descrita.

Segundo Dejours (1999), trabalhar não é apenas exercer atividades produtivas, mas também “conviver”, viver em comum, realizar-se em seu potencial humano, dar significado e qualidade ao que se produz. Dessa forma, ampliamos o conceito de Gestão de Pessoas nas empresas para esse grupo de alunos. Da representação frágil da individualidade no trabalho que esses estudantes trabalhadores têm, é possível passar à criação de recursos no coletivo, nas trocas, nas discussões, na rede de apoio e proteção, no compartilhamento das experiências comuns e na conquista de identidade, o que nos remete a Schwartz (2018):

(...) essas pessoas estão satisfeitas com o trabalho porque acreditam que aquilo que fazem é significativo. O seu trabalho tem potencial para fazer a diferença no mundo. Ele melhora a vida de outras pessoas de forma significativa. (p. 14)

Uma parte do trabalho se realiza quando o sujeito encontra significado no seu fazer. As histórias contadas por mim passam a ser vividas pelo grupo que intervém, questiona, reflete e cria suas próprias histórias. A vivência comum passa a ter um compromisso com o mundo, com o novo mundo do trabalho que se está construindo. O entendimento do conceito se dá pelo grau de envolvimento subjetivo e simbólico do estudante trabalhador.

Entendo que, por meio de práticas pedagógicas dessa natureza, histórias pessoais de trabalhadores, postas em relação com os estudos teóricos, contribuem para debates que ajudam a promover deslocamentos do sentido do trabalho para alunos que costumam ver, na necessidade de sobrevivência, a principal função – para não dizer a única, do fazer profissional. Os relatos criam a possibilida-

de de diálogo com as experiências vindas de diversos lugares: a rotina das empregadas domésticas, a relação de vendedores com seus clientes e o projeto de empregados que pretendem ser donos do próprio negócio. Falamos todos sobre algo comum: a relação do ser humano com o mundo do trabalho, o que é, por fim, o campo da gestão de pessoas.

Considerações finais

O processo educacional de trabalhadores excluídos ou pouco valorizados pelo mercado deve conter uma estratégia de aproximação entre as duas realidades: a realidade do professor e a realidade do aluno, para que possa existir transformação nesses contextos. Kuenzer (2005) discute criticamente o fenômeno da “inclusão excludente” manifestada no terreno educativo, que corresponde à ideia de incluir estudantes no ensino escolar, em cursos de diferentes níveis e modalidades, sem os padrões de qualidade exigidos pelo mercado de trabalho.

Ao direcionar meu trabalho docente para a aproximação de alunos ao mundo do trabalho, procuro fazê-lo sob o viés de uma construção coletiva, que alinhava a teoria à criação de significados pessoais sobre o trabalho. Esse é o conteúdo vivo sobre o qual Saviani (2008) nos fala, gerado na relação entre professor e aluno:

A educação, nesse íterim, deveria também ser capaz de atingir os interesses sociais através da difusão de conteúdos vivos, concretos indissociáveis das realidades sociais com vistas a relacionar a prática vivida com os conteúdos abordados no contexto educacional. (p. 39)

As aulas também promovem experiências profundas em minha construção como professora, como alguém que se surpreende, se desequilibra, se emociona e que tem ciência de que, com cada turma, novas realidades poderão ser construídas e compartilhadas. Desde então, terei novas histórias para contar. Uma aluna de dezoito anos, artesã, que já viveu a experiência de trabalho escravo em oficinas de costura, explica o que quer:

Eu tranço cabelo, posso faxinar diversos locais (casa, apartamento, salão de festas), fui auxiliar de produção, e sou artesã de colares. Quando era adolescente, parecia que ninguém me notava, te descartam, só serve pro necessário, daí é como um negro periférico e por você ser negro tem que ser duas vezes melhor. E no campo do trabalho é da mesma forma. Quero reconhecimento, estabilidade psicológica em saber que o trabalho talvez possa se tornar um refúgio do obscuro da vida pessoal. Isso será suficiente.

Como professora, acredito que o trabalho que as pessoas exercem, por escolha ou contingência, modifique, de algum modo, relações com si mesmo e com o mundo, causando angústia ou felicidade, dúvida ou tristeza (e tantos outros sentimentos) de forma transitória, como tudo que é tipicamente humano. Nesse campo, não seria diferente. Vivemos aprendendo e, portanto, nos transformando.

Referências

- DEJOURS, C.; *Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. São Paulo: Fundap, EAESP, FGV, 1999.
- DUTRA, J.S. *Gestão de pessoas: modelo, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2012.
- FERRETTI, J. C. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. *Educação & Sociedade*. Campinas (SP), v. 25, n. 87, mai/ago. 2004, pp. 401-422.
- HAAS, M. P. P. *A transformação do valor simbólico do trabalho: da produção de experiências ao esvaziamento do lugar do sujeito*. Monografia (Graduação em Psicologia) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí (RS), 2017.
- KUENZER, A.Z. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI; SANFELICE; LOMBARDI (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas (SP): Autores Associados, 2005, pp. 1-17.
- MENEZES, L. S. *Psicanálise e saúde do trabalhador: nos rastros da precarização do trabalho*. São Paulo: Primavera Editorial, 2012.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.
- SCHWARTZ, B. *Trabalhar para quê?* São Paulo: Alaúde, 2018.
- SENNET, R. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.



A EJA NA PANDEMIA DE COVID-19

ARTIGOS DO EIXO 6

Vivências da EJA na
pandemia de Covid-19

Fernando Frochtengarten

Aulas de Matemática na
pandemia: da violência de
gênero ao uso do Whatsapp

Priscila Ribeiro dos Santos

Pelo direito à internet: uma
experiência pedagógica na
EJA em tempos de pandemia

Fernanda Pereira da Costa

Vivências da EJA na pandemia de Covid-19

• **Fernando Frochtengarten**

A

suspensão das aulas presenciais provocada pela pandemia de Covid-19, a partir de março de 2020, colocou todos os segmentos da educação frente ao desafio de dar continuidade ao trabalho formativo e de preservar o vínculo dos estudantes com a escola. As equipes de educadores precisaram reinventar suas práticas por meio da criação de modelos de atendimento a distância adequados ao perfil dos

alunos. No Brasil, como em outras sociedades marcadamente desiguais, a implantação do trabalho remoto encontrou limites nas condições de vida de uma parcela da população que foi, também, a mais afetada pela doença. Para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que em sua maioria integram esse grupo social, a crise sanitária veio reiterar a ameaça de afastamento da escola, que paira sobre sua história.

Neste texto, procuro retratar o trabalho realizado no curso de EJA do Colégio Santa Cruz durante a pandemia. Escrevo durante o período de suposto isolamento social, sem qualquer tipo de certeza sobre aquilo que o mundo virá a ser. É certo, porém, que os efeitos da pandemia sobre a EJA se farão sentir por um longo período, inclusive pelo aumento da vulnerabilidade de seu público, o que deverá trazer novos desafios ao acesso e à permanência de jovens e adultos na escola, além de transformar suas necessidades educacionais. Se a consideração desses fenômenos será fundamental para a formulação de respostas políticas e pedagógicas voltadas a assegurar o direito à educação, começo aqui a examinar aprendizagens já deixadas pelo período da pandemia e arrisco esboçar provocações para os tempos que virão.

A chegada da Covid-19 ao Brasil somou-se ao esvaziamento de políticas nas áreas da educação, da saúde, do trabalho e da previdência social que atingiram diretamente a população mais pobre. A crise sanitária, agravada pelo negacionismo do governo em relação à doença e pela recusa aos estudos científicos, tornou ainda mais precárias as condições de vida dessa parcela da sociedade.

O isolamento social não pôde ser cumprido por muitos trabalhadores que vivem em bairros e comunidades periféricas densamente povoados e que, também sob o risco do desemprego crescente, continuaram a utilizar o transporte público para trabalhar.

Em São Paulo, o período da pandemia foi acompanhado por uma escalada da violência, que também incidiu de forma desigual sobre a população. Houve aumento expressivo de casos de violência contra a mulher no ambiente doméstico (inclusive feminicídio)¹ e de episódios de agressão física e psicológica contra pessoas LGBTQI+²; a violência policial atingiu um índice recorde de letalidade, principalmente nas regiões periféricas³; a taxa de homicídio de pessoas negras cresceu entre as mulheres, entre os homens e na população em geral⁴.

As experiências vividas na EJA durante a pandemia só podem ser discutidas à luz desse acirramento da vida sob uma condição de classe e suas intersecções com marcadores sociais de raça, gênero, sexualidade e território característicos dos estudantes jovens e adultos.

No campo da educação, a passagem das aulas para o modelo remoto conferiu maior visibilidade à falta de acesso às tecnologias digitais pela população mais pobre, o que tornou nítida mais essa faceta da desigualdade social. A escola virtual não viria alcançar estudantes aos quais faltam equipamentos de mínima qualidade e conexão à internet, cenário que na EJA é agravado pelo fator etário, responsável por um menor engajamento no uso das tecnologias de

informação e comunicação⁵. Em geral, os estudantes mais velhos são também os que têm menor escolaridade e que dependem mais fortemente do contato presencial com os educadores, por exemplo, na etapa de alfabetização.

Quando a escola fechou as portas, despedimo-nos, crentes de que em breve estaríamos de volta. Porém, à medida que o afastamento se prolongava, as equipes de educadores passaram a dedicar-se à criação de modelos de trabalho por meio dos quais pudessem manter a EJA em ação, exclusivamente a distância. Essa travessia para um terreno desconhecido não tardou a deixar claro que, para além dos desafios à comunicação com os estudantes, o que estava em jogo era a construção de novos sentidos para uma escola que, subitamente, deixava de ser espaço de convivência e de relações que fundam os princípios políticos e pedagógicos da EJA. Como ser escola quando estamos órfãos da escola que sabemos ser?

A tarefa mais imediata para alguma possibilidade de atendimento remoto foi a de estabelecer contato com os estudantes, o que encontrou obstáculos na condição daqueles que não tinham residência fixa nem celular e na frequência com que os alunos mudam de número de telefone, sem nos informar. Durante a pandemia, perdas e retomadas de contato seriam parte da rotina escolar.

Confirmando sua ampla penetração, o WhatsApp foi a ferramenta de comunicação que propiciou o maior alcance dos estudantes. E o aplicativo de mensagens se revelaria o suporte mais inclusivo, ou menos excludente, para as atividades remotas, que então se iniciavam.

As iniciativas voltadas à manutenção do funcionamento da escola durante a pandemia tomam parte no mais amplo compromisso com o direito à educação. Segundo Tomasevski (2001), ele requer medidas capazes de garantir que as escolas se adaptem à realidade e às necessidades dos estudantes. Ainda que a remodelação de nossas práticas tenha sido sensível à condição dos alunos, propostas baseadas em tecnologia digital, em um país no qual um quarto da população não tem acesso à internet⁶, trazem um potencial de ex-

1 Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19*.

2 Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)/Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Atlas da Violência 2020*.

3 Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020*.

4 Idem, ibidem.

5 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2018*.

6 Idem, ibidem.

clusão que se opõe ao princípio de universalidade dos direitos humanos. A pandemia provocou aumento da evasão em nosso curso, assim como na EJA em geral.

Aos alunos que seguiram em frente, a participação escolar impôs novos desafios, como a busca de acesso gratuito à internet. Passamos a acompanhar a situação de alunos que permaneciam no local de trabalho, depois da jornada, para poderem conectar-se; outros encontraram a solução em espaços públicos, como terminais de ônibus, para onde se deslocavam no horário das aulas; houve ainda quem precisasse compartilhar um mesmo celular com os familiares, o que lhes exigia a conciliação da escola com a rotina dos demais, inclusive para que os filhos também pudessem estudar. A constatação desses novos obstáculos à permanência na escola nos levou a desenvolver uma campanha de arrecadação de celulares em desuso junto à comunidade e um programa de distribuição de *chips* com pacote de dados móveis, ampliando, assim, a conectividade dos estudantes e o alcance da escola⁷.

Sabemos que o trabalho na EJA não se restringe à sala de aula, mas que a escola também é investida de um mais amplo papel de atendimento psicossocial. Na modalidade a distância, não foi diferente. A ameaça aos direitos e a precarização das condições de vida, assim como as experiências emocionais que lhe são decorrentes, temas frequentes no cotidiano da EJA, encontraram lugar no relacionamento a distância, reiterando o vulto social da escola para os alunos jovens e adultos. A pandemia foi objeto de atividades pedagógicas dedicadas a temas como as medidas preventivas, as vacinas e as notícias falsas sobre a doença, ao passo que a rede de acolhimento tecida por professores, coordenadores e direção ofereceu um canal de escuta em tempos de insegurança, medo e luto. Houve alunos que, embora não participassem das aulas propriamente ditas, continuaram a recorrer a essa esfera protetiva que, em um mundo cada vez mais hostil, contribui para que as escolas se ofereçam como lugar de respeito e reconhecimento.

O trabalho remoto nos permitiu orientar alunos trabalhadores em relação a seus direitos em casos de demissão, suspensão de con-

7 Nos cursos de Educação Profissional, cada aluno recebeu o empréstimo de um Chromebook, computador que favoreceu a realização de aulas por videoconferência.

tratos, redução salarial, ampliação da jornada sem contrapartida e impedimento de deixar o local de trabalho durante a quarentena, como no caso de empregadas domésticas confinadas às casas dos patrões. O atendimento a distância possibilitou que informássemos os alunos sobre o auxílio emergencial pago pelo governo federal e, finalmente, viabilizou um programa de segurança alimentar realizado pelo serviço social do colégio em parceria com um grupo mães de estudantes dos cursos regulares⁸. Durante a pandemia, as profissionais voluntárias que ofereciam orientação jurídica e atendimento psicoterápico presenciais continuaram a fazê-lo a distância⁹.

O trabalho pedagógico no modelo remoto deu-se essencialmente por meio de grupos de WhatsApp que reuniam os alunos de cada turma. Em síntese, as atividades estiveram baseadas em postagens de textos, áudios, fotos e vídeos, variando as mídias de modo a favorecer a participação de alunos com diferentes condições de acesso à internet. Nas atividades síncronas, que se davam no horário noturno do curso presencial, professores e alunos interagiam por mensagens de texto e áudio, configurando uma sala de aula virtual em que se discutiam as temáticas e as atividades.

Quando as propostas solicitavam produções escritas, os alunos redigiam no papel, fotografavam e enviavam no contato privado do professor, que, por sua vez, fazia intervenções gráficas sobre a imagem e dava uma devolutiva, frequentemente acompanhada por comentários em áudio, quando não por uma conversa telefônica. Produções como desenhos e colagens também eram compartilhadas por foto. Algumas equipes desenvolveram projetos que também convidaram os alunos a produzirem fotos (da paisagem de sua janela ou de seu local de trabalho, por exemplo) ou mesmo vídeos (como os de apresentação pessoal) no suporte digital.

Quando ficou claro que o trabalho remoto assumiria uma extensão maior do que primeiro imaginamos, as equipes passaram a produzir

8 O programa consistiu na arrecadação de fundos junto às famílias de alunos dos cursos regulares, que se converteram em créditos depositados em cartões alimentação distribuídos aos estudantes dos Cursos Noturnos. Também envolveu a distribuição de cestas básicas aos alunos em condições mais vulneráveis. Sobre a atuação do Serviço Social nos Cursos Noturnos, ver o texto "O Serviço Social nos Cursos Noturnos do Colégio Santa Cruz" (pp. 259-263), de Patrícia Dias Zorovich Pierini.

9 O atendimento jurídico é realizado por Rita Pereira. Sobre o trabalho psicoterapêutico desenvolvido por Lula Maria Abrahão e Maria Cristina Labate Mantovanini, ver o texto "Hora da conversa: escuta psicanalítica nos Cursos Noturnos do Colégio Santa Cruz".

materiais didáticos impressos que, distribuídos aos alunos, ajudaram a organizar as sequências didáticas. As aulas virtuais passaram a se relacionar com textos, imagens e propostas de atividades contidas nesses cadernos.

Um exemplo de sequência didática nesse modelo, planejada pela professora Lara Maia Covas para a fase 7 do ensino fundamental, envolveu a leitura e a interpretação do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo. Primeiro, a professora postou um áudio de sua autoria com a introdução da proposta, seguido de um link para o conto em texto escrito e de outro para um vídeo da própria escritora fazendo a leitura; por fim, propôs questões de interpretação e solicitou a escrita de um relato de memória pessoal, inspirado no texto lido. O prazo para o envio das produções foi de uma semana; antes, houve interações da professora com os alunos no grupo classe e no contato privado. O fragmento a seguir apresenta o trecho de uma das interações com a turma:

19:20 - Profa. lara: BOA NOITE! O 🔔 JÁ VAI TOCAR!

19:20 - +55 11 7582-xxxx: Boa noite professora

19:20 - +55 11 98250-xxxx: Tô trabalhando 🙌🙌
(Várias saudações de alunos)

19:21 - Profa. lara: BOA NOITE, PESSOAL!!! QUE BOM QUE VIERAM 😊

19:22 - Profa. lara: HJ VAMOS FALAR UM POUCO DAS QUESTÕES.

19:23 - +55 11 95467-xxxx: Alguém trouxe café? ☺

19:28 - +55 11 94453-xxxx: Boa noite professora eu não estou muito bem não. Tô com pneumonia mas tô me cuidando ainda não fiz as atividades pois estou sem ânimo com o corpo mole, mas irei fazer todas as atividades assim q possível 😞

19:30 - Profa. lara: OI, ELIZABETH! DESEJO MELHORAS,

SE CUIDA E FIQUE TRANQUILA QUANTO ÀS ATIVIDADES. O IMPORTANTE AGORA É DESCANSAR E SARAR DA PNEUMONIA. VC FEZ O TESTE DE COVID?

19:31 - +55 11 94453-xxxx: Fiz professora deu negativo graças a Deus

19:32 - Profa. lara: 🙏 FICO FELIZ. VAMOS FALAR UM POUCO DA ATIVIDADE AGORA?

19:39 - +55 11 98250-xxxx: Eu particularmente me identifiquei muito com o texto

19:42 - Profa. lara: E O QUE ACHOU DO TEXTO? POR QUE VOCÊ SE IDENTIFICOU?

19:42 - +55 11 98250-xxxx: Relata um pouco da história da minha vida da minha mãe. Uma mulher guerreira 🥰

19:44 - +55 11 94038-xxx: Eu vi mais o vídeo porque eu tenho mais facilidade de entender ouvindo do que lendo. Mas o texto é muito lindo.

19:47 - +55 11 95467-xxxx: Eu acho que qualquer texto é mais bonito quando outra pessoa lê

19:49 - Profa. lara: ENTÃO VAMOS FALAR UM POUCO DESSA MÃE GUERREIRA. ELA É UMA PERSONAGEM DO CONTO. A PRINCIPAL?

19:49 - +55 11 95738-xxxx: Confesso que me emocionei.

19:50 - +55 11 95467-xxx: Tem também as irmãs

19:51 - Profa. lara: 🙌🙌🙌🙌

19:52 - Profa. lara: OLHA QUE BACANA, JÁ ORGANIZAMOS ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO CONTO: AS PERSONAGENS SÃO A MÃE, AS IRMÃS.

19:53 - Profa. Iara: E QUEM NARRA O TEXTO? PRA SER UM CONTO, TEM QUE TER NARRADOR, NÃO É?!

19:53 - +55 11 95738-xxxx: Ela mesmo

19:53 - +55 11 95467-xxxx: Conceição Evaristo

19:54 - Profa. Iara: 😊 MAS ELA MENCIONA O NOME DELA NO TEXTO? COMO VOCÊS SABEM QUE ELA, ALÉM DE AUTORA, É A NARRADORA TAMBÉM?

19:55 - +55 11 95738-xxx: Porque a apresentadora falou

19:55 - +55 11 95467-xxxx: Porque ela tava explicando pro radialista

19:56 - +55 11 95467-xxxx: E pros ouvintes

19:56 - Profa. Iara: AH! OLHA QUE INTERESSANTE... AS INFORMAÇÕES ESTÃO FORA DO TEXTO...

19:56 - +55 11 95467-xxxx: 😊

19:56 - Profa. Iara: VOU CONTAR UMA COISA PRA VOCÊS

19:58 - Profa. Iara: A CONCEIÇÃO EVARISTO, QUANDO FALA SOBRE SUA OBRA USA UM TERMO QUE ELA CRIOU *ESCREVIVÊNCIA*. O QUE SERIA ISSO?

19:58 - +55 11 95447-xxxx: Vixe kkk 😊

19:59 - +55 11 97992-xxxx: Eu estou muito emocionada até agora

20:00 - +55 11 95738-xxxx: Talvez seja uma experiência de vida.

20:00 - Profa. Iara: ISSO

20:00 - +55 11 96838-xxxx: Oi pessoal. Só consegui entrar agora

20:01 - +55 11 98250-xxxx: Lembrava de sua própria infância

20:01 - +55 11 93395-xxxx: Uma vivência escrita pela experiência? 😊

20:02 - +55 11 93395-xxxx: Conta pra gente professora kk estou curiosa

20:03 - +55 11 95467-xxxx: Escrever + vivência

20:03 - Profa. Iara: SIM, MARINALVA. ELA TRAZ ESTAS EXPERIÊNCIAS, DE SUAS ANCESTRAIS, DAS MULHERES NEGRAS, COMO ELA

20:04 - +55 11 98250-xxxx: Palavra feia mais q dá pra entender isso 🤔

20:04 - Profa. Iara: VOCÊS TODAS ESTÃO NO CAMINHO CERTO.

20:05 - +55 11 98250-xxxx: Ainda tem mais? 😊

20:05 - +55 11 95467-xxxx: Esse termo ela usou querendo dizer sobre o tempo que ela escreve contos... Tanto quanto da vida dela quanto da vida de outra pessoa ou alguma história inventada também

(...)

20:16 - +55 11 98250-xxxx: Meus filhos deveriam ler 😊

20:17 - *Profa. Iara: POR QUE VOCÊ RECOMENDARIA PARA SEUS FILHOS?*

20:18 - +55 11 98250-xxxx: *Pq faço de TD e eles não reconhecem a mãe que tem.*

20:18 - +55 11 98250-xxxx: *A Conceição Evaristo sempre teve a mãe como seu bem maior. Essa história mexeu muito comigo professora tanto q lembrei da minha vó e da minha mãe que sempre foram a mãe da Conceição Evaristo.*

20:19 - +55 11 96838-xxxx: *Lembra o meu tempo de criança, eu ia dormir na casa dos meus avós e ficávamos a noite na frente da casa, exatamente na soleira da porta e meu avô contava contos sobre o Lampião.*

(...)

A conversa sobre o conto, seguida de orientações da professora sobre a produção de texto solicitada aos alunos, ainda se estenderia por quarenta minutos.

Apesar das restrições impostas pelo recorte da aula, o trecho apresentado permite múltiplas leituras e, aos meus olhos, nos reconduz a dois campos de discussão historicamente importantes para a EJA, que merecem ser revisitados no contexto da pandemia: seus princípios político-pedagógicos e suas modalidades de atendimento.

O conto de Conceição Evaristo dá voz a uma narradora que, ao reconstruir a imagem de sua mãe, fala sobre o sofrimento de mulheres negras e pobres para criar os filhos, articulando temáticas tocam a biografia de algumas alunas, ora como filhas, ora como mães.

Embora a comunicação por mensagens escritas no aplicativo não favoreça narrativas mais extensas, a professora confere espaço às histórias de vida – como sugere a própria escolha do conto – ao mesmo tempo em que intervém para que as alunas não restrinjam

sua participação ao lugar da experiência vivida, como se esse fosse o único a partir do qual estivessem autorizadas a falar. A mediação docente legitima a autoridade da experiência, mas convida as alunas a se relacionarem com a temática da maternidade também por meio da literatura, lembrando estratégias que, segundo Bel hooks (2017), contribuem para uma combinação do experimental com o analítico, com o abstrato, o que amplia as formas de pensar e conhecer o mundo. Esse movimento foi descrito por Paulo Freire (1997) como de abertura da existência concreta ao diálogo crítico sobre a realidade.

É de se imaginar que, nos tempos que virão, vivências da pandemia habitarão as narrativas de muitos seres humanos, que então buscarão inscrevê-las na vida social. No caso da população mais vulnerável, essas histórias terão efeitos sobre as condições de vida material e promoverão impactos emocionais que poderão se agravar pelo silenciamento gerado pelos discursos oficiais, pelas culturas hegemônicas e por relações desiguais, como as que são frequentes no trabalho, que costuma tomar conta do cotidiano e relega à solidão. Como educadores de jovens e adultos que pertencem a esse grupo social, temos que estar atentos aos ensinamentos deixados à humanidade por outros eventos traumáticos da história contemporânea, após os quais a narrativa da experiência pediu espaço – nas relações informais, na clínica psicológica e na literatura, por exemplo – como forma de elaboração do sofrimento psíquico. É de se pensar que a crise da pandemia trará essa demanda à escola, de modo que à EJA caberá reiterar seu princípio de valorização da identidade dos estudantes, com as marcas impressas por esse momento de suas vidas.

Não será exatamente uma novidade. A necessidade de narrar se revela como um traço marcante dos alunos jovens e adultos quando percebem que suas vivências têm espaço na escola. Ocorre, porém, que as condições para o diálogo não se estabelecem automaticamente, principalmente porque é comum recebermos alunos que nos trazem uma representação de escola como lugar no qual a fala cabe aos professores e onde as discussões giram em torno de assuntos que lhes são desconhecidos. O potencial engajamento do repertório dos alunos no debate sobre o mundo, que converte a escola em lugar de reconhecimento de sua identidade, pressupõe a construção de relações horizontais, pautadas pela cooperação e pela confiança, que se configuram como objetivo primordial do trabalho formativo.

O planejamento de situações didáticas que favoreçam a exteriorização dos alunos não pretende investi-las de um papel supostamente “psicoterapêutico”, mas pressupõe que as narrativas assumam um lugar na formação educacional. A abertura às experiências dos alunos, inclusive relativas à pandemia e às desigualdades, pede um currículo que converse com as especificidades da EJA, enfrente temas de relevância social aos quais as trajetórias pessoais se articulam e envolva estratégias que permitam, para usar palavras de Larrosa Bondía (2002), que se pare para pensar, olhar, falar, escutar, sentir, pousar nos detalhes, cultivar a atenção e suspender o automatismo das ações; situações que ofereçam, enfim, tempo e espaço para que o vivido, ao ser lapidado no encontro com o outro, contribua para a formação e a transformação do pensamento, da linguagem e da sensibilidade diante do mundo; contribua, enfim, para a busca de quem somos, individual e socialmente. O diálogo assim se reitera como princípio político-pedagógico da EJA.

O grupo que discute o conto de Conceição Evaristo corresponde a uma parcela da turma. Há colegas, no entanto, que se vinculam de outras formas à sequência didática da qual a conversa aqui transcrita é uma das etapas.

A participação em uma atividade síncrona no WhatsApp exige uma capacidade de leitura das mensagens que se sucedem, sua combinação com a escuta de áudios e a produção escrita ou oral; requer algum domínio dos códigos de linguagem e da tecnologia, como o uso do teclado e da barra de rolagem, ainda articulado a modos de pensamento tipicamente escolares. Esse uso do aplicativo, que difere do que os alunos fazem em seu cotidiano, pôde ser aprendido por parte deles durante as aulas virtuais. Alguns colegas se restringiam à leitura das aulas, sem manifestar-se no grupo. Outros, impossibilitados de acompanhar em tempo real, adotaram estratégias como a de recorrer às orientações da professora no contato privado ou de ler as aulas posteriormente, recurso exaustivo devido à quantidade de mensagens.

A diversidade dos modos de participação ampliou-se quando as aulas a distância passaram a contar com o apoio do material impresso. Ele fez crescer o número de participantes no trabalho escolar, já que acolheu alunos impossibilitados de interagir pelo WhatsApp, inclusive pela falta de equipamento. Alguns deles receberam orientações

sobre o material didático pelo telefone fixo. Além disso, o impresso ofereceu-se como recurso valioso a quem, após a labuta do dia, se não da vida, já não dispunha de condição física – como acuidade visual – e mental – inclusive pelo contexto da pandemia – para fixar-se à tela de um celular no período noturno. O suporte do papel contribuiu para o potencial inclusivo da escola por flexibilizar os horários das atividades e por admitir uma diversidade de ritmos de leitura e escrita maior do que a das aulas virtuais.

A suspensão do contato presencial, que é fundamental para as práticas na EJA, não requer “apenas” a criação de novas estratégias de ensino e aprendizagem, mas sim, em última instância, uma reorientação em relação aos objetivos alcançáveis pelo trabalho escolar. Talvez tenha sido essa a percepção de um aluno da alfabetização, que assim traduziu: “hoje a aula foi muito boa, professora, mas eu não aprendi nada”. O fechamento da escola nos roubou condições indispensáveis ao cumprimento de princípios e propósitos que sempre entendemos ser os da EJA, o que ficou mais evidente na etapa da alfabetização, mas fez-se sentir em todos os segmentos. Muitas vezes ouvimos: “isso para mim não é escola”, “assim não consigo aprender”, “prefiro esperar as aulas na classe”.

Quando fomos surpreendidos pela pandemia, passamos ao trabalho remoto com alunos que haviam escolhido uma escola presencial. Com o passar dos meses, aqueles que não puderam adaptar-se minimamente ao ensino a distância começaram a afastar-se da escola. Entre as incertezas que figuram no horizonte do mundo pós-pandemia estão as condições que a vida reservará a esses alunos para voltarem a estudar.

Paradoxalmente, o modelo remoto viabilizou o acesso de novos alunos, que ingressaram em uma escola já virtual (ainda que pressionados pelo desemprego e esperançosos do breve retorno ao presencial), e a permanência de estudantes cujos arranjos de vida já não permitiriam frequentar a escola presencial, seja pelo lugar onde moram, pelo horário de trabalho ou pela necessidade de estar em casa no período noturno. A constatação de algum grau de acomodação à rotina de aulas a distância, somada à crescente vulnerabilidade das condições de vida do público da EJA, sugere que o retorno às aulas presenciais poderá ser acompanhado pela evasão de uma parcela de estudantes que hoje participam da escola virtual.

É de se imaginar que o retorno ao modelo presencial confira um senso de urgência ainda maior ao debate sobre essa modalidade de atendimento, que julgamos ser a mais adequada para a EJA, considerando estratégias que ampliem as possibilidades de participação de um público marcado pelo desemprego, pelo desmonte dos direitos trabalhistas e pela pobreza em geral, que criam dificuldades imediatas para a frequência sistemática à escola.

Opto por evitar a expressão “flexibilização das modalidades de atendimento” que, no Brasil, tem sido historicamente desgastada por diretrizes traduzidas em práticas de precarização da EJA. O que proponho é uma discussão criteriosa sobre estratégias por meio das quais se possa consolidar atividades *complementares* ao trabalho presencial que, planejadas e orientadas pelos professores, sejam realizadas fora da escola. Uma iniciativa dessa natureza em nada se opõe ao pressuposto da escola como espaço de vida social e de práticas dialógicas. Ao contrário, pode criar condições favoráveis ao usufruto dessa escola por quem enfrenta dificuldades para comparecer diariamente, pontualmente, ao longo de todo o semestre letivo.

Com esse propósito, será justo examinarmos não apenas as experiências já em curso em algumas escolas, como também as práticas de trabalho remoto desenvolvidas durante a pandemia, de modo a avaliarmos aquelas que, eventualmente, poderão se articular às atividades presenciais, como postagens de atividades em suporte digital e orientações a distância.

Seja qual for a conclusão do debate, está posto que, durante a pandemia, a necessidade de acesso e uso das tecnologias digitais de informação e comunicação veio somar-se ao rol de fatores promotores da evasão escolar, contribuindo mais fortemente para que um cenário em que a desigualdade digital entre os grupos sociais fomenta a desigualdade educacional. Alguma reversão desse quadro exigirá práticas escolares nas quais um grau de domínio das tecnologias digitais já não figure como condição para a participação, senão como objeto das ações formativas.

A diversidade das turmas da EJA é incrementada pelos diferentes graus de acesso e de uso das tecnologias digitais por parte dos estudantes, inclusive aqueles para quem a aprendizagem do manejo básico de equipamentos e aplicativos se configura como um

dos objetivos. É importante considerar, porém, o planejamento de propostas didáticas que, para além de uma finalidade meramente instrumental, aproximem os alunos de práticas relevantes para sua participação social. Esse relacionamento entre as situações didáticas e as práticas sociais tem o potencial de contribuir para a ampliação do domínio crítico (como no caso da busca, da seleção e da avaliação de informações) e o desenvolvimento de uma postura ética próprios a uma cultura digital (BUCKINGHAM, 2010). Estratégias de ensino assim alinhadas aos projetos de letramento são capazes de conferir um sentido ao trabalho escolar que favoreça a atuação de estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados em uma gama mais ampla de esferas sociais no campo da cultura, do lazer, da burocracia, do trabalho e da própria escola (KLEIMAN, 2012; SANTOS, 2012).

A contradição histórica entre os imperativos de sobrevivência física e psíquica e o direito à educação agravou-se durante a pandemia, somando-se aos obstáculos da tecnologia e da linguagem para a participação em uma escola desprovida do pilar das relações presenciais.

Quando os limites físicos do espaço e do tempo escolar se desfiaram, as atividades que eles circunscreviam se derramaram para lugares diversos. A crise social fez com que alguns alunos já não pudessem permanecer em São Paulo e retornassem ao lugar de origem, de onde alguns continuaram participando das atividades escolares. Outros, que tiveram que ocupar as noites com tarefas domésticas e com o cuidado aos filhos, dedicaram-se às aulas a partir de suas casas. E entre aqueles que, por sua vez, passaram a trabalhar no horário letivo, houve quem tivesse ainda participado das aulas desde lugares como a casa do patrão, no caso de empregados domésticos, ou do uber de que se tornaram motoristas.

O compromisso com uma esfera investida de prestígio social, como é a escola, pareceu ter até então preservado um período diário contra as demandas laborais. A passagem ao virtual conferiu fluidez à vida escolar, condição que alguns padrões se permitiram compreender como de inexistência da escola. O vazio supostamente aberto na rotina diária poderia então ser ocupado pelo trabalho.

Se até então os alunos arrastavam as situações vividas no cotidiano para dentro dos muros da escola, agora era a escola que ultrapas-

sava seus limites e adentrava pelas frestas do dia a dia dos estudantes. Passamos a viver o paradoxo de um distanciamento que promovia um conhecimento mais íntimo de suas vidas.

Em áudio enviado por WhatsApp, uma aluna descreveu:

Boa noite, professor Fernando. Tô chegando agora do serviço. Escuta só o barulho aqui na minha casa, onde eu moro. Tem três sons ligados. Imagina, tem condições de você prestar atenção em alguma conversa da escola? Não tem como estudar. Infelizmente é desse jeito, Fernando (barulho de caixas de som). Amanhã tento ler as aulas com mais atenção. Me desculpa, me perdoa...

Outra mensagem revelou o apagamento de fronteiras entre a escola e a casa.

Professor, aqui quem fala é a filha da Cida. É que minha mãe saiu. Aí eu tô acompanhando aqui. Eu tô falando porque é ela lá no grupo mas eu que tô acompanhando. Ela falou que já tá chegando. Aí quando ela chegar eu passo tudo pra ela. Tá bom? Tudo bem?

Certa vez, duas alunas se debruçavam sobre a situação-problema proposta no grupo da classe, levantando hipóteses para explicar um efeito da vacina contra a gripe:

MENSAGEM 1

- Eu não sei. Mas eu acho que gripa porque o vírus da vacina entra em contato com o outro.

Ao fundo, ouve-se a reação da filha:

- O quêêê, mãe?

MENSAGEM 2

- Fala pra sua filha ter calma porque nós tamo aprendendo. Nós ainda tamo nessa fase de aprender. Fala pra ela explicar pra nós.

Uma situação comum passou a ser de alunos que participavam das aulas de dentro do ônibus, em geral no trajeto do trabalho para casa. Em certa ocasião, a discussão sobre um poema foi interrompida por um aluno que veio noticiar a situação do tráfego em uma avenida da cidade. Embora não percorresse o itinerário em direção à escola, carregava a escola consigo para, assim, continuar sonhando com o trânsito entre um passado, que insiste em reproduzir-se no presente, e um futuro mais digno; como tantos colegas, seguia como “passageiro da noite” (ARROYO, 2017).

Nessa geografia sem fronteiras, a circulação da escola pela cidade, ou mesmo sua viagem por outras cidades, tornou-se condição para que ela mesma pudesse sobreviver à pandemia e projetar-se a um futuro em que sua existência venha fazer sentido. Nessa busca, a valorização das práticas dialógicas será, como sempre, talvez como nunca, crucial para que a EJA se fortaleça como agência de emancipação de grupos sociais que possam narrar sua história e assim, por meio de suas vivências, reivindicar o mundo, seja ele qual for, também para si.

Referências

- ARROYO, M. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017.
- BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, jan/abr. 2002, pp. 20-28.
- BUCKINHAGM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 35, n. 3, set./dez. 2010, pp. 37-58.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020*. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anoario-14-2020-v1-interativo.pdf>>. Acesso em 26.mar.2021.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19*. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-ed03-v2.pdf>>. Acesso em 26.mar.2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2018*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf>. Acesso em 26.mar.2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA)/FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Atlas da Violência 2020*. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>>. Acesso em 26.mar.2021.

KLEIMAN, A. B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. *EJA em Debate*. Florianópolis, v. 1, n. 1, nov. 2012, pp. 23-38.

SANTOS, I. B. A. Letramento cívico na EJA: o trabalho com os gêneros discursivos em projetos de letramento. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v. 9, n. 4, out-dez. 2012, pp. 283-303.

TOMASEVSKI, K. Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. *Right to education primers*, n.3. Raoul Wallenberg Institute: Lund (Suécia)/ Swedish International Development Cooperation Agency: Estocolmo (Suécia), 2001.

Aulas de Matemática na pandemia: da violência de gênero ao uso do Whatsapp

• **Priscila Ribeiro dos Santos**

A

Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como característica marcante o trabalho com um público que se distingue mais por sua condição social e cultural do que pela faixa etária à qual pertence. É um conjunto de indivíduos muito diversos, com vivências múltiplas, mas que trazem em comum uma história de exclusão e do direito à educação negado. São estudantes que, durante o processo de escolarização

tardia, necessitam manter-se lutando diariamente por esse direito. Mas esse não é o único direito ao qual os educandos da EJA muitas vezes não têm acesso: moradia, saúde, cultura, emprego e transporte são outros direitos negados, em um ou em vários momentos, a esses cidadãos (ARROYO, 2017). Por esse motivo, a EJA demanda práticas diferentes dos segmentos da educação básica regular.

Nas raízes da ação educativa de jovens e adultos, há um compromisso ético e político, com o objetivo da emancipação dos indivíduos, de forma que passem a compreender a sociedade na qual estão inseridos e se vejam como cidadãos com direitos, que podem e devem lutar por eles, agindo, assim, para mudanças sociais locais ou mais amplas.

Neste contexto, educadoras e educadores matemáticos encontram-se com um grande desafio, visto que, nas discussões metodológicas a respeito dessa disciplina, ela ainda é por vezes entendida como “neutra”, como se a escolha de seus conteúdos, temáticas e métodos não fosse uma escolha política. Embora diversos autores já tenham refutado esse tipo de afirmação – ver Skovsmose (2014), Fonseca (2002) e D'Ambrosio (2019) –, é comum que essa disciplina continue sendo ensinada por meio de propostas descoladas da realidade, em contextualizações fabricadas e sem significado para os estudantes.

Segundo Fonseca (2002), existem três dimensões indispensáveis a todo educador matemático da EJA: sua intimidade com a matemática, que diz respeito à capacidade de integrar os conhecimentos trazidos na bagagem de vida dos educandos com a sala de aula, negociando os significados desse próprio conhecimento; sua sensibilidade para as especificidades da vida adulta, que orienta as escolhas temáticas e metodológicas do trabalho; sua consciência política, para que garanta em sua prática não apenas o acesso à escolarização, mas também a uma educação de qualidade, não recorrendo a explicações simplistas e conformistas frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes (como o mito de que a Matemática é difícil e que, portanto, é “normal” que contribua um alto índice de fracasso escolar). As questões colocadas anteriormente são centrais na escolha das abordagens utilizadas em aulas de Matemática para educandos jovens e adultos. Os caminhos possíveis são inúmeros. Não há uma única possibilidade. Entretanto, é certo que achá-los quase nunca é fácil.

Este artigo tem como objetivo apresentar o relato de uma experiência ocorrida durante a pandemia de COVID-19, nas séries finais do ensino fundamental, em que todos os apontamentos feitos anteriormente tiveram forte influência na escolha metodológica e temática. O trabalho aqui apresentado foi realizado via aplicativo de mensagens, principal ferramenta utilizada para manutenção do contato com os estudantes durante o período no qual as escolas permaneceram fechadas. Além disso, optou-se por trabalhar com um tema gerador, num sentido próximo ao das palavras geradoras de Paulo Freire (1975). Durante a sequência, foram abordados conteúdos relativos ao pensamento proporcional (proporção e porcentagem) e ao tratamento da informação (leitura de gráficos e infográficos).

Além das questões sociais, econômicas e do mundo do trabalho enfrentadas por toda a sociedade, a pandemia do novo coronavírus trouxe para os estudantes adultos um desafio a mais: o do estudo a distância. O isolamento social, necessário para conter o progresso de novas infecções, demandou o fechamento de escolas por todo o país. Educadores e gestores escolares precisaram muito rapidamente repensar a escola.

Como ensinar a distância? A quais ferramentas os estudantes da EJA têm acesso? Qual é o sentido da escola em meio a uma crise sanitária e social? Essas foram algumas perguntas impostas a todos os educadores de jovens e adultos. No Colégio Santa Cruz, a busca

por respostas mostrou que uma forma eficiente de manter contato com a maioria dos estudantes seria por meio de mensagens de texto e de voz pelo WhatsApp, que seria a única ferramenta possível de interação para atividades pedagógicas a distância. As reflexões coletivas e as conversas com os estudantes mostraram ainda que a escola ganhava o sentido de fonte de informação confiável e acessível e que não era possível falar de qualquer assunto que não fosse diretamente relacionado à pandemia.

Do ponto de vista metodológico, os primeiros meses foram de experiências e testes de sequências, dinâmicas, materiais e abordagens. Aos poucos, um caminho foi sendo construído a muitas mãos, com reflexões conjuntas e compartilhamentos de erros e acertos. Certamente com muitas limitações se comparadas ao estudo presencial, as aulas por WhatsApp foram se tornando possíveis e ganharam sentidos pedagógicos e sociais próprios e importantes, dado o novo contexto imposto a todos os seres humanos.

O trabalho foi organizado com um grupo de WhatsApp para cada turma. Os grupos das salas eram compostos por aproximadamente 30 estudantes e os educadores. Entre os estudantes, havia uma parcela com bastante desenvoltura com o aplicativo e outros que estavam experimentando enviar fotos e mensagens pela primeira vez. Os professores se revezavam semanalmente: cada um passava uma semana com o grupo, estabelecendo três encontros de aproximadamente duas horas de interações coletivas, via chat, além de alguns momentos de interações individuais.

Ao longo dos meses, foram se desenvolvendo certa rotina e um ritual para os encontros. Eles se iniciavam sempre com todos se cumprimentando e, a cada manifestação inicial dos estudantes, o educador fazia uma marcação que remetesse a uma chamada. Além disso, foi se estabelecendo a postagem de pautas para os encontros e, ao final de cada um, um pequeno resumo, a indicação de uma tarefa e a data do próximo encontro. As tarefas podiam ser enviadas em formatos de vídeos, áudios, imagens do caderno ou textos no próprio aplicativo, dependendo da proposta. Além do WhatsApp, foi possível utilizar como suporte pequenos vídeos (enviados pelo aplicativo ou disponibilizados por meio de links) e alguns textos, também disponíveis na rede.

O tema gerador escolhido para uma das sequências didáticas foi “violência doméstica de gênero”. Essa foi uma das primeiras questões sociais que apareceram por conta do isolamento social imposto pela pandemia. Com os indivíduos encerrados em suas residências, as mulheres que sofrem violência doméstica passaram a ter mais dificuldade para pedir ajuda. Nos primeiros meses da COVID-19 no Brasil, diversos estudos, relatórios e notícias apontaram essas dificuldades. Segundo estudo do Banco Mundial (2020), os feminicídios aumentaram em 22,2% entre março e abril de 2020, se comparados com o mesmo período de 2019.

Outra razão de escolha do tema foi o fato de a violência doméstica de gênero ser velha conhecida de muitos estudantes da EJA. Quase todas as educandas têm uma história pessoal ou de alguém muito próximo que sofreu ou sofre esse tipo de violência. Assim, um tema que já era de extrema relevância tornou-se mais evidente durante o período da pandemia. Vale ainda ressaltar que, no Brasil de 2020, a defesa dos direitos humanos assumia a condição de uma batalha social e política de âmbito nacional, o que reafirma o compromisso ético e político do educador da EJA em trabalhar uma temática significativa e atual para os próprios estudantes e para toda a sociedade.

O trabalho sobre violência doméstica de gênero foi desenvolvido com as turmas dos dois últimos semestres do ensino fundamental, chamadas de fase 8 e fase 9 no Colégio Santa Cruz. Na fase 8, ele se deu como uma sequência didática com três encontros ao longo de uma semana nas aulas de Matemática no grupo de WhatsApp; na fase 9, essa mesma sequência se integrou a um projeto interdisciplinar que, ao longo de um mês, também envolveu Português e Inglês. Este artigo trata apenas das atividades de Matemática.

A sequência didática utilizou o tratamento da informação como fomento para pensar e agir sobre a violência doméstica de gênero. O objetivo era que os estudantes utilizassem os dados apresentados para refletirem sobre a violência doméstica de gênero e seu aumento durante a pandemia e utilizassem os dados apresentados para agir.

A sequência se iniciou com uma conversa sobre os usos sociais da matemática, passou pela leitura de gráficos e de uma reportagem; foram

utilizados músicas e vídeos como estratégias disparadoras de certas discussões e os estudantes produziram bilhetes como produto final.

Todos os materiais utilizados (gráficos, reportagens, músicas e vídeos) foram postados no grupo na forma de imagem ou de link para alguma página de internet. A cada novo material, realizávamos uma discussão por meio de mensagens de texto e de voz. Entre os encontros, eram apresentados novos materiais que pudessem ser acessados no momento mais oportuno por cada estudante, de forma com que ele pudesse se preparar para o próximo momento de interações. Esse recurso foi utilizado principalmente com os vídeos (sempre curtos) e com uma reportagem, de modo a garantir que cada um tivesse o seu tempo para apreciar o material e refletir sobre as informações apresentadas.

A seguir são descritas as dinâmicas de cada um dos encontros.

1º encontro

A sequência didática teve início com uma discussão sobre o uso social da matemática e sobre como é possível utilizá-la para compreender a sociedade e pensar em formas mais eficazes de realizar ações para modificar a realidade imediata ou no longo prazo. Após ouvirem um áudio com exemplos de uso da matemática em contexto social, como medidas de índices de inflação, acompanhamento das filas de vagas para creches e a taxa de ocupação dos hospitais, os estudantes foram convidados a compartilharem outros exemplos similares.

Em seguida, foi apresentado um gráfico de barras com dados de uma pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, “Visível e invisível: a vitimização da mulher no Brasil” (BUENO, et. al., 2019), com informações sobre o local em que se deu a agressão mais grave sofrida por um grupo de mulheres; em 42% dos casos, foi a residência da própria vítima. Após a primeira leitura e discussão sobre o gráfico, colocamos a questão: “como esses dados se relacionam com a atual situação de pandemia e de isolamento social?”.

O primeiro encontro foi finalizado com o compartilhamento do vídeo “6 motivos – por que as mulheres não denunciam a violência”, produzido e

publicado por Rosimeri Mello em seu canal do Youtube¹, e da reportagem "Denúncias de violência doméstica crescem durante a quarentena em São Paulo", da Agência Mural de Jornalismo das Periferias². Para os estudantes com mais dificuldade de leitura sugerimos também o podcast da Agência Mural com o mesmo tema da reportagem.

2º encontro

Os estudantes ouviram a música "Maria de Vila Matilde", de Elza Soares³, e conversaram a respeito. A canção suscitou diversos relatos sobre casos de violência doméstica vivenciados ou conhecidos dos estudantes. Em muitos momentos, a discussão passou pela dificuldade que algumas mulheres têm para conseguir romper com o ciclo de violência. O encontro continuou com a leitura em voz alta da reportagem apresentada no encontro anterior: alguns estudantes gravaram áudios com suas leituras e todos discutiram as informações quantitativas trazidas pelo artigo.

Algumas perguntas propostas para os estudantes foram: Quantos casos a mais ocorreram entre os dias 20 de março e 13 de abril de 2020 em comparação com o mesmo período de 2019? Quantos casos a mais ocorreram por dia nesse mesmo período? Os estudantes realizavam cálculos mentais ou registrados no caderno e compartilhavam sua forma de pensar, alguns em áudios e outros com fotos de seus cálculos escritos.

A reportagem escolhida trouxe também informações quantitativas sobre a diminuição da renda das mulheres durante a pandemia e sua situação trabalhista, mostrando que muitas são autônomas e não têm carteira assinada. Por meio de questões como "por que a renda das mulheres e sua situação trabalhista são um problema quando falamos de violência doméstica?" ou "é mais difícil sair de casa quando se tem pouco dinheiro?", os estudantes foram então incitados a refletirem sobre a relação entre os dados apresentados e a violência doméstica de gênero.

1 MELLO, R. 6 Motivos – porque as mulheres não denunciam a violência. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-c6PF15-il8>>. Acesso em 16.out.2020.

2 AGÊNCIA MURAL. Denúncias de violência contra a mulher crescem na quarentena. Disponível em: <<https://www.agenciamural.org.br/denuncias-de-violencia-contra-a-mulher-crescem-na-quarentena-ouca-o-podcast/>>. Acesso em: 16.out.2020.

3 In: *A Mulher do fim do mundo*. Circus, 2015.

O segundo encontro se encerrou com uma conversa sobre os locais e os contatos disponíveis para atender as mulheres em situação de violência, trazidos pela reportagem. Alguns estudantes compartilharam os serviços que já conheciam; muitos ficaram surpresos com as possibilidades existentes, curiosos para saber mais sobre alguns dos serviços, como a Casa da Mulher Brasileira.

Como preparação para o encontro seguinte, sugerimos que assistissem ao vídeo produzido pelo coletivo Promotoras Legais Populares de Araraquara e divulgado pelo Coletivo Bennu Araraquara e que produzissem um bilhete para incentivar uma mulher a romper o ciclo de violência doméstica. O bilhete deveria conter uma frase de incentivo e o contato de pelo menos um serviço de atendimento a mulheres vítimas de violência. Esperava-se que a frase de incentivo fosse criada a partir das discussões sobre as dificuldades vivenciadas por essas mulheres, apresentadas pela reportagem da Agência Mural e pelo vídeo de Rosimeri Mello. Além disso, o bilhete deveria ser endereçado a alguém e assinado por seu autor.

Os bilhetes foram enviados a mim em mensagens privadas de WhatsApp. Quando necessário, foram realizadas correções com sugestões de reescrita com o objetivo de que indicassem serviços voltados para as mulheres vítimas de violência (em vez de indicar apenas o telefone 190) e de que as frases de incentivo realmente tocassem em alguma das grandes dificuldades que levam mulheres a se manterem em domicílios violentos.

3º encontro

O terceiro e último encontro iniciou-se com a canção "Triste, louca ou má", do grupo Francisco, El Hombre⁴. Os estudantes ouviram a música e leram sua letra. Foi realizada uma discussão sobre o significado da canção e sua relação com o tema trabalhado durante a semana. No restante do encontro, compartilhamos as fotos de alguns bilhetes e áudios com a leitura de seu texto na voz dos próprios autores.

4 In: *Soltasbruxa*. Produção independente, 2016.

Reflexões sobre a sequência didática

De forma geral, os estudantes tiveram grande envolvimento no tema, principalmente as alunas. A troca de mensagens privadas e nos grupos das duas fases foi bastante intensa e alguns dos bilhetes produzidos eram fortes, ou poéticos, ou mostravam marcas de quem havia vivido e sabia do que estava falando. Algumas estudantes, em mensagens privadas, disseram que como interlocutor escolheram seu eu mais novo, mostrando quão significativo o tema era para elas.

Nos estudantes do sexo masculino, a sequência despertou uma variedade de comportamentos e relatos. Alguns se somaram às mulheres em falas doídas ou indignadas, principalmente os que viveram a violência sofrida por alguma mulher próxima, como irmãs ou vizinhas. Outros se mantiveram em silêncio durante todos os encontros nos grupos de Whatsapp, talvez um tanto oprimidos pelo assunto e pelas falas das colegas. Houve ainda aqueles que custaram a conseguir se colocar no lugar das vítimas para entender a dificuldade de romper o ciclo de violência. É possível que a composição de vozes femininas e masculinas de professores para levar a sequência tivesse ajudado a gerar esse deslocamento e a desfazer certa opressão vivida pelos estudantes do sexo masculino.

Do ponto de vista disciplinar, a sequência didática uniu o trabalho de tratamento da informação com o uso social da matemática por meio da abordagem de um tema pertinente, cuja escolha revela um compromisso ético e social, respeitando as dimensões necessárias ao trabalho de educadores matemáticos da EJA, anteriormente citadas. Teria sido possível trabalhar os mesmos conceitos por meio de uma pesquisa de opinião sobre as comidas preferidas dos estudantes ou seus programas de televisão prediletos, em contextualizações fabricadas e sem significado e, assim, ensinar conteúdos sem ajudar o desenvolvimento de um pensamento crítico acerca da realidade. A escolha temática pode fortalecer a manutenção ou instigar a reflexão, o questionamento e a ação em relação ao *status quo* social. Em suma, a Matemática, como outras áreas do conhecimento, é ferramenta de ação social e política.

Por último, mas não menos importante, a prática situada diz respeito à ação educativa contextualizada (PEREIRA, 2017). É o movimento de partir da experiência para a abstração e de retorno da abstração para a experiência. A sequência relatada parte da vivência da violência doméstica, passa pela significação dos dados quantitativos que dão dimensão nacional ao problema e retorna à experiência na forma do bilhete, que tenta antecipar motivos e convencer alguém de que há saídas para o problema vivido. É esse movimento de ida e retorno que promove a emancipação dos indivíduos, que passam a se perceber como agentes de mudanças de seu entorno ou de mudanças ainda mais amplas (dependendo da temática e do produto final).

Referências

- ARROYO, M. G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017.
- BANCO MUNDIAL. *O Combate à Violência contra a Mulher (VCM) no Brasil em época de COVID-19*. Disponível em: <<http://documents1.worldbank.org/curated/en/807641597919037665/pdf/Addressing-Violence-against-Women-VAW-under-COVID-19-in-Brazil.pdf>>. Acesso em 16.out.2020.
- BUENO, S. et al. Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. *Fórum de Segurança Pública 2019*. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil-2-edicao/>. Acesso em 16.out.2020.
- D'AMBROSIO U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- FONSECA, M. C. F. R. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- PEREIRA, I. S. P. O princípio da prática situada na aprendizagem da literacia: a perspectiva dos alunos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 43, n. 2, abr.2017, pp. 393-410.
- SKOVSMOSE, O. *Um convite à educação matemática crítica*. Campinas (SP): Papyrus, 2014.

Pelo direito à internet: uma experiência pedagógica na EJA em tempos de pandemia

• **Fernanda Pereira da Costa**

N

este artigo, apresentaremos uma experiência pedagógica nas aulas de História, dentro do projeto interdisciplinar “Cultura e Lazer”, desenvolvido com os(as) alunos(as) da fase 6 do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz. A experiência descrita ocorreu no momento de ensino remoto, no primeiro semestre de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19.

Ao falarmos do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estamos tratando de pessoas em diferentes momentos da vida e com trajetórias diversas, mas que têm em comum a dificuldade de acessar direitos, sendo a educação um dos mais evidentes. Trata-se de pessoas pertencentes aos estratos econômicos e sociais mais baixos, que vivem na cidade de São Paulo e em seus arredores. Não é de se estranhar que tenham sido as mais afetadas pela pandemia, visto que estão expostas aos riscos da doença por terem que sair para trabalhar, na maior parte das vezes utilizando transporte público. As estatísticas mostram o alto índice de contaminação entre a população pertencente às classes mais pobres e entre pardos e pretos¹, não por coincidência, o público predominante na EJA. Além da doença, são também as pessoas que mais sofrem com o aumento do desemprego e com a perda de renda.

¹ Estudo realizado a partir dos registros de 11.321 pacientes com COVID-19 cadastrados no Sistema de Informação da Vigilância Epidemiológica da Gripe, do Ministério da Saúde, utilizado para monitorar os casos de síndrome respiratória aguda grave. Fonte: Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <<http://coronavirus.ufes.br/conteudo/pesquisa-revela-que-pardos-e-negros-morrem-mais-por-covid-19>>. Acesso em 12.out.2020.

Sabemos que as condições de vida dos(as) estudantes influenciam diretamente sua vida escolar, sendo que, mesmo em situação de “normalidade” há muitos desafios para que se mantenham estudando. Dado o contexto da pandemia, que dificulta as condições de vida dessa parcela da população, como tornar possível a continuidade dos estudos?

Quando interrompemos as atividades presenciais em março de 2020, não tínhamos ideia do que seria o nosso trabalho com os(as) alunos(as), nem por quanto tempo as aulas presenciais estariam suspensas. Professoras e professores produziram, apressadamente, atividades impressas para serem feitas pelos(as) estudantes no período em que estivessem longe da escola. Pensávamos que duraria pouco tempo e que logo poderíamos retomar as aulas. Entretanto, a situação foi se mostrando mais complexa e percebemos que a retomada não seria rápida. Dessa forma, começamos a pensar em meios de nos comunicarmos com os(as) alunos(as) e criamos grupos de WhatsApp de cada classe, visto que era o meio mais acessível para nos mantermos em contato.

A partir desse momento, iniciamos um trabalho pedagógico utilizando o aplicativo: planejamos aulas para essa plataforma, estabelecemos uma rotina semanal de atividades, investimos tempo para conversar com quem estava com dificuldades de participar e conseguimos manter um vínculo de boa parte desses(as) alunos(as) com a escola. Avaliando o percurso, podemos dizer que tomamos a decisão de formar grupos de WhatsApp em um momento chave, pois, se tivéssemos retardado essa decisão, talvez tivéssemos perdido o contato com muitos(as) alunos(as).

Desde o início, houve a preocupação em prezar as relações humanizadas que tanto nos são importantes. Como mantê-las a distância? Como encontrar espaço para os estudos em meio a tantos problemas vivenciados não só pelos(as) estudantes, mas também por nós, educadoras e educadores, visto o momento de medo e angústia pelo qual todos passamos? As dúvidas eram muitas, as situações vividas pelos(as) estudantes também eram diversas e precisávamos lidar com as particularidades de cada caso. Mas tomamos a acertada decisão de passar por esse momento juntos, descobrindo caminhos possíveis.

Assim como nas aulas presenciais, entendemos que nosso papel como educadores e educadoras não é a mera transmissão de conhecimento, como ensina Paulo Freire, e que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). Nossa atividade educativa passou por acolher as angústias e, também, ter as nossas angústias acolhidas, compartilhar nossos problemas e, a partir deles, pensar a nossa inserção no mundo. Neste mundo pandêmico que se apresentou para nós, coube explorarmos as questões ligadas à pandemia, os cuidados que precisávamos ter conosco, mas também pensar questões que há muito nos acompanham e que ganharam visibilidade nesse contexto, como as desigualdades sociais, as violências de gênero, o racismo, assim como a luta por direitos e sua violação.

Nesse percurso, enfrentamos dificuldades como a limitação no acesso à internet, a falta de equipamentos adequados para acompanhar as aulas, as doenças de estudantes e de seus familiares, assim como as preocupações com o desemprego e a falta de renda. Prezamos pelo espaço de escuta para termos a flexibilidade necessária para atender os (as) alunos(as) a fim de que continuassem estudando, mas não conseguimos atingir a todos. De qualquer forma, tivemos grande engajamento dos(as) estudantes nas aulas e nas atividades, o que só foi possível pela relação de confiança que têm com a escola e com o trabalho da equipe pedagógica.

Para dimensionar a participação do grupo, a fase 6 iniciou o semestre com 33 alunos(as), dos(as) quais 24 participaram das atividades a distância com maior ou menor regularidade, o que corresponde a um percentual de quase 73% da turma. Dadas as condições enfrentadas e levando-se em consideração a evasão, que é uma realidade da EJA, podemos considerar um bom nível de participação nas atividades remotas.

O trabalho exigiu bastante da equipe pedagógica. Para além das dificuldades em construir um espaço de trocas pelo WhatsApp com um grande número de pessoas, precisamos trabalhar de forma mais integrada, compartilhando estratégias e registros e dando centralidade aos projetos interdisciplinares que já aconteciam no presencial, mas que ganharam uma importância significativa nesse processo. Na EJA do Santa Cruz, cada fase recebe uma proposta de projeto interdisciplinar desenvolvida a partir da interação com os(as) estudantes, de modo que se relacione com seus repertórios

e interesses. Os projetos oferecem diferentes abordagens sobre determinado tema e abrem a possibilidade de diálogo e integração entre as áreas do conhecimento, ampliando as perspectivas e as compreensões do assunto.

A sequência didática: Você tem fome de quê?

Professora, tô aqui no ônibus voltando pra casa, não vou falar, mas estou ouvindo tudo.

Prô, saindo do trabalho agora, a Marginal tá toda parada, mas assim que chegar em casa, eu respondo.

As frases acima foram inspiradas em mensagens que recebi dos(as) estudantes com esse teor. Em tempos de pandemia, as rotinas estão alteradas: a sala de aula deu lugar ao transporte público, ao trabalho, ao cuidado com a casa e com os filhos, os dois últimos, sobretudo, quando se trata de mulheres.

Os “passageiros da noite”, como Arroyo (2017) denominou os(as) estudantes da EJA, não mais se deslocam do trabalho para a escola, embora ainda formem filas no fim da tarde à espera do ônibus. Nem mesmo a pandemia que não cessa de somar mortes, dia após dia, tem sido suficiente para impedir seus deslocamentos em transportes lotados. Para eles(as), não foi dada escolha de ficar em casa para proteger a si e aos seus. São colocados(as), cotidianamente, para enfrentar riscos que nos falam sobre as escolhas feitas por nossa sociedade e sobre a descartabilidade de algumas vidas.

O trajeto para a escola, talvez o que trouxesse mais esperança na busca por dias melhores, foi suprimido. Entretanto, algo de escola está acontecendo por meio de um aplicativo no celular. Há, nessa experiência, limitações muito concretas que impedem partilhar o mesmo espaço, trocar olhares e gestos e interagir simultaneamente, mas há um ato de reinvenção que permite criar outras formas de estar perto, de demonstrar afeto e de pensar sobre o mundo. De forma recontextualizada, cabe a pertinente indagação de Arroyo (2017):

Os novos itinerários ajudarão a entenderem-se? A entenderem essa sociedade, essas relações sociais, esses padrões de trabalho, de apropriação da terra que, desde criancinhas, teimam em condená-los a viver os mesmos percursos de segregação-reação? (p.27)

Na busca por uma educação que promova a compreensão de nós mesmos como sujeitos que precisamos atuar no mundo para transformá-lo (FREIRE, 1974), seguimos com nossas práticas pedagógicas.

O projeto da fase 6, que tinha por objetivo discutir as práticas de cultura e lazer dos(as) estudantes e previa visitas a espaços da cidade, teve que ser adaptado diante da conjuntura. Resolvemos explorar o lazer como um direito humano e, como forma de introduzir a discussão, escutamos a música "Comida" (Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto, 1986), dos Titãs, da qual destacamos um trecho:

*A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte.*

A pergunta geradora da discussão foi: você tem fome de quê? Os(as) alunos(as) responderam à questão mandando áudios, um recurso fundamental de nossas aulas, tanto por garantir maior fluidez às conversas quanto por democratizar a participação de estudantes em processo de letramento.

Os áudios trouxeram preocupações com a desigualdade social, com problemas dos serviços públicos – principalmente em relação ao atendimento de saúde – e desejos mais coletivos, como a paz no país e um mundo melhor. Também notamos desejos que passam por direitos que foram negados, como o direito à educação e à moradia e, também, a busca por realizações pessoais:

Tem várias coisas que eu tenho fome, além da comida, claro. Fome de ver um mundo melhor, com mais igualdade social, mais respeito pelas pessoas, mais solidariedade, mais amor ao próximo.

Severino

A fome da paz, a fome de acolher a quem está na rua, passando frio, fome, doente. A fome de ter um hospital melhor, com condições de atender as pessoas que estão doentes agora. A fome da paz desse país, né, gente?

Geni

A maior fome que eu tenho agora é de terminar os meus estudos, que eu adoro, né? Tenho fome de bordar, que eu adoro fazer uns bordados por aí, fome de construir a minha casa, que eu nem comecei ainda, viajar.

Rosilda

Fome que eu tenho é de liberdade. Sempre querer algo mais, vencer na vida, ser alguém melhor. Acho que tudo que é realidade é porque um dia foi sonhado.

Gleybson

Um aspecto também muito recorrente nas falas foram os impactos causados pela pandemia, que limitou a circulação de pessoas e o contato social:

Minha fome, eu acho, certeza, eu queria estar agora, andando pela rua, solta, independente de qualquer coisa que fosse. Mas, sem problema desse vírus de agora.

Ivanilda

No momento, a minha fome é de dar um abraço bem forte em toda minha família, meus irmãos, meu pai, meus amigos. Minha fome é de abraçar todas as pessoas que a gente gosta e matar essa saudade.

Solange

Partimos dos temas levantados pelos(as) estudantes e apresentamos o artigo 24 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que trata do descanso e do tempo livre, nosso principal objeto de estudo; em seguida, ampliamos para os demais direitos. As discussões centraram-se em torno da violação de direitos, principalmente o direito à saúde, à moradia e ao trabalho. A percepção de Vera Candau (2008) está muito presente nos comentários dos(as) alunos(as), de que os direitos só existem no papel:

No entanto, a exigibilidade desses direitos, imprescindível para que a indivisibilidade não seja meramente retórica, ainda é muito frágil, principalmente no que diz respeito aos direitos sociais, econômicos e culturais, o que provoca anos diferentes grupos sociais descrédito e indiferença para com a proclamação de direitos que, como se afirma na linguagem comum, “não saem do papel” ou somente valem para algumas pessoas e classes sociais. (p. 47)

Buscamos enfatizar o nosso papel, como cidadãos e cidadãs, de conhecer esses direitos e lutar por sua efetivação. Discutimos que esses direitos são resultado de lutas históricas de trabalhadores e trabalhadoras e que sua garantia pela legislação foi um importante passo; também nosso papel em sua defesa, elegendo representantes comprometidos com eles, cobrando esses representantes e nos organizando, coletivamente, pela sua efetivação. Dialogamos com Candau (2008), em relação à necessidade de empoderar esses(as) estudantes para que tenham uma ativa participação social:

Outro elemento de especial importância refere-se a favorecer processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil. (p. 54)

As discussões desembocaram, principalmente pelo contexto da pandemia, no quanto a internet é fundamental para a garantia de outros direitos, como o direito à educação e ao acesso à cultura e ao lazer. Falamos sobre a variedade de atividades que podemos fazer pela internet: estudar, visitar museus, assistir a shows, pagar contas, nos comunicar, reivindicar direitos e até denunciar violações, como no caso das gravações do assassinato de George Floyd nos Estados Unidos e de atos de violência cometidos por agentes públicos nas periferias brasileiras e no caso da violência doméstica contra as mulheres, que aumentou com o isolamento social.

Tendo como objetivo central o engajamento dos(as) estudantes na busca por soluções dos problemas que vivenciam e na participação política como forma de solucioná-los, propusemos aos(as) alunos(as) escreverem cartas à prefeitura, reivindicando o acesso à internet. A proposta de trabalhar com o gênero carta se deu por entendermos que ele melhor atenderia aos objetivos de uma prática de letramento que permitisse a atuação social e política dos(as) estudantes, aproximando-se de um projeto de letramento cívico que, segundo Ivoneide Santos (2012) consiste em

(...) um modelo crítico e político que oferece aos estudantes as ferramentas para que possam refletir criticamente sobre os fatos e fenômenos e, assim, agir, visando a mudanças no mundo social. A partir dessa compreensão, vislumbra-se contribuir com a emancipação social e cultural dos educandos, oportunizando-lhes o acesso a essa modalidade de letramento cívico, que se vincula a um projeto educacional amplo, alicerçado em princípios políticos, éticos e solidários, promotores da justiça social e da cidadania plena. (p. 285)

Como preparo para a escrita das cartas, discutimos como o acesso à internet é pouco democrático, pois os serviços são caros, o que exclui muitas pessoas. Pensamos na internet como um direito, pois por meio dela podemos tomar parte na vida social, cultural e política, o que garante maior participação nos rumos da cidade, do estado ou do país.

Ao concordarmos em escrever as cartas à prefeitura, realizamos um importante aprendizado sobre o funcionamento das diferentes instâncias do sistema político-administrativo. Acordamos também em encaminhar as cartas para a câmara dos vereadores, visto que o caminho pelo legislativo também seria viável para garantir o acesso à internet na cidade. Definimos com os(as) alunos(as) a atuação no nível do município como forma de ação que tramitaria mais rapidamente e com mais condições de se efetivar. Como forma de esclare-

cer esse direcionamento, questionamos o que seria mais fácil de implementar: uma ação no município ou no estado de São Paulo, o que envolveria centenas de municípios? Chegando à definição a quem destinaríamos as cartas, os(as) alunos(as) se engajaram no processo de escrita. Desde o início, foram informados(as) de que os materiais produzidos seriam encaminhados ao prefeito e aos vereadores.

Nas cartas, os(as) estudantes falaram sobre as dificuldades do acesso à internet, comentaram principalmente sobre os preços altos para se ter o serviço. Os(as) alunos(as) reivindicaram internet gratuita como forma de garantir amplo acesso.

A internet é muito importante. Muita gente não pode ter, pois não tem condições de pagar, porque é cara, por isso muitos não podem pagar para ter em suas casas.

Maria Baldoina

A internet poderia ser grátis, senhor prefeito, porque a internet é muito importante para estudarmos. Ela facilita a nossa vida e muitas pessoas não têm acesso a ela porque não têm condições, porque as pessoas que têm acesso pagam planos mensais.

Gildo

Os jovens, que são a geração da tecnologia, mas a tecnologia não chega até eles, estão distantes da tecnologia. Estão tão perto, mas não têm condições. Deveria ter internet gratuita para poderem ter acesso à educação, à informação, pesquisar, fazer o trabalho da escola.

Geni

Os(as) estudantes também enfatizaram a importância da internet como meio de garantir o direito à educação, à informação e à cultura. Têm clareza de que as classes mais baixas têm menor acesso à internet e defendem a necessidade de as autoridades públicas olharem para essa população:

A internet, como todos sabem, é uma ferramenta de trabalho muito essencial. Precisamos da internet pra tudo: pra estudar, pra ter acesso à cultura e lazer, exercer nossos direitos de cidadãos, como por exemplo, cobrar os nossos representantes políticos, organizar manifestações, desde que seja pacífica, sem vandalismo, reivindicar nossos direitos, trocar informações, ler, estudar, fazer compras, tirar extratos bancários, pagar contas e fazer transferências. A internet é tão útil que chega a ser até obrigatório. Dependemos muito da internet.

Severino

Então, a gente como aluno de classe baixa, precisaria ter internet que funcionasse, pois a internet é uma mão que nos possibilita buscar informação, estudar, ter uma cultura mais avançada para sobreviver. Mas, o custo é caro. Ter um plano no celular tem poucos “gigas”, não dá pra fazer tudo o que precisamos fazer. Nesta pandemia, tentamos estudar de casa, mas tem hora que você tem internet e hora que não tem. E as classes menos favorecidas são as que mais sofrem, pois não tem dinheiro, não tem oportunidade de estudar, então fica complicado.

Onésima

Nesta pandemia, percebemos o quanto é importante termos internet em casa, pois estamos com dificuldade de estudarmos via internet. Aqui na minha comunidade, muitos alunos vão perder o ano por não terem condições de pagar um plano, pois mesmo os planos mais simples, são muito caros.

Maria de Jesus

Um terceiro e último aspecto foi a apresentação de soluções para o problema apresentado. Os(as) alunos(as), para além da compreensão do problema, tomaram parte, apresentando propostas para resolvê-lo.

Escrevo esta carta com o objetivo de sugerir a instalação de mais pontos de acesso de wi-fi, além disso, pedir por uma revisão nos impostos, para que esses itens se tornem mais acessíveis à maior parte da população.

Ivanilda

Em função de democratizar a comunicação a todos os cidadãos dessa cidade, venho sugerir que a Prefeitura de São Paulo instalasse pontos de wi-fi de maneira a disponibilizar o uso da internet em qualquer local da cidade.

Leonice

O que o senhor pode fazer para que as pessoas tenham acesso? Algumas sugestões: talvez, convocar os empresários da área e os representantes das empresas de telefonia para que possam cobrar um serviço mais justo, pois a internet é tão cara que chega a ser injusto. Isso é um direito dos cidadãos ter gratuitamente. Ou talvez, baixar os impostos para que as empresas possam oferecer esses serviços gratuitamente, parceria com governo estadual e federal.

Severino

As cartas, depois de revisadas com os(as) estudantes, foram encaminhadas para os canais oficiais da prefeitura (ouvidoria e e-mail do prefeito) e da Câmara dos Vereadores (ouvidoria e e-mails de dois vereadores). O retorno da ouvidoria da Prefeitura foi burocrático e não levou em consideração que se tratava de cartas escritas por cidadãos e cidadãs:

Ocorre que a Secretaria Municipal de Educação não possui qualquer vínculo de parceria com o Colégio Santa Cruz, instituição particular que diz realizar o curso de Educação de Jovens Adultos - EJA, o que parece fazer de forma voluntária. Outrossim, cabe à Secretaria Municipal de Inovação e Tecnologia “promover a melhoria, a inovação e o uso de tecnologia da informação e comunicação na organização e nos serviços prestados pela Administração Pública Municipal, bem como fomentar a inclusão digital e o acesso à informação e às tecnologias e executar atividades compatíveis e correlatas com a sua área de atuação” (art. 1º do Decreto nº 59.336 de 07 de abril de 2020).

A experiência reforça a visão negativa que se tem dos canais institucionais em ouvir e atender às demandas da população. Também não tivemos qualquer resposta da ouvidoria da Câmara e do prefeito. Entretanto, um dos vereadores, Toninho Vespoli, entrou em contato e se mostrou interessado em receber as reivindicações a fim de encaminhá-las. Pouco mais de um mês depois, o vereador informou que apresentara um projeto de Lei para distribuição de chips com pacote de dados móveis para os estudantes da rede municipal. Ele gravou um vídeo em que parabenizava os(as) alunos(as) pela iniciativa, dizendo que suas cartas levaram à escrita do projeto de Lei².

Apesar de as cartas não terem resultado em uma ação efetiva por parte da prefeitura, os(as) alunos(as) ficaram satisfeitos pelo desdobramento de seu envio. Foi notável a percepção de que a atuação política é o caminho para resolvermos nossos problemas, assim como discutimos as diferentes respostas obtidas: por um lado, a desconsideração da ouvidoria e o silêncio do prefeito; por outro, o espaço de diálogo e ação com o vereador Toninho Vespoli, mostrando que os políticos não “são todos iguais”. Aprendemos, na prática, o quanto é importante escolher bem nossos representantes e, principalmente, pessoas com as quais possamos dialogar quando estiverem no poder.

Apesar de todas as limitações impostas pela pandemia, conseguimos manter os vínculos de muitos(as) estudantes com a escola, garantindo um espaço de escuta, trocas e aprendizagens voltadas à compreensão da nossa realidade e à atuação consciente e transformadora no mundo. Seguimos juntos, educadoras(es) e alunos(as), reinventando as possibilidades de escola, mesmo em um contexto tão adverso.

Referências

ARROYO, M. G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017.

CANDAUI, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008, pp. 45-56.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais, 1974.

PIERRO, M. C. Os desafios para garantir educação de jovens e adultos. *Nova Escola Gestão*, maio.2014. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em 30.out.2020.

SANTOS, I. B. A. Letramento cívico na EJA: o trabalho com os gêneros discursivos em processos de letramento. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v. 9, n. 4, out/dez. 2012, pp. 283-303.

² No momento de finalização deste texto, em novembro de 2020, o Projeto de Lei não havia chegado ao plenário devido ao contexto das eleições municipais, o que paralisava grande parte das atividades, segundo a assessoria do vereador.



REDE DE APOIO AOS ESTUDANTES

ARTIGOS DO EIXO 7

Hora da conversa:
escuta psicanalítica
nos Cursos Noturnos do
Colégio Santa Cruz

Lula Maria Abrahão
• Maria Cristina Labate Mantovanini

O Serviço Social nos
Cursos Noturnos do
Colégio Santa Cruz

Patricia Dias Zorovich Pierini

Hora da
conversa:
escuta
psicanalítica
nos Cursos
Noturnos
do Colégio
Santa Cruz

• **Lula Maria Abrahão**

• **Maria Cristina Labate
Mantovanini**

*Em Freud, a Psicanálise ocupava uma área
muito maior que a terapia de consultório.*

Fábio Herman,
*Da clínica extensa à alta teoria: a história da
psicanálise como resistência à psicanálise*

Introdução

A

proposta da Diretoria de Atendimento à Comunidade (DAC) da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP) de iniciar um trabalho de escuta terapêutica com os alunos dos Cursos Noturnos do Colégio Santa Cruz nos trouxe uma real possibilidade de expansão do fazer psicanalítico para além das paredes do consultório, onde estamos habituadas a trabalhar, dentro de um *setting* específico.

A psicanálise *aplicada*, também conhecida por clínica extensa (HERMAN, 2001) ou *extramuros* (LAPLANCHE, 1987), consiste no emprego do método psicanalítico em situações fora do contexto clínico tradicional.

A abordagem psicanalítica *extramuros* concebe o sujeito como um ser social e político, com toda a sua complexidade, indo além do que acontece especificamente em um ambiente clínico.

Para Janine Puget (2012), os fatos políticos e sociais que habitam o espaço social levaram ao conceito de subjetividade social, que incorpora à formação do psiquismo os aspectos concernentes ao social.

Em sua obra, Freud (2010) utilizou o estudo de fenômenos coletivos como forma de compreensão dos processos individuais, reiterando que a psicologia individual é concomitantemente social. A psicanálise *aplicada* teve presença nos textos freudianos que se debruçaram na compreensão de obras de arte, da cultura, da sociedade e dos seus vínculos com o desenvolvimento humano.

Herman¹ usa o termo *clínica extensa* para asseverar seu enfoque investigativo e metodológico para além da clínica, estendido assim para a sociedade e a cultura. Pode-se afirmar, então, que a clínica extensa é uma forma de deslocamento do método psicanalítico para o mundo e para as produções humanas de um modo geral.

A formatação do trabalho

O projeto começou em 2019 com o seguinte formato: nós, duas psicanalistas sem vínculo direto com a escola, nos revezávamos para oferecer três horários de atendimento por semana aos alunos, com duração de trinta minutos cada um. Os atendimentos aconteciam em um espaço reservado dentro da escola. Para facilitar o comparecimento dos interessados, os horários eram no fim da tarde, de modo que os alunos pudessem chegar após o trabalho e antes de as aulas se iniciarem.

A proposta não era realizar uma sessão de terapia, mas, sim, oferecer um espaço de escuta que deveria ocorrer em um único encontro, abrindo a possibilidade para uma segunda conversa, caso achássemos necessária. Seria um acolhimento a uma angústia mais urgente, um espaço para organizar os pensamentos, possibilitando alguma elaboração, uma ajuda pontual. Desde o princípio nos empenhamos, em parceria com a coordenação dos Cursos Noturnos, em organizar possíveis encaminhamentos para que fossem oferecidos, gratuitamente, cuidados psicológicos e psiquiátricos para aqueles alunos que observamos necessitar de um cuidado continuado.

¹ Fabio Herman, (1944-2006), psicanalista brasileiro, criador da Teoria dos Campos.

Os atendimentos prosseguiram dessa forma durante pouco mais de um ano letivo e foram interrompidos em sua forma presencial no ano seguinte, devido à pandemia de coronavírus que assolou o mundo. Após cinco meses de interrupção, os trabalhos foram retomados na forma remota; com isso, foi possível perceber o crescimento da vulnerabilidade dessa população em face à crise sanitária e econômica do país e do mundo.

Os atendimentos

O perfil dos alunos que procuraram por atendimento é composto, em sua maioria, por mulheres, com idade acima de 40 anos. Houve uma distribuição igualitária entre os diversos ciclos que compõem a estrutura curricular, com certa predominância de alunos das séries mais avançadas (fim do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional).

Apesar de as demandas apresentadas pelos alunos serem variadas, há alguns temas mais recorrentes, mencionados a seguir.

1. O sentimento profundo de incompetência e desvalia, expresso no medo de não corresponder às exigências educacionais e de se expor pedagogicamente na sala de aula (ler alto, ir à lousa, apresentar um trabalho etc.).
2. Estresse e depressão por sobrecarga de trabalho: mulheres com jornada dupla de atribuições, na maioria dos casos, precisam arcar sozinhas com toda a responsabilidade familiar; e homens com trabalhos informais, em condições precárias e exaustivas (vigia noturno, segurança particular, servente na construção civil).
3. Mulheres com dificuldade na relação com seus parceiros (violência, abuso e ausência).
4. Situações diversas de humilhação social, racismo e medo da violência policial.
5. Os alunos mais jovens trazem as angústias pela incerteza de seu futuro no mercado de trabalho e a

responsabilidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, paralelamente ao estudo.

Podemos constatar, desse modo, que a vulnerabilidade social, associada à baixa escolaridade, norteou o corpo das demandas trazidas por esses alunos nos atendimentos. Indivíduos que sofrem do mal de exclusão social, de humilhação social, que vivem à margem, sem um lugar, sempre por um triz, sem ter onde aportar, invisíveis, inaudíveis. Segundo Gonçalves Filho (1988),

a humilhação social tem determinações econômicas e inconscientes. É uma modalidade de angústia disparada pelo enigma da desigualdade de classes; o humilhado atravessa uma situação de impedimento para sua humanidade. A humilhação crônica indica a exclusão recorrente de uma classe inteira de homens para fora do direito à casa, ao trabalho e à cidade. Para os vulneráveis, a humilhação é uma realidade iminente sempre a espreitar-lhes, onde quer que estejam. (p. 53)

Esse tipo de violência é estrutural e, como foi dito acima, constitui a subjetividade social de quem está submetido a ela.

Assim, abrir um espaço de escuta, onde essas pessoas possam ser ouvidas em suas histórias, dores e singularidades, tem sido uma experiência muito marcante. Ser ouvido pode ser um bálsamo para nossas vidas e pode ser revolucionário. Pode trazer conforto, compreensão e retirar da solidão. Escutar é dar existência, lugar e valor para pessoas que tiveram muito pouco disso em suas vidas. Além disso, a escuta possibilita nomear aquilo que ainda não tem nome, que não tem a palavra. Permite reconstruir narrativas, tornar-se visível, criar contorno.

O Colégio Santa Cruz provavelmente é um dos poucos lugares na vida desses alunos em que vivenciam acolhimento e cuidado. Assim, acolher, escutar e olhar é oferecer um lugar, é retirá-los da condição crônica de invisibilidade.

Para os mais velhos, voltar a estudar é a realização de um sonho que, em geral, foi interrompido nos primórdios da infância. Para os mais jovens, estar na escola significa esperança, possibilidade de mudança de posição, subjetiva e objetiva, no mercado de trabalho.

A maioria dos alunos tem uma história escolar pontuada por desistências e frustrações. Carregam dentro de si um medo muito grande de não corresponder às exigências escolares. Para esses alunos, há a marca do fracasso, da ideia de que o direito à escola e à aprendizagem não condiz com a vida que tiveram até o momento, que não têm “cabeça” para aprender. Apresentam um registro psíquico que, na maior parte das vezes, não corresponde à força e à potência que tiveram na vida, características das quais não se apropriam, ficando com uma autoimagem de insuficiência. É desse lugar de naufragado e humilhado que irá se construir a vida escolar dessas pessoas.

Podemos observar que as queixas trazidas pelos alunos acerca de suas dificuldades escolares nunca recaíram sobre os professores. Ao contrário, os professores são vistos como pessoas interessadas e dedicadas em fazê-los aprender. O problema está neles mesmos, na sua incapacidade, naquilo de que foram privados de vivenciar por contingências externas na infância ou na adolescência e que, para ser recuperado agora na vida adulta, requer um esforço grande, que eles não sabem se serão capazes de dar conta.

Muitos dos atendimentos se iniciam com essas palavras: “vou acabar o fundamental 2, o ensino médio e não aprendi quase nada.... Tenho que apresentar um trabalho e tenho vergonha... leio, leio e não entendo... não sei escrever...”. Da angústia traduzida na frase – *não sou capaz de aprender* –, emergem relatos de histórias de negligências e maus-tratos na infância, de impedimentos diversos que os alijaram da vida escolar, de humilhações diárias oriundas do analfabetismo e da pobreza.

Pelo fato de esses alunos terem uma autoimagem tão desfavorável, é importante que sejam valorizados naquilo em que são capazes e potentes. Suas competências, que são inúmeras (a principal delas é sobreviver com tão poucos recursos, em uma sociedade tão perversa como a nossa), devem ser ressaltadas pelos professores e usadas como material e recurso de aprendizagem.

Em nossas conversas, temos ouvido muitas histórias de dor, perdas e luta. São histórias de dignidade. Alguns desses alunos têm um nível de sofrimento tão alto que necessitam ser encaminhados para suporte terapêutico ou tratamento psiquiátrico. Os desafios em relação a esses encaminhamentos são conseguir vagas nos lugares de atendimento gratuito, viabilizar o atendimento em horário compatível com a disponibilidade dos alunos e criar uma estrutura de acompanhamento dos casos. A diretoria dos Cursos Noturnos, junto com a SBPSP, tem buscado parcerias com entidades que oferecem atendimento gratuito.

O Santa Cruz, lugar de acolhimento e de existência, dá a essas pessoas a possibilidade de pertencimento, de serem cuidadas e de terem valor. Ali podem ocupar um espaço, não estão abaixo e nem a serviço de alguém, situação rara em suas vidas. Como disse um aluno em uma das conversas, “no Santa Cruz eu renasci, vi que sou inteligente, os professores gostam de mim, me incentivam e isso mudou minha vida.”

O sentimento de impotência tornou-se potência, em uma costura do trabalho da escola, dos professores, dos coordenadores e de toda a equipe, que acompanham os alunos de perto e se importam com cada um deles.

Finalizamos com a transcrição de uma cena do filme *Que horas ela volta*, de Anna Muylaert, no qual a personagem Val, representada por Regina Casé, e sua filha, a estudante Jéssica, protagonizada por Camila Márdila, conversam sobre o comportamento da primeira na casa de família onde trabalha como empregada doméstica. Nesse diálogo, expressa-se o sentimento de submissão e impotência frente à realidade, que é presente na formação da subjetividade dos indivíduos em situação de vulnerabilidade social.

Jéssica: Onde tu aprendeu estas coisas? Não pode isto, não pode aquilo. Tá escrito em livro? Tu chegou aqui e te ensinaram estas coisas?

Val: Isto não precisa ninguém explicar, a pessoa já nasce sabendo.

Jéssica: Nasce sabendo? Como é que você aguenta?

Val: Aguenta o quê?

Jéssica: Ser tratada como uma cidadã de segunda classe.

Val: Tu é metida! Tu te acha melhor que todo mundo.

Jéssica: Não me acho melhor. Só não me acho pior...

Referências

- FREUD, S. *O mal-estar na civilização e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: um problema político em psicologia. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 9, n. 2, 1998, pp. 11-67.
- HERMAN, F. Da clínica extensa à alta teoria: a história da psicanálise como resistência à psicanálise. *Percurso*, São Paulo, n. 29, 2002, pp. 15-20
- LAPLANCHE, J. *Novos fundamentos para a psicanálise*. Paris, PUF, 1987.
- PUGET, J. *Subjetivacion descontínuas e psicanalises: incertidumbre y certezas*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2012.

O Serviço Social nos Cursos Noturnos do Colégio Santa Cruz

• **Patricia Dias Zorovich Pierini**

A

Congregação de Santa Cruz, mantenedora do Colégio Santa Cruz, foi fundada em 1837, na França, pelo Padre Basile Anthony Mary Moreau (1799-1873). No exercício de seu Carisma e Missão, Pe. Moreau desenvolvia, em suas unidades educacionais e sociais, estratégias que visavam à diminuição das desigualdades e à inclusão de famílias em programas sociais.

Em 1944, padres canadenses da Congregação de Santa Cruz vieram ao Brasil. Entre eles, encontrava-se o Pe. Lionel Corbeil (1914-2001), que, ampliando a obra educacional da Congregação, fundou em São Paulo, em 1952, o Colégio Santa Cruz. Anos depois, religiosos da Congregação fundariam outros dois colégios: o Notre Dame, em Campinas (pelo Irmão Paulo Schaeferem, em 1961) e o Dom Amando, em Santarém (PA) (pelo bispo Anselmo Petruła, em 1966).

Atualmente, a Congregação de Santa Cruz é certificada como Entidade Beneficente de Assistência Social pelo Ministério da Educação. O Colégio Santa Cruz, que atende semestralmente cerca de 600 alunos bolsistas em seus cursos noturnos, é uma das obras da Congregação, que também mantém serviços e projetos voltados ao atendimento de pessoas pertencentes a grupos sociais de alta vulnerabilidade na Comunidade Vila Nova Jaguaré, na zona oeste de SP¹.

¹ Entre as obras da Congregação na cidade de São Paulo, que juntas atendem anualmente cerca de 5 mil pessoas, estão os Centros de Educação Infantil (CEIs) Vila Nova Jaguaré e Santa Luzia, que oferecem serviços de convivência e fortalecimento de vínculos; os Centros da Criança e do Adolescente (CCAs) Santa Cruz e Bom Jesus oferecem apoio pedagógico e recreação a crianças e adolescentes no contraturno escolar; o Centro de Inclusão Educacional (CIE), que presta atendimento a pessoas com deficiência;. O Serviço de Atendimento de Pessoas em Situação de Vulnerabilidade Social (SAV), que atua no apoio da regularização de documentação pessoal e o Centro Cultural e Profissionalizante (CCP) Santa Cruz, que oferece capacitação profissional.

A chegada do Serviço Social aos cursos noturnos do Colégio Santa Cruz deu-se em atendimento à Lei 12.101 de 2009, que, ao dispor sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social, torna obrigatória a presença de um assistente social para aferição das bolsas de estudo, como as que são integralmente concedidas aos estudantes da EJA e dos cursos de educação profissional do colégio.

É importante destacar que o trabalho do Serviço Social nas diversas obras da Congregação de Santa Cruz visa à efetivação, ao acompanhamento e ao monitoramento de programas e projetos voltados às famílias de baixa renda, minimizando os efeitos do agravamento do que Fraga (2010) define como “questão social”:

O cerne da questão social está enraizado no conflito entre capital versus trabalho, suscitado entre a compra (detentores dos meios de produção) e venda da força de trabalho (trabalhadores), que geram manifestações e expressões. Estas manifestações e expressões, por sua vez, são subdivididas entre a geração de desigualdades: desemprego, exploração, analfabetismo, fome, pobreza, entre outras formas de exclusão e segregação social que constituem as demandas de trabalho dos assistentes sociais; também se expressa pelas diferentes formas de rebeldia e resistência: todas as maneiras encontradas pelos sujeitos para se opor e resistir às desigualdades, como, por exemplo, conselhos de direitos, sindicatos, políticas, associações, programas e projetos sociais. (p. 45)

O profissional que atua no Serviço Social escolar tem a incumbência de desenvolver atividades técnicas, como pesquisas de natureza socioeconômica e familiar para caracterização da população escolar; programas de orientação sociofamiliar, de inclusão social e de preven-

ção à violência e à adição química; articulação com outras instituições com vistas ao encaminhamento para atendimento de demandas que se fazem necessárias, entre outras atividades pertinentes².

A participação do assistente social na equipe dos cursos noturnos do Colégio Santa Cruz reitera o compromisso da escola com uma parcela da população que não pôde escolarizar-se na infância e na adolescência.

Na rotina de funcionamento dos cursos, o atendimento pelo Serviço Social tem início no momento da inscrição dos novos alunos, por meio de entrevistas para declaração e comprovação do perfil socioeconômico dos candidatos, nas quais adotamos instrumentais elaborados e homologados pela Mantenedora, sempre respeitando a Lei de Acesso à Informação (LAI)³ e Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)⁴. Anualmente, o mesmo processo é realizado com todos os estudantes já matriculados.

Embora a análise socioeconômica do perfil dos alunos seja imprescindível do ponto de vista da certificação da Congregação como entidade beneficente, os dados levantados por essa análise também são utilizados quando o número de candidatos ao curso é maior do que a quantidade de vagas ofertadas. Nesse caso, é dada prioridade àqueles que apresentam menor renda familiar.

Entendemos que o Serviço Social, articulado à direção e à coordenação dos cursos, possa contribuir para o cumprimento do propósito político educacional do projeto. Nesse sentido, buscamos estreitar a parceria com a rede socioassistencial do território em que o colégio está inserido, que é composta por serviços, programas, projetos e benefícios que fazem parte do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e que são prestados diretamente ao cidadão ou por meio de convênios com organizações sem fins lucrativos. Essa aproximação tem permitido parcerias intersetoriais com entidades como as listadas a seguir.

² Código de Ética do/a Assistente Social (Lei 8662/93). Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP2011_CFESS.pdf>. Acesso em 12.nov.2020.

³ A Lei nº 12.527/2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI), regulamenta o direito previsto na Constituição de qualquer pessoa solicitar e receber dos órgãos e entidades públicos, de todos os entes e Poderes, informações por eles produzidas ou custodiadas.

⁴ A Lei nº 13.709/2018, conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) estabelece regras sobre coleta, armazenamento, tratamento e compartilhamento de dados pessoais, proporcionando a eles maior proteção e prevendo penalidades para o seu não cumprimento.

- a) Centro de Apoio Psicossocial (CAPS): responsáveis pela atenção à saúde mental que oferecem atendimento à população de sua área de abrangência, realizando o acompanhamento clínico e a reinserção social dos usuários pelo acesso ao trabalho, ao lazer, ao exercício dos direitos civis e ao fortalecimento dos laços familiares e comunitários.
- b) Centro de Referência de Assistência Social (CRAS): responsável pela organização e oferta dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), como benefícios, programas e políticas voltadas à prevenção de situações de vulnerabilidade social.
- c) Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS): unidade da política de Assistência Social que atende famílias e pessoas em situação de risco social ou que tiveram seus direitos violados.
- d) Centro Temporário de Acolhimento (CTA): serviço voltado a pessoas que precisam de rápido acolhimento, como pernoites; fornece apoio aos centros de acolhida do município que oferecem acolhimento prolongado, até que o usuário obtenha moradia autônoma ou retorne para a família.

No colégio, o Serviço Social tem sido capaz de aproximar a equipe de educadores de aspectos da realidade dos estudantes que nem sempre são evidentes em meio ao cotidiano escolar, mas que interferem diretamente sobre o vínculo com a escola e que podem estar relacionados ao baixo rendimento acadêmico e a comportamentos de risco. Assim, o assistente social pode favorecer o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola, contribuindo para que se cumpram direitos humanos fundamentais, como os relacionados à saúde, ao trabalho, à moradia e ao transporte, sem os quais o direito à educação ao longo da vida dificilmente pode efetivar-se⁵.

⁵ Esse potencial contrasta com o pequeno número de assistentes sociais que hoje em dia atuam em escolas, quadro que também não reflete a importância da atuação do Serviço Social sob a perspectiva da PEC (Proposta de Emenda à Constituição) 111/19, de autoria do deputado federal José Ricardo, que acrescenta ao artigo 211 da Constituição Federal de 1988 a obrigatoriedade da inclusão de assistentes sociais, psicólogos e nutricionistas nas escolas. Por ocasião da conclusão desse artigo, a PEC aguardava o parecer do Relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC).

Referência

FRAGA, C. K. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 101, jan/mar. 2010, pp. 40-64.

8

ARTIGOS DO EIXO 8

Educação estética para jovens e adultos

Sonia Carbonell Alvares

Xerete! O currículo da Educação de Jovens e Adultos

Sylvia Xavier

ESTUDOS ACADÊMICOS

Educação estética para jovens e adultos

• **Sonia Carbonell Alvares**



Desenhos (da esq./dir.) de estudantes da EJA Santa Cruz: Vilma Aparecida Silva Gustavo, Ailton Queiroz da Silva, Railde Messias de Alcântara e Zizélia Barbosa da Silva

1. Objetivos e metodologia

O

s processos de escolarização de jovens e adultos desafiam cotidianamente a todos nós, educadores. Quais aprendizagens são significativas a esses estudantes? Como eleger saberes que contribuam para o desenvolvimento dos sujeitos e ao mesmo tempo façam sentido em suas práticas sociais? Quais conteúdos são relevantes para a vida social e profissional dos estudantes e, ainda, fornecem-lhes os

instrumentos necessários para a leitura e a decodificação da complexidade de informações e estímulos do mundo contemporâneo?

E há mais perguntas que ressoam insistentemente nos ouvidos dos professores da EJA: como ensinar práticas letradas ao estudante sem desvalorizar as suas práticas culturais de origem? Como equacionar os conhecimentos prévios dos jovens e adultos com os conhecimentos escolares? Como fazer a ponte entre os saberes da experiência e os saberes formais, sem privilegiar uns em detrimento de outros?

O trabalho de mestrado (ALVARES, 2006) apresentado neste artigo nasceu para enfrentar as questões acima. A pesquisa acadêmica teve como objetivo central investigar em que medida a educação estética poderia acolher esses questionamentos e contribuir para os processos de letramento de uma pessoa adulta. Examinamos os planos curriculares, o dia a dia dos professores e analisamos qualitativamente um projeto interdisciplinar com alunos da fase inicial do ensino médio da EJA do Colégio Santa Cruz, sob uma perspectiva de educação estética. A avaliação dos resultados possibilitou uma compreensão da estética tangível a todas as áreas do conhecimento humano e iluminou princípios pedagógicos para a EJA¹.

A opção metodológica da pesquisa seguiu os pressupostos da fenomenologia (HUSSERL, 2000), ramo da filosofia que estuda o fenômeno. Ao dirigir-se diretamente para a essência do real, a fenomenologia procura enxergar a experiência a partir dela mesma, e não a partir de conceitos. A nossa investigação fenomenológica, portanto, não se reduziu à conceituação teórica, sobretudo rastreou a experiência e a trama de significados que os sujeitos iam tecendo ao se relacionarem entre si e com a escola. A estética fenomenológica conduz a uma visão de mundo imbricada no cotidiano que se enraíza, justamente, na experiência, dela se nutre e, portanto, dela flui. Estética e fenomenologia compreendem uma educação subjacente entre o viver e o conviver.

Ao reunir os campos da estética e da fenomenologia no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, o intento é o de refletir amplamente sobre a importância da dimensão estética na escolarização desse público.

¹ A pesquisa de mestrado foi posteriormente publicada em livro (ALVARES, 2012).

2. Educação estética na EJA

*As árvores velhas quase todas foram
preparadas para o exílio das cigarras.
Salustiano, um índio guató, me ensinou isso.*

*E me ensinou mais: Que as cigarras do
exílio são os únicos seres que sabem de cor
quando a noite está coberta de abandono.*

*Acho que a gente deveria dar mais
espaço para esse tipo de saber.*

O saber que tem força de fontes.

Manoel de Barros,
Biografia do Orvalho

Ao longo das quase três décadas em que trabalhei como arte-educadora de jovens e adultos fui apurando o meu olhar para as questões colocadas inicialmente e pude realmente encontrar uma luz na estética. No início da minha docência, tratava a estética apenas como solo da arte, relacionada às questões que ligam a arte à beleza, à harmonia, aos sentidos e aos sentimentos provocados pelo fazer arte ou pela fruição artística, na acepção clássica e tradicional do termo.

Com o tempo, fui enxergando na estética a ponte entre a arte e as demais áreas do conhecimento humano. Passei a compreender a estética também como uma dimensão do cotidiano. Encontrei em *aisthêsis* – raiz semântica grega –, dentre os vários significados para a palavra estética, aquele que a designa como “o conhecimento pelos sentidos”. Essa significação veio ao encontro do entendimento mais abrangente que buscava, relacionando a estética não somente à arte, mas também à experiência vivida.

Constatarei que a estética habita outras regiões da escola, que não somente as aulas de Artes. Percebi em atitudes cotidianas dos alunos adultos uma espécie de regozijo, um estado de encantamento que

brotava em situações de aprendizagem. Em atividades escolares, às vezes as mais corriqueiras, os estudantes assumiam espontaneamente uma postura de recepção estética, parecida com a que adotamos quando assistimos a um espetáculo ou apreciamos um quadro: desfrutavam prazerosamente de um estado em que todos os sentidos se aguçam para apreender o evento – no caso, o conteúdo escolar.

Vi, ainda, que outros professores da EJA se maravilhavam, assim como eu, com essa receptividade dos estudantes e que as suas práticas pedagógicas estavam impregnadas de estética: selecionavam conteúdos e orientavam atividades que estimulavam sensorialmente os alunos, que possibilitavam a aprendizagem de conhecimentos escolares partindo dos saberes sensíveis e primordiais dos sujeitos, dos saberes do cotidiano referenciados em suas culturas.

Entrelaçando os fios da docência com os da investigação científica, compreendi que a estética se encontra na base do conhecimento humano e que é parte essencial dos processos de ensino e aprendizagem. Quando estamos ensinando ou aprendendo, buscamos uma ordem íntima nas coisas, estabelecemos relações que produzem sentidos, que originem uma verdade. Ao conquistarmos essa verdade, essa espécie de justeza que acalma as nossas inquietações diante do desconhecido, vivemos uma experiência estética, ou seja, encontramos beleza. A procura pela beleza não pertence só ao campo das artes, ela está na essência do ensinar e do aprender, independentemente dos conteúdos que separam as áreas.

2.1. A estética nos processos de ensino e aprendizagem

Em sala de aula, os procedimentos metodológicos adotados pelo professor são fundamentais para que a estética passe a habitar as situações de ensino e aprendizagem. Para aprender, é preciso abrir um espaço interior, essa disposição se liga à educação estética. A aprendizagem estética é significativa porque faz do sujeito cognoscente um protagonista, um criador de mundos.

Durante a pesquisa, entrevistei professores da EJA do Colégio Santa Cruz e selecionei depoimentos de quem expressava encantamento pelo trabalho junto aos jovens e adultos, promovia situações de

aprendizagem estética, revelava caminhos metodológicos estéticos para ensinar os conteúdos escolares.

Marco Fernandes, então professor de Matemática do segundo segmento do ensino fundamental, contou como fazia para acolher os conhecimentos prévios dos estudantes, enfatizando que a ação do educador não se dá no sentido de acrescentar saberes ao educando, mas, sim, de ampliar os seus saberes prévios. Esse sutil deslocamento de foco no ensino faz uma grande diferença no processo de aprendizagem:

*Ensinar Matemática não é passar do que o aluno sabe para o que ele não sabe: é **ampliar o que ele já sabe**. Por exemplo: apresentar os números negativos, o conjunto dos números negativos. Esse é um campo de exploração muito novo para o aluno, porque ele nunca representou, enfim, nunca operou dentro desse conjunto. Mas o cara faz a compra na venda, deixa a conta pra pagar no mês que vem, pede emprestado... Ele já conhece algumas relações. A ideia é partir dessas coisas e problematizar.*

O educador de adultos precisa assumir que os conhecimentos prévios dos estudantes, construídos no contexto da experiência, não representam apenas um trampolim para a conquista de conhecimentos letrados. Esses saberes são válidos por si mesmos, por sua historicidade, pelo entendimento de como balizam e articulam as práticas sociais dos sujeitos. Não se trata apenas do reconhecimento da sabedoria dos iletrados. Para além da superficialidade dessa afirmação, temos de enxergar no aluno o seu manancial, ver que cada um deles não só tem uma história, como também é uma história. Marco Fernandes enfatiza a importância de acolher os conhecimentos prévios dos jovens e adultos:

A aprendizagem só ocorre quando você abre espaço para o aluno se apresentar e expressar o que ele conhece. Esse encontro com o aluno só é feliz, saudável quando você consegue deixar os alunos à vontade para poderem se colocar e não tentar elevar o nível da conversa, no sentido: “vamos ver o próximo capítulo do livro”. (...) **Na verdade, o que interessa é como você insere o aluno na discussão.** (...) A gente já trabalha com um cara que é excluído de “n” situações, se você excluir ele da aula também, não sobra nada.

A estrutura vertical que tradicionalmente rege o processo de escolarização não pode encontrar lugar para se perpetuar na EJA. O fato de o professor ser mais letrado que o estudante não deveria, de forma alguma, cunhar uma hierarquia de valores aos diferentes conhecimentos que insurgem da relação pedagógica, reforçando a desigualdade cultural e a exclusão social que esses sujeitos sofrem diariamente.

Leda Lucas, que era professora de Língua Portuguesa também do segmento do ensino fundamental, organizava semestralmente com os estudantes de uma classe um caderno de receitas de pratos que eles saboreavam na infância. O poder sensorial da memória gastronômica e a afetividade dessas lembranças fomentavam uma produção escrita bastante fluente, afastando, de certa maneira, dificuldades que o adulto encontrava para expressar-se por escrito, pois o registro passava a traduzir a sua vivência, a sua singularidade. No texto de apresentação do caderno, Leda Lucas (2002) revela como essa prática podia auxiliar o educando a sentir-se um fazedor da história, um protagonista de sua época:

Os alunos escrevem sobre algumas das suas memórias mais queridas – e por que não? – doloridas de sua experiência alimentar de quando ainda eram bastante jovens. Estas lembranças ajudam-nos a compreender os costumes caseiros do povo do qual fazemos parte e nascido em diferentes regiões do país. (...)

Essa memória gastronômica aqui registrada vai carinhosamente contando nossa vida e revelando-nos enquanto seres fazedores de História.

Os textos dos alunos, embebidos de sentimentos e de sabores, eram temperados pelas lembranças da infância:

A comida que eu mais gostava era feijão verde. Minha mãe preparava aquele prato com leite de vaca, numa panela de barro. (...) O feijão não podia ser requentado porque as pessoas falavam que quem o comesse poderia morrer. Por isso, sempre quando sobrava, minha mãe colocava o restante do feijão para os porcos. Eu gostava quando minha mãe servia aquele prato. Gostava de apreciá-lo com farinha de mandioca para eu poder fazer bolinho de feijão.

João Batista

Prato bom era caranguejo servido com arroz e feijão, com leite com farinha adoçado, do lado. E eu gostava quando o caranguejo tinha ova. Era uma delícia.

Alexandre

Comida boa, também, era quando minha mãe ganhava neném. Era um pirão de galinha caipira bem gostoso. Quem fazia era meu pai, mas ele fazia com tanto capricho que de longe se podia sentir o cheiro daquela comida. Quando ficava pronto o pai me mandava levar a comida no quarto para a mãe. E ele já deixava a minha parte na panela. Eu voltava correndo para a cozinha e meu pai colocava um pouco de arroz naquela panela com o final do pirão. Eu pegava a panela e ia para o quarto fazer

companhia para minha mãe. Não podia sentar na cama dela e ficava no chão, perto dos pés da cama.

Alice

Esses dois educadores – Marco e Leda – procuravam trabalhar o conhecimento sem fragmentá-lo, sem dissociá-lo da vida. Aprender só faz sentido quando a história do sujeito é considerada ou, em outras palavras, quando as expectativas, a concepção de vida, a autoimagem e a imagem que quer dar de si aos outros estão presentes. A dimensão estética do aprender manifesta-se como fruição do viver.

2.2. Projetos interdisciplinares e seleção de conteúdos

Na base da viabilização de uma proposta de educação estética para a EJA encontram-se os projetos interdisciplinares. Ao conceber o conhecimento humano como uma teia, em que todos os elementos se conectam, aprender significa tecer relações que se articulam em redes, em tramas epistemológicas, em totalidades multifacetadas. De acordo com Kleiman e Moraes (1999), as metáforas da rede e da teia são amplamente usadas na escola, principalmente quando se referem a projetos pedagógicos. Essas metáforas nos ajudam a compreender que a educação estética se consolida tanto dentro de cada área do conhecimento, quanto em um cenário interdisciplinar.

A educação estética promove caminhos que resgatam a essência dos saberes para assim configurarem novos saberes na inteireza dos fenômenos da cultura e da vida. A cultura e a vida são concebidas como urdiduras compostas dos fios que tramam o processo de ensino e aprendizagem. Aproximações entre as disciplinas escolares também pressupõem uma atitude filosófica – fenomenológica – por parte dos educadores. Dissolver as amarras que separam as áreas e transcender a problemática própria de cada uma requerem um direcionar-se para o lugar onde as disciplinas nascem, para a natureza do conhecimento que produzem, a caminho de um melhor entendimento da realidade que nos fazem conhecer.

Nesses projetos, a parceria se evidencia como propulsora dos diferentes graus de aproximação e integração, levando os educadores especialistas envolvidos a reconhecerem os limites de seu saber para aco-

lher as contribuições de seus colegas, buscando um equilíbrio entre o disciplinar, o interdisciplinar e o transdisciplinar. A parceria constitui-se em uma forma de consolidar a intersubjetividade, é “a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro. A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados e, nessa tentativa, a possibilidade de interpenetração delas” (FAZENDA, 2003, p. 69).

A educação estética na EJA pressupõe uma seleção criteriosa de conteúdos que atendam a necessidades e expectativas dos sujeitos. Já nos anos 1960, Paulo Freire (1981) preocupava-se com a importância em se trabalhar com temas significativos para os adultos e propunha o que chamou de *temas geradores*: corpos de conhecimento que se debruçam sobre aspectos da realidade, mantêm ligação com o universo conhecido pelos estudantes e que os impulsionam para novas descobertas. Nessa concepção, é importante que as áreas elejam temas-núcleo, de caráter estético-fenomenológico, ou seja, tópicos que sejam primordiais e, ao mesmo tempo, abrangentes, que facilitem ao estudante construir uma significação mais ampla e articulada de cada conjunto de conteúdos.

Delimitar temas essenciais não é tarefa simples. Os temas insurgem como “assuntos mobilizadores” que, por um lado, estabelecem conexões com a vida vivida e, por outro, favorecem reflexões que ultrapassam as relações iniciais, na direção de um entendimento mais profundo. Consistem em temas privilegiados que, se bem trabalhados pelo professor, ajudam o sujeito a transcender uma concepção prévia de mundo, sair de um estado de *fé perceptiva*² para um estado estético de compreensão, de contextualização histórica e cultural. Os temas férteis são aqueles que ultrapassam os muros da escola e ajudam o estudante a encontrar o seu lugar de sujeito na arte, na ciência, na história, na geografia, na matemática, na língua materna e nas línguas estrangeiras.

Nesse cenário, os temas que podem ser caracterizados estéticos são os que desencadeiam conhecimentos essenciais e universais, concomitantemente. São os assuntos de excelência das áreas, que não nascem de ideias encerradas, conceituadas previamente, mas

² Conceito cunhado por Merleau-Ponty (2000). Na fé perceptiva, temos uma crença ou adesão espontânea ao mundo, aceitamos o mundo real como mundo percebido, sem qualquer questionamento.

que geram saberes a partir de experiências estéticas. Conformam-se em temas fecundos porque contêm matrizes conceituais, deflagram uma criação ilimitada de sentidos, justamente porque instalam o sujeito em um mundo simbólico onde o sensível convive intimamente com o inteligível.

Para uma seleção de temas com caráter estético-fenomenológico, em qualquer área do conhecimento, elencamos três critérios básicos, mencionados a seguir.

- Que os temas selecionados estabeleçam relações com aspectos da vida vivida: em que medida o tema escolhido propicia aprendizagens que levam o sujeito a construir significações ancoradas no cotidiano, em suas vivências pessoais?
- Que os temas selecionados facilitem o desenvolvimento de habilidades metacognitivas: em que medida o tema escolhido propicia aprendizagens que levam o sujeito a descolar o seu pensamento do “senso comum”, de suas experiências particulares e a construir um pensamento mais abstrato, prospectivo, a estabelecer relações conceituais mais generalizadas, a formular concepções universais?
- Que o aprendizado possibilite experiências estéticas: como o tema selecionado favorece as experiências estéticas? Como pode provocar encantamento, mobilizar emoções e sentimentos, despertar lembranças, ativar a imaginação, estimular uma visão sensível e receptiva, fomentar um olhar curioso e reflexivo, de recriação do mundo, de reconstrução de ideias e valores?

Para exemplificar, citamos o tema trabalhado pela disciplina de Língua Portuguesa no projeto interdisciplinar analisado por esta pesquisa: “O poder das palavras”. Um tema como “o poder das palavras” pode ser considerado estético porque é matricial, a palavra é elemento constituinte em nosso processo de humanização, a palavra tem sentido e faz sentido. É um tema fecundo à educação estética porque, entre outros motivos, explora os sentidos que as palavras ganham em diferentes

contextos comunicativos, promovendo aprendizagens que ampliam a consciência para o uso social e cultural da língua materna.

2.3. A transversalidade da estética no currículo da EJA

O objeto estético significa – e é belo com a condição de significar – certa relação do mundo com a subjetividade, uma dimensão do mundo: ele não me propõe uma verdade a respeito do mundo, ele descortina-me o mundo como fonte de verdade.

... Como se o real só se entregasse pela magia do irreal.

Mikel Dufrenne,
Estética e filosofia

Desse modo, ensinar e aprender podem significar maravilhar-se. Educador e educando, juntos, ressignificam mutuamente as suas experiências. Ao produzir sentidos para a sua existência, ao transformar o seu olhar sobre o mundo, a pessoa mobiliza o corpo inteiro: razão e emoção, afetividade e cognição, respondendo com todo o seu ser intelectual e sensível. Ao refletir sobre os significados criados, ela enxerga o humano em sua complexidade.

Fazer emergir a natureza estética dos conteúdos escolares implica uma relação de ensino e de aprendizagem que coloca a experiência no centro da cena pedagógica, mantendo em relevo a interação entre as experiências particulares e a experiência comum da humanidade. O conhecimento revela-se, assim, como um eco da própria vida.

A proposta de trazer a estética para o currículo, em uma perspectiva de transversalidade, não é a de introduzir a estética como disciplina, como mais uma matéria da escola. A intenção também não é fazer da estética um tema transversal. Iluminar a estética dentro do currículo é também fazê-la emergir dos próprios temas transversais, é devolver-lhe o seu devido lugar na essência de todos os conhecimentos humanos.

A transversalidade da estética diz respeito, principalmente, à dimensão didática, a procedimentos e metodologias que suscitem experiências estéticas no processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a transversalidade da estética aponta diretamente para a prática educativa do professor e para a sua disposição em abrir espaços para que o sensível habite a sala de aula, promovendo o trânsito entre a teoria e as práticas sociais dos conhecimentos produzidos.

A estética, em uma perspectiva de transversalidade no currículo da escola, ajuda o professor a desenvolver um olhar sensível, intuitivo, crítico, imaginativo, inquieto, visionário. Propicia ao aluno aprendizagens fundadas na experiência que o impulsionam a *conduzir o mundo para dentro de si* (outro significado de *aisthêsis*). Enfim, a educação estética privilegia a interação entre a escola e a vida.

3. Considerações finais

Conscientes da importância da escola e dos conhecimentos que ela veicula para o desenvolvimento e a inserção social dos sujeitos jovens e adultos, apontamos aqui um caminho para a EJA: o da educação estética. Este texto fundamentou uma concepção de educação para jovens e adultos compreendendo a estética como território-base nos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, sugerimos metodologias que colocam em relevo os aspectos estéticos dos conhecimentos produzidos nas diferentes disciplinas, como um meio para atingir os aspectos mais conceituais desses saberes. Da mesma forma, reconhecemos que o trabalho coletivo na escola de jovens e adultos, por meio de projetos entre as disciplinas, contribui substancialmente para a resolução dos problemas apontados.

A complexidade do ser e do estar no mundo constitui o território da EJA. Processos estéticos de ensino e aprendizagem podem garantir um espaço fértil de escolarização, possibilitando a construção de conhecimentos que deixem marcas indeléveis nos sujeitos.

Com o ambicioso objetivo de formar pessoas letradas, nosso olhar de educadores não descansa calmamente sobre a paisagem. Olhar inquieto e inquiridor, atesta a espessura da sua interioridade ao buscar caminhos que ressoem e possibilitem o crescimento huma-

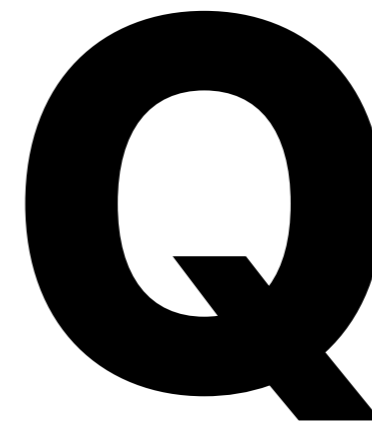
no. No final das contas, o que realmente queremos é que o olhar do nosso aluno deseje sempre mais do que o que lhe é dado a ver.

Referências

- ALVARES, S. C. *Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos: as transformações no olhar do aluno*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALVARES, S. C. *Educação Estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2012.
- DUFRENNE, M. *Estética e filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- HUSSERL, E. *A ideia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo rede nos projetos da escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1999.
- LUCAS, L. M. *Memórias gastronômicas dos alunos e alunas da fase 7*. São Paulo: Colégio Santa Cruz, 2002.
- MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

Xerete! O currículo da Educação de Jovens e Adultos

• **Sylvia Xavier**



Quando se pensa em Educação de Jovens e Adultos (EJA), é muito comum que se fique restrito ao segmento da alfabetização. Mesmo na área da Educação, é recorrente que as pessoas se esqueçam de que a EJA abarca até a conclusão do ensino médio.

A EJA é um setor frequentemente abandonado pelas políticas públicas e relegado ao voluntariado na iniciativa privada, o que acaba por implicar alguma sazonalidade da oferta de cursos. Mas o que acontece quando essa oferta por parte de uma escola é regular? E quando seu quadro de professores é estável? E quando a instituição se compromete a manter a oferta de vagas?

A pesquisa apresentada neste artigo mergulhou na análise do *Xerete!*, boletim interno do antigo curso supletivo (hoje, a EJA) do Colégio Santa Cruz, em São Paulo, para refletir sobre o que pode ser considerado como currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos (XAVIER, 2015).

O supletivo do Santa Cruz já era amplamente reconhecido quando, em 1983, o *Xerete!* começou a circular entre seus professores, o que aconteceu também no ano seguinte. Veio uma interrupção e o boletim só voltou a ser publicado em 1990. Nunca houve uma periodicidade regular de publicação. Houve anos, por exemplo, em que apenas quatro números circularam; em meados da década de 1990, por sua vez, o boletim foi praticamente semanal.

Atualmente, está no número 188, ou seja, continua circulando entre a equipe. O boletim só foi batizado sete anos após a sua criação, por

iniciativa de uma coordenadora do curso (*XERETE!*, nº 16, 1990). O nome advinha de uma prática, de uma tática¹ (DE CERTEAU, 1988) de um grupo de professores que distribuía o impresso aos colegas e dizia: “xereta aí!”.

“Xeretar” significa investigar, participar, bisbilhotar, intervir de maneira indiscreta, inconveniente ou invasiva. Ler o boletim era uma prática de xeretar o que acontecia em todos os segmentos do curso, xeretar nos segmentos do curso, nas expectativas dos alunos e nas reuniões dos colegas, numa linguagem coloquial. Paulatinamente, o *Xerete!* assumiu o lugar de comunicação das estratégias (DE CERTEAU, 1988) do curso.

O boletim não é um produto pronto e acabado, não tem finalidade de divulgação institucional externa. Ele é o “olho do furacão” dos registros escritos, lugar de expressão de embates das reuniões pedagógicas que se desdobram ou não em temas pedagógicos para constituírem o currículo, que reflete a prática docente. Ler o *Xerete!* nesta pesquisa foi como ver a ponta de um iceberg, pois permitiu identificar temas pedagógicos das discussões em uma cronologia e analisar como se constituiu o currículo do curso.

A forma de produção do boletim foi sendo modificada ao longo dos anos. Inicialmente, os originais eram datilografados com colagens; posteriormente, ele passou a ser produzido por meio de arquivos eletrônicos. O formato é o de uma apostila grampeada, cujo número de páginas já variou de um até quarenta. Os gêneros recorrentes são textos e tabelas (em sua maioria, com dados de movimentação escolar e de perfil discente). Não há recorrência de subtítulos ou seções. Os conteúdos dos textos são temas pedagógicos de uma reunião, de um semestre, de um ano ou decisões estruturais sobre o curso, a serem debatidas em futuras reuniões. Podem ser, também, atas, relatos de observação e sínteses de reuniões já realizadas. O número de cópias corresponde ao corpo docente da EJA do Santa Cruz.

1 Michael De Certeau criou os conceitos de “tática” e “estratégia”, mencionados neste artigo, para captura e análise de práticas sociais no cotidiano, emprestando essas palavras de ações de guerra. A tática corresponde a uma reação imediata a um fenômeno, decorre da prática (reflexiva ou não), da atuação no âmbito e, em muitas circunstâncias, geram resistências às estratégias. Essas, por sua vez, são utilizadas pelo poder instituído como ações planejadas no longo prazo e com a capacidade de gerir a distância.

No primeiro ano de publicação, os professores se revezavam para coletar as informações que iriam ao boletim. No segundo ano, essa incumbência ficou nas mãos da coordenação. Depois de 1990, secretaria, coordenação, direção e vice-direção tornaram-se responsáveis. E a partir do ano 2000, a produção do boletim ficou a cargo da direção e da vice-direção. São vários os autores: professores, equipes dos ciclos, das fases/termos, das fases iniciais e finais dos atuais ensino fundamental e médio, das diferentes áreas do conhecimento, interciclos, interáreas, grupos de trabalho, Grupão (a partir de 1998, Reunião Geral), coordenação, direção e, eventualmente, autores externos.

Nem sempre é possível identificar os nomes dos profissionais responsáveis pela autoria dos textos do *Xerete!*. Muitos são identificados apenas como “área”, “ciclo”, “fase” ou até como uma forma debochada “...classes de cima e classes de baixo...” (nº 2, 1983). Dependendo da contextualização, foi acrescentado o nome completo, ou até mesmo o Currículo Lattes ou o LinkedIn do autor, para dimensionar a fala do sujeito.

A fidelidade com que as decisões escritas no boletim foram acatadas pelos professores foi confrontada com avaliações, registros de prontuários e atas de reuniões de coordenação, disponíveis na coleção Memória da EJA do Colégio Santa Cruz, em particular, os Planos Diretores de 1985, 1991 e 2002. Além disso, a própria sequência numérica do boletim evidencia continuidades e rupturas de temas pedagógicos.

O cerne da pesquisa foi analisar o *Xerete!* como uma parte da reflexão sobre a dinâmica do projeto político-pedagógico do curso e a constituição do seu currículo, com a intenção de contribuir com o currículo de EJA em geral. O trecho a seguir indica a consciência da dimensão de que o trabalho no Santa Cruz poderia expandir-se para outros contextos da EJA.

(...) começamos a sistematizar os planos de ensino como uma das vertentes da reformulação porque diagnosticamos que era preciso estabelecer um plano mínimo de linha pedagógica sobre o qual então reestruturaremos a nossa prática que é, em boa parte, individualizada e restrita à sala de aula de cada um.

(...) pode contribuir com a educação de adultos em geral se colocarmos nossa proposta curricular para o ensino supletivo em discussão com outros grupos.

DIREÇÃO
(*Xerete!* nº 105 – Especial, 1993)

A leitura do *Xerete!* permite analisar as angústias, o deboche, os relatos e as propostas que procuravam e procuram romper com o currículo prescritivo (GOODSON, 1997) e que estão em trânsito na constituição de um repertório próprio da EJA, como pode ser observado em um dos primeiros boletins.

Os planejamentos não refletem de jeito nenhum o trabalho concreto de sala de aula;

Eles se limitam basicamente às habilidades técnicas e conteúdos de gramática, ortografia, etc.;

Tudo o que se torna difícil de ensinar no esquema horizontal — objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação — simplesmente não aparece.

Não conseguimos refletir o que há de específico e “novo” no nosso método de trabalho, como fazemos a avaliação no processo, como transamos a participação do aluno etc.

2ª a 4ª FASE – PORTUGUÊS
(*Xerete!* nº 2, 1983)

O estudo do *Xerete!* revela um projeto pedagógico sempre em movimento. Há gírias, por exemplo, como “compreender qual é o barato do curso” (nº 16, 1990), que conseguiam detectar o que se desejava expressar, mas ainda não eram sistematizadas, reconhecidas e apresentadas como conceitos reconhecidos no campo da Educação. Até quase duas décadas depois, conciso, ao se referir à metodologia:

A proposta que dá eixo ao trabalho que vem sendo desenvolvido no Ciclo 1 está organizada a partir de uma concepção de interdisciplinaridade.

(...) auxiliar os alunos a estabelecer relações entre as áreas do conhecimento, fugindo da ênfase excessiva em Português e Matemática, tão comum nos cursos que lidam com as fases iniciais de escolarização.

Inspiramos nossa prática nas propostas de “trabalhos por projetos” sugeridas pelo espanhol Fernando Hernandez, com as adaptações necessárias para a nossa realidade de trabalho e a experiência do corpo docente.

CICLO 1
(*Xerete!*, nº 146, 2000)

É possível afirmar que o *Xerete!* foi concebido como uma tática dentro do colégio e, paulatinamente, transformou-se em estratégia do curso supletivo. Isto é, de resistências ao ensino tradicional até a criação de referenciais ou parâmetros para outras EJAs. Continua, porém, como tática, por exemplo, ao questionar a validade social de prescrições dos currículos oficiais (GOODSON, 1997) e a heterogeneidade de seus alunos.

Diante da sazonalidade que caracteriza a EJA como um todo, a longevidade da oferta do curso do Colégio Santa Cruz já seria motivo para investigá-lo sob o ponto de vista da história de instituições educativas, pois ele abarca um período intenso de reformas curriculares. O recorte histórico desta pesquisa remete ao primeiro boletim, em 1983, no contexto do Parecer Valnir Chagas emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE nº 699/72), que referendava o Núcleo Comum (CFE nº 853/71) das disciplinas em diálogo com as Deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) nº 29/82 e nº 23/83, que estabelecera o currículo para a Suplência. Vale ressaltar que essas deliberações contaram com a participação do Padre Lionel Corbeil, então diretor do Colégio e membro Conselho Estadual de Educação.

Ainda que o supletivo do Colégio Santa Cruz fosse regulamentado pela legislação da década de 1970, autoritária, associada à educação conteudista depreendida da LDB nº 5692/71, o curso dialogou com uma série de outras tendências. Ora as propostas se aproximavam do ensino regular com listagens de conteúdos, ora se complementavam com atividades extraclasse, ora incorporavam inovações epistemológicas, com iniciativas de educação popular, com reivindicações trabalhistas ou com expressões artísticas.

Em meados da década de 1980, professores que escreveram no *Xerete!* questionaram o currículo da suplência ora sob a perspectiva das Propostas Curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1986), ora em consonância com a Educação Popular. Analisaram o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP), da Prefeitura de São Paulo, entre 1989 e 1993 e, em 1997, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), promovido pelo Governo Federal (JOIA; DI PIERRO e RIBEIRO, 2008).

O *Xerete!* mostra como o curso supletivo do Colégio Santa Cruz acautou a Deliberação CEE- SP nº 17/97 (com redação modificada pela Deliberação CEE nº 20/97), que obrigava a suplência a seguir os critérios e os conteúdos estabelecidos pelo Parecer de Valnir Chagas (CFE nº 699/72). Também comportou as discussões sobre a grade curricular do curso supletivo do Colégio Santa Cruz frente aos dois únicos artigos vagos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 com relação à suplência. Mas essa nova LDB fundamentou, em âmbito geral, “uma estrutura legislativa com base na pluralidade cultural da sociedade brasileira” (BITTENCOURT, 2011, p. 85), proporcionando novos fundamentos ao conhecimento curricular, que podem ser observados nos relatos e nos planejamentos expostos no boletim. Além disso, o *Xerete!* mostra como a equipe pedagógica procurou homogeneizar seu currículo com base na definição dos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, tal qual ocorria com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) do ensino regular, na mesma década.

Alguns *Xerete!* da década de 1990 mostram como professores e ex-professores participaram de movimentos em prol da EJA: a fundação e a atuação na ONG Ação Educativa, a partir de 1994; os preparativos para participação na Conferência Internacional de Educação de Adultos V (CONFITEA V), em 1996; a fundação do Grupo de Tra-

balho 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a participação no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), em 1998. Além disso, sete professores e uma assessora do Colégio Santa Cruz participaram da equipe que elaborou a primeira Proposta Curricular para EJA (1º Segmento), em 1999, adotado posteriormente pelo MEC.

Já nos anos 2000, o *Xerete!* trouxe discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA (DCNEJA), Parecer CEB nº 11/2000 — conhecido como Parecer Jamil Cury —, que pela primeira vez reconhecia que a EJA necessitava de um modelo pedagógico próprio, dissociado do caráter restrito à suplência (BRASIL, 2000). E, por fim, revela como, dos vinte e seis professores que participaram da elaboração da Proposta Curricular de EJA (2º, segmento), em 2002, sete trabalhavam no Colégio Santa Cruz. Essa proposta se transformaria em marco histórico, superando a ideia de suplência em direção a uma Educação de Jovens e Adultos. “Isto é, não suplementar, mas fundamental” (BRASIL, 2002).

O *Xerete!* evidenciou, em seus primórdios, a problematização dos conteúdos, envolvendo a participação discente e discussões sobre a psicogênese da escrita, na busca de identidade da suplência. Quando o boletim ressurgiu, na década de 1990, seus textos indicam uma pulverização de propostas associadas à epistemologia genética, à psicogênese da escrita e ao socioconstrutivismo, dialogando ou não com pedagogia libertária de Paulo Freire. Posteriormente, temas como a heterogeneidade do alunado, a constituição do saber do aluno e a avaliação são discutidos no que diz respeito às especificidades da EJA, diferentes da concepção da suplência e da educação popular. Na última fase do boletim, que foi objeto da pesquisa, o *Xerete!* analisa a criação de projetos, que partem do perfil do alunado, são pensados em rede e organizados por temas transversais, numa metodologia interdisciplinar.

A prática político-pedagógica fez do curso supletivo do Colégio Santa Cruz um lugar de contestação não apenas da suplência como do próprio currículo escolar. O projeto se concebe como espaço social para os excluídos econômica e culturalmente, de recuperação de suas tradições culturais, de expressão de sua criatividade, de estímulo à continuação dos estudos, como expresso no trecho do texto escrito por uma aluna do segundo segmento do ensino fundamental, transcrito em um *Xerete!*.

Fico feliz quando consigo entender e assimilar algumas palavras. Isto faz com que eu sinta mais vontade de estudar, de ampliar e descobrir novos horizontes.

Estamos apenas no começo da fase nove, mas estou adorando. Por entender que tudo tem seu tempo e o quebra-cabeça que se fecha é apenas o fechamento de um ciclo, que continuará mais tarde, num outro estágio. Que pretendo continuar (...)

Marizete de Souza - aluna da Fase 9
(*Xerete!*, nº 149, 2001)

A pesquisa sobre o *Xerete!* propiciou um retrato histórico da construção de um currículo de EJA no Colégio Santa Cruz, o que dialoga com as identidades e os repertórios de alunos jovens e adultos e envolve tensões com as diretrizes curriculares que são as da escola regular.

Referências

- BITTENCOURT, C.M.F. Abordagens históricas sobre a História escolar. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan/abr. 2011, pp. 83-104.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394. *Diário Oficial*. Poder Executivo: Brasília, v. 134, n. 248, 23.dez.1996, pp. 27.833-27.841.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC / SEF, 1997.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: CNE, n. 464, 2000.
- BRASIL. *Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- DE CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de Fazer. Petrópolis (RJ): Vozes, 1988.
- GOODSON, I.F. *Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- JOIA, O.; DI PIERRO, M.C., e RIBEIRO, V.M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*. Campinas (SP), n. 55, nov. 2001, pp. 58-77.
- SÃO PAULO (Estado). *Propostas curriculares*. São Paulo: SEE-SP/CENP, 1986.
- XAVIER, S. *Currículo xeretado!* Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2015.

Autores dos artigos

Ana Carolina Francischette da Costa

Graduada em História e Mestra em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de História do ensino médio da EJA do Colégio Santa Cruz.

Ana Paula Marques de Almeida Pinheiro

Graduada em Pedagogia e Gestão Escolar pelo Centro Universitário São Camilo. Pós-graduada em Psicopedagogia pela mesma universidade e em Mídias na Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista do Núcleo de Educação Digital do Colégio Santa Cruz.

Andreia Queiroga Barreto

Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora polivalente do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz.

Beatriz Antunes de Oliveira Santos

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Singularidades. Professora polivalente do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz até 2020.

Camila da Silva Bandeira

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Mackenzie. Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora de Ciências Naturais da EJA do Colégio Santa Cruz.

Carlos Eduardo Guimarães do Nascimento

Graduado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professor de Geografia do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz até 2020.

Carlos Moacir Vedovato Jr.

Graduado em Letras e Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo. Professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz.

Claudio Bazzoni

Graduado em Letras, Mestre e Doutor em Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenador pedagógico do ensino médio da EJA do Colégio Santa Cruz.

Dirce Maria Moreira Batista de Souza

Licenciada em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Guarulhos e em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (habilitação em Magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau). Especialista em Pedagogia do Esporte Escolar pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de Educação Física do ensino fundamental e médio da EJA do Colégio Santa Cruz.

Ellen Rosenblat

Graduada em Pedagogia e Mestra em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora polivalente do ensino fundamental da EJA e professora de Leitura do ensino fundamental regular do Colégio Santa Cruz.

Felipe Bandoni de Oliveira

Graduado em Ciências Biológicas, Mestre em Fisiologia e Doutor em Genética e Biologia Evolutiva pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Ciências Naturais e assessor de coordenação do ensino fundamental (segundo segmento) da EJA do Colégio Santa Cruz.

Fernanda Pereira da Costa

Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora de História do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz.

Fernando Frochtengarten

Graduado em Ciências Biológicas e Psicologia, Mestre e Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Diretor dos Cursos Noturnos do Colégio Santa Cruz.

Gilberto Pamplona da Costa

Graduado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP) e em Educação a Distância pelo SENAC. Professor de Geografia do ensino médio da EJA e do ensino fundamental regular do Colégio Santa Cruz.

Giulia Murakami Mendonça

Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora pedagógica do ensino fundamental (segundo segmento) da EJA do Colégio Santa Cruz.

Helen Regiane Martinez

Graduada em Psicologia pela Universidade São Marcos. Pós-graduada em Teoria Psicanalítica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora de Gestão de Pessoas do curso de Educação Profissional do Colégio Santa Cruz.

Henrique Pavan Beiro de Souza

Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Economia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutor em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Professor de Economia do curso de Educação Profissional do Colégio Santa Cruz.

Iara Maia Covas

Graduada em Letras, Mestra em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaica pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz.

João Batista Vicentin Aguiar

Graduado em Ciências Biológicas, Mestre em Ecologia e Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Biologia do ensino médio da EJA do Colégio Santa Cruz.

Luciana Marques Ferraz

Graduada em Letras e Psicologia, Mestra em Psicologia Clínica e Doutora em Literatura pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora pedagógica do ensino fundamental (primeiro segmento) da EJA e professora de Língua Portuguesa ensino fundamental regular do Colégio Santa Cruz.

Lula Maria Abrahão

Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Psicanalista membro da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP). Psicoterapeuta voluntária dos Cursos Noturnos do Colégio Santa Cruz por meio da parceria com a Diretoria de Atendimento à Comunidade da SBPSP.

Marco Antônio Martins Fernandes

Licenciado em Matemática pela Fundação Instituto de Ensino para Osasco (UNIFIEO). Professor de Matemática e assessor de coordenação do ensino médio da EJA do Colégio Santa Cruz.

Maria da Betânia Dias Galas

Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e em Filosofia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Especialista em Estudos de Museu de Artes e Linguagem das Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Artes do ensino médio da EJA do Colégio Santa Cruz.

Maria Cecília Orlandi Cangini

Graduada em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Literatura pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Língua Portuguesa do ensino médio da EJA e do ensino fundamental regular do Colégio Santa Cruz.

Maria Cristina Labate Mantovanini

Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Doutora na mesma área pela USP. Psicanalista membro da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP). Psicoterapeuta voluntária dos Cursos Noturnos do Colégio Santa Cruz por meio da parceria com a Diretoria de Atendimento à Comunidade da SBPSP.

Maria Lygia Carvalho Motta

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora polivalente do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz.

Maria Virgínia de Freitas

Graduada em Ciências Sociais e Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de História do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz até 2019.

Patricia Dias Zorovich Pierini

Graduada em Serviço Social pela Universidade de Guarulhos (UNG). Pós-graduada em Gestão de Projetos pelo Centro Universitário Eniac. Supervisora de Filantropia do Colégio Santa Cruz.

Pedro Maciel da Costa Ferreira

Graduado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Geografia do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz até 2020.

Priscila Ribeiro dos Santos

Graduada em Física, Mestra e Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Matemática pelo Claretiano. Professora de Matemática do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz.

Roberto Catelli Jr.

Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em História e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenador pedagógico do curso de Educação Profissional do Colégio Santa Cruz.

Sahsha Kiyoko Watanabe Dellatorre-Nishimura

Graduada em Letras, Mestra e Doutora em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Comunicação do curso de Educação Profissional do Colégio Santa Cruz.

Samantha Freitas Stokler das Neves

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora polivalente do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz.

Sonia Carbonell Alvares

Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade Marcelo Tupinambá. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora de Artes da EJA do Colégio Santa Cruz até 2008.

Sylvia Xavier

Graduada em História e Mestre em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora de História do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz.

Vicente Valery de Paiva Jr.

Licenciado em Música pela Faculdade Santa Marcelina. Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor de Música da EJA e do ensino fundamental regular do Colégio Santa Cruz.

Wagner Luiz Ramos

Graduado em Matemática pela Universidade Mackenzie. Pós-graduado em Metodologias Ativas pelo Instituto Singularidades. Professor de Matemática do ensino fundamental da EJA do Colégio Santa Cruz.



Colégio Santa Cruz

Av. Arruda Botelho, 255 - Alto de Pinheiros
São Paulo, SP - CEP 05466-000

DIREÇÃO GERAL

Diretor Geral
Fábio Marinho Aidar

Diretora Pedagógica
Débora Vaz

Orientador Espiritual
Pe. José de Almeida Prado, c.s.c.
Pe. Roberto Grandmaison, c.s.c. (*in memoriam*)

DIREÇÃO DE CURSOS E PASTORAL SOCIAL

Diretora da Educação Infantil
Beatriz Bontempi Gouveia

Diretora do Ensino Fundamental 1
Sônia Pereira Barretto

Diretora do Ensino Fundamental 2
Joana Procópio de Carvalho F. França

Diretora do Ensino Médio
Marina Muniz Rossa Nunes

Diretor dos Cursos Noturnos
Fernando Frochtengarten

Coordenadora da Pastoral Social
Maria Renata Cataldi Usarski

ADMINISTRAÇÃO

Diretor Administrativo e Financeiro
Marcelo Rogozinski

Diretora de Recursos Humanos
Fernanda Petta

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Bibliotecária responsável: Bruna Heller (CRB-10/2348)

Índice para Catálogo sistemático:
1. Educação de jovens adultos 374.7

R314 Redes de saberes [recurso eletrônico] : a educação de jovens e adultos no Colégio Santa Cruz / [organizadores] Claudio Bazzoni, Fernando Frochtengarten. – São Paulo: Colégio Santa Cruz, 2021.
Dados eletrônicos (1 PDF ; 10mb).

ISBN 978-65-00-24006-1

1. Educação de jovens e adultos (EJA).
2. Educação. 3. Educação profissional. I. Bazzoni, Claudio.
II. Frochtengarten, Fernando. III. Título.

CDU 374.7

Todas as outras fotos são de acervo do Colégio Santa Cruz.

Exceto páginas 201/202 por Shutterstock
<https://www.shutterstock.com/>

Projeto gráfico e diagramação:
Lúcia de Menezes Farias e Pedro Bopp