

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À
EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

**Percursos pedagógicos na construção do(a)
aluno(a)-pesquisador(a) na EJA**

José Luis Machado

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna

Porto Alegre
2009

FICHA CATALOGRÁFICA

M149p Machado, José Luis

Percursos pedagógicos na construção do(a) aluno(a)-pesquisador(a) na EJA / José Luis Machado ; orientadora Sita Mara Lopes Sant'Anna. – Porto Alegre, 2009.
58 f.

Trabalho de conclusão (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curso de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. EJA. 4. Currículo – EJA – PROEJA. 5. Aluno-pesquisador – EJA. 6. Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Martin Aranha – Porto Alegre, RS. I. Sant'Anna, Sita Mara Lopes. II. Título

CDU 374.7

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável - CRB10/979)

AGRADECIMENTOS

Após tantos anos de caminhadas fica difícil agradecer sem criar a impressão do esquecimento. Mas este é sempre o risco que podemos correr, ao agradecer.

Iniciarei por aquilo que me fez gente: a minha família. Ao meu pai, Adão, grande amigo e companheiro; minha mãe, Neuza, falecida mas que na sua passagem terrena tantas alegrias e dedicação nos proporcionou. E aos meus irmãos, Sandra, Sander, Celéia, Paula, Beth e André.

Seguindo esta trajetória cronológica, quero agradecer aos colegas da EJA da Escola Martim Aranha, que me receberam de braços abertos e sempre me apoiaram nestas minhas 'loucuras' pedagógicas. Quero dedicar um agradecimento especial a minha querida e eterna coordenadora Naira. Ao meu parceiro, professor extremamente dedicado e hoje coordenador pedagógico Dario. E a minha parceira de atividades, que sempre esteve disposta a me acompanhar e 'pegar juntos', a Rosa. A partir deles agradeço também aos demais professores, equipe diretiva e alunos com quem compartilho todas estas minhas experiências e conhecimentos.

O curso de especialização, o PROEJA, foi o propulsor de toda esta reflexão. Após quinze anos fora de um banco acadêmico, a turma que me acompanhou por todo o ano de 2008, o PROEJA B, fará parte de minhas lembranças e de meu carinho. Professores e colegas que souberam fazer das sextas-feiras e sábados um espaço fraterno e prazeroso.

Para chegar neste modelo de TCC algumas contribuições foram valiosas, a saber: Simone Valdete, coordenadora do curso, que muito me auxiliou no sentido de 'clarear' por quais caminhos eu devia desenvolvê-lo. Sandra, professora extremamente dedicada, que me deu o primeiro empurrão, me apresentando Sacristán, Hernandez e outras tantas referências significativas. Ao Alexandre Virgínio, mestre lúcido e que gentilmente revisou o texto apontando sugestões valiosas. A minha irmã, Celéia, que teve a paciência de lê-lo e fazer ponderações importantes. Ao meu cunhado e companheiro Alexandre, pela revisão paciente. E a Zita, querida amiga e bibliotecária, na revisão das referências, tarefa sempre espinhosa para nós, sempre leigos nas normatizações.

A minha orientadora vai um parágrafo a parte. Companheira na UFRGS por tantos anos, Sita Mara seguiu outros caminhos e, tempos depois nos reencontramos no Curso, em papéis distintos, mas sempre com aquela relação harmoniosa. Ao acolher-me como orientadora emprestou-me sua competência e olhar crítico, ajudando-me a compor de uma maneira segura este trabalho. É muito gratificante quando, no revezes da jornada, conseguimos reencontrar boas e antigas relações e sempre reatualizá-las.

E por fim, a minha querida esposa Mara e meu filho Gabriel, aos quais homenageio por suas presenças me incentivando, me apoiando em todos estes caminhos que temos trilhado juntos.

A todos vocês quero agradecer de coração. Quero dizer que os vãos conceituais que cometi neste TCC são meus, mas que só consegui construí-lo e pensá-lo graças a ajuda de todos.

RESUMO

MACHADO, José Luis. **Percursos Pedagógicos na construção do(a) aluno(a) pesquisador(a) na EJA**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

O objetivo deste trabalho é o de relatar uma experiência que vem se realizando desde 2005 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Martim Aranha, em Porto Alegre, com alunos(as) de Totalidades Finais da Educação de Jovens e Adultos, em que a atividade de pesquisa é o fundamento do processo de aprendizagem. Em 2005 iniciou-se com alunos(as) de T6 e já, em 2006, na T5, uma pesquisa de campo em que os(as) mesmos(as) escolhem o tema, montam o questionário, aplicam na comunidade e fazem a análise dos dados coletados. A partir de 2006, na T6, iniciou-se um outro processo, que é o de montagem e apresentação de monografias. Estes dois procedimentos serão apresentados, desde a sua estruturação, analisados seu contexto e discutidos à luz de um quadro teórico de referência, fazendo um movimento teoria-ação-teoria, mostrando as possibilidades e as perspectivas que se abrem quando possibilitamos aos(as) nossos(as) alunos serem sujeitos de pesquisa. A partir destas práticas, a sala-de-aula passa a ser um local de investigação e incentivo ao questionamento. A oralidade passa a ser elemento fundamental no processo de avaliação e o desconhecido é algo a ser vislumbrado, apreendido, resgatando o prazer de aprender, consolidado na figura do aluno(a)-pesquisador(a). O fundamento destes processos é a reflexão permanente, a crítica de um modelo em que o(a) professor(a) é o centro de um conhecimento já previsto a *anteriore*. Neste contexto, onde a dúvida e o questionamento são os motores destas práticas é que, ao propô-las, entendo que as mesmas também precisam ser analisadas e questionadas, originando novas práticas e novos questionamentos, visando o que acredito ser a origem e o objetivo de todo este movimento que é o(a) aluno(a) reflexivo(a), crítico(a), o(a) aluno(a)-pesquisador(a).

Palavras-chave: Aluno(a)-pesquisador(a) – Educação de Jovens e Adultos – Currículo da EJA - PROEJA

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	5
2.	DOS ALUNOS	7
3.	FOCANDO O AMBIENTE	9
4.	DA REFLEXÃO A PRÁTICA	11
4.1	DA REFLEXÃO	14
5.	DA PRÁTICA	16
5.1	DA ORIGEM DA PESQUISA DE CAMPO	18
5.2	DA PESQUISA DE CAMPO	21
5.3	DA PRODUÇÃO DE MONOGRAFIAS	26
6.	DAS APRESENTAÇÕES ORAIS	30
6.1	AVALIANDO AS APRESENTAÇÕES ORAIS	34
7.	AVALIANDO TODO O PROCESSO	37
8.	E AGORA, JOSÉ ?	45
9.	DA PRÁTICA À REFLEXÃO	49
10.	CONCLUINDO... REFLETINDO... PRATICANDO...	52
	REFERÊNCIAS	54
	ANEXO	56

Percursos Pedagógicos na construção do(a) aluno(a) pesquisador(a) na EJA

A prática é o local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria. Desta perspectiva, a prática se transforma em práxis, ou seja, síntese teoria-prática. O movimento permanente de questionamento e aprofundamento visa a ajudar o/a professor/a a entender melhor e redimensionar seu cotidiano. Parte-se da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações, que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível. (ZEICHNER, 2002, pág. 22)

O professor criativo não é, pois, somente aquele que busca novas tarefas ou pretende realizá-las de forma pessoal numa área curricular determinada, mas é quem, além de enriquecer seu conhecimento de recursos, possui os fundamentos das tarefas que realiza. (SACRISTÁN, 2000, p. 267)

1. INTRODUÇÃO

A caminhada docente é permeada de surpresas, de paradoxos, de muita transpiração e muita inspiração, de tentativas, com erros e acertos. E no rastro destas tentativas que iniciei um trabalho com as turmas de EJA -Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, em que a pesquisa é o fundamento do processo de aprendizagem.

A origem deste trabalho, que ainda desenvolvo em sala de aula, não se baseou em nenhum fundamento teórico que tenha sido explicitado, *a priori*. Na verdade, o trabalho sempre se fundamentou naquela velha sensação que temos, enquanto docentes, de que precisamos inovar em algo para que possamos despertar no aluno o ‘prazer’ de aprender.

Este prazer de aprender, de buscar o conhecimento e se aprofundar, no sentido de desvelar, revelar o desconhecido, não é o sentido da pesquisa? E ao despertar no aluno, este sentido do aluno-pesquisador, e com este, o prazer pela pesquisa, também não estarei resgatando nele a crítica, a reflexão para que, a partir desta busca ao desconhecido obtenha as informações necessárias para que possa atuar como um cidadão ciente de seus direitos e deveres?

Este percurso - de trazer a pesquisa para dentro da sala de aula, dialogando com os alunos, é que será o meu foco neste Trabalho de Conclusão.

Será um percurso um pouco diferente do habitual. Partirei da minha prática em sala-de-aula, descrevendo-a e revelando-a com os erros e os acertos de uma experiência que tem sido, pelo menos para mim, gratificante em seu complexo processo de aprendizagem.

Todo este material acumulado nesses quatro anos de experimentações intuitivas tentará dialogar agora, com a teoria, pois afinal, que teorias fundamentam este fazer? Como coloca Sacristán (2000, p.264):

é a interação que deve provocar a dinâmica de conexão entre teoria e ação, de forma que a teoria recupere o valor ‘ilustrador’ da prática para os professores, oferecendo-lhes instrumentos de análise crítica das experiências práticas.

Ou seja, pretendo com esta análise trazer uma experimentação prática, que tenho avaliado positivamente, para o campo teórico e a partir daí, analisar quais são suas perspectivas e seus desdobramentos. A partir dos estudos que realizei durante o Curso de Especialização em PROEJA, pretendo fazer com a minha prática o que a minha prática tem a pretensão: ser crítica, reflexiva, ciente de seus limites e de suas possibilidades.

Nesta perspectiva, situarei, inicialmente, onde ela se realiza, descrevendo o ambiente e sua estrutura de funcionamento e, a partir desta posição, refletir “como a mesma vai tomando forma, e como estas formas vão exigindo novas reflexões e novos desdobramentos.”

Os depoimentos dos alunos que serão trazidos aqui são um momento “chave” para a compreensão e avaliação deste processo. Em suas falas está depositada toda a perspectiva deste trabalho, pois são elas as reveladoras do potencial de motivação e superação que percebemos ao desafiar o aluno a ser o protagonista de seu conhecimento.

Não podíamos encerrar este trabalho sem propor novos desafios. Não estaríamos sendo coerentes com a filosofia do mesmo se acreditássemos que a busca pelo novo, pelo inusitado se acabaria com esta reflexão.

Pelo contrário, esta reflexão apenas abriu horizontes para novos desafios, para novas descobertas, em busca de novas práticas que permitam, cada vez mais, enriquecer a trajetória dos processos pedagógicos em que nosso aluno constituir-se-á em aluno-pesquisador.

2. DOS ALUNOS

O mundo do trabalho tem gerado demandas a escola, tanto direta como indiretamente. A formação profissional já é, há algum tempo, um dos requisitos escolares em pauta. Inicialmente concentrado no ensino superior, a partir da década de 70 o ensino médio incorporou esta demanda e, mais tarde, na década de 90, começaram a se esboçar propostas curriculares no ensino fundamental, mais centradas na Educação de Jovens e Adultos - EJA, também articuladas, ou preparatórias para o mundo do trabalho.

Esta forma direta de preparação profissional vem com outra interação do ensino com o mundo do trabalho. O diploma de ensino formal tornou-se um elemento de seleção em um disputado mercado, em que as vagas são insuficientes para atender a grande procura. As vagas nas atividades laborais, mesmo as não-especializadas, estão exigindo, no mínimo, formação no ensino fundamental.

Esta nova exigência tem levado um contingente de trabalhadores, com uma vivência e prática profissional consolidada, a procurar as instituições escolares na tentativa de concluir o ensino fundamental o que não lhes foi possível no que seria considerado teoricamente a sua fase ideal, ou “idade própria” como nos falam diversas legislações que abrangem a EJA.

Esta realidade, de busca da complementação do ensino formal como exigência do mercado de trabalho, está presente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Martim Aranha¹, espaço institucional onde se realiza o trabalho que será analisado.

A Escola oferece, no período diurno, o ensino fundamental de atendimento às crianças e jovens, em idade escolar. No período noturno, oferta o ensino fundamental na modalidade EJA. No ano de 2008 foram abertas nove turmas, sendo que três destas correspondem as Totalidades Iniciais² e seis turmas as Totalidades Finais (Ts), sendo três turmas de T4, uma de T5 e duas de T6 e que serão as enfocadas pelo trabalho em questão.

¹ Localizada no Bairro Santa Tereza, em Porto Alegre.

² As totalidades do conhecimento constituem-se em organização curricular em que o todo predomina sobre as partes constitutivas e os conteúdos se libertam de seu caráter tradicional, fragmentado, passando a ter uma conotação interdisciplinar. São seis as Totalidades de Conhecimento que organizam o currículo do EJA no ensino fundamental, sendo que as totalidades 1, 2 e 3 correspondem ao processo de alfabetização e as totalidades 4, 5 e 6 abrangem oito disciplinas, com cargas horárias idênticas, priorizando a construção de conceitos. (Caderno da SMED nº 8, 1996). Doravante passarei a referenciá-las no plural como “Ts”.

O ano letivo da EJA é composto por três períodos, com cerca de três meses, cada. Na semana final de cada período se realiza o Conselho de Classe, com a participação dos alunos. Este espaço é o local de discussão e avaliação do trimestre. Na semana seguinte são recompostas as turmas, a partir dos avanços e permanências³, que possibilitam a abertura de vagas e novas inscrições de alunos.

A composição social do alunado tem se alterado ao longo dos últimos anos. A partir de 2006 o fluxo de jovens tem-se tornado cada vez maior o que tem mudado o perfil dos alunos da EJA. O que antes era uma composição majoritária de alunos-trabalhadores, acima de 30 anos, de sexo feminino, hoje, a faixa dos 18 aos 25 anos tem crescido em participação, bem como, mas de forma bem menos acentuada, a participação do sexo masculino⁴ vem se ampliando.

Também temos alterações no perfil do aluno, no sentido de sua posição social. Atualmente presenciamos uma procura não apenas de trabalhadores, mas também de jovens que estão ou à procura de empregos, ou evadidos (ou excluídos) do ensino diurno, ou aqueles que utilizam (ou são utilizados) o período diurno para atividades informais.

É com este perfil bastante heterogêneo que se compõe a EJA da Escola Martim Aranha. Um perfil, como já dissemos, em mutação, mas que não foge a realidade de outros ambientes em que se desenvolve a EJA no município de Porto Alegre.

Conforme me referi anteriormente, parte da mudança deste perfil pode estar relacionada às novas exigências sociais e do mundo do trabalho, bem como vem afirmando (BRUNEL, 2004) quanto à questão da redução da idade que caracteriza o público da EJA como sendo “cada vez mais jovem” a partir da segunda metade da década de 90. Além destes fatores, esta situação também pode ser explicada pela redução da idade para ingresso na EJA, conforme aponta a LDB (BRASIL, 1996).

³ Na EJA considera-se que as aprendizagens sempre acontecem e por isto, não há reprovações. Seguindo este princípio, há avanços e mesmo em caso de permanências, é preciso que se reconheça as aprendizagens dos alunos.

⁴ A Escola Martim Aranha, na coordenação do professor Dario Belbute Peres, realizou duas pesquisas demográficas, nos anos de 2002 e 2007. Segundo Peres(2007), “em termos de faixa etária, há um aumento de jovens, passando de 10% para 28% do total de alunos, assim como uma redução no percentual de adultos(de 88% para 67%). No conjunto de jovens, por sua vez, os adolescentes (14 até 17 anos) tem o percentual dobrado(de 7% para 14%), assim como os jovens de 18 anos saltam de 2% para 13%.” Sobre a questão de gênero, a participação do sexo masculino cresceu de 34%, no ano de 2002, para 39% em 2007.

3. FOCANDO O AMBIENTE

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Martim Aranha é uma instituição escolar mantida pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Considerada uma escola de grande porte, atende a cerca de 1200 alunos, sendo mil alunos nos turnos diurnos e duzentos no turno noturno. Os alunos que a freqüentam, em sua grande maioria, são moradores dos bairros Cruzeiro do Sul e Santa Teresa, comunidades com renda inferior a três salários mínimos e uma grande densidade populacional⁵.

Para atender a estes alunos a Escola dispõe de cerca de cem professores, com cargas horárias de vinte, trinta ou quarenta horas, que se dividem nos três períodos. Na sua estrutura encontramos: biblioteca, refeitório, ginásio, laboratórios de ciências e informática, que conta com cerca de vinte microcomputadores interligados em rede.

O período noturno possui cinco professores atendendo às três Ts Iniciais e oito professores (História, Geografia, Artes, Educação Física, Matemática, Português, Língua Estrangeira e Ciências) atendendo às seis Ts Finais, um professor na informática, um coordenador pedagógico, um professor na biblioteca, a secretária, uma funcionária e os guardas municipais, responsáveis pela segurança.

Esta escola, desde 2006 participa do projeto Escola Aberta⁶. Em 2006 sediou, por uma temporada, duas turmas do Pró-Jovem⁷, atendendo cerca de vinte alunos. Também disponibiliza as quartas-feiras à noite, para a comunidade, o seu ginásio, o que gera, neste dia, um fluxo bastante grande de jovens e adultos na escola para jogar futsal.

Quanto ao período noturno, que é o nosso foco, desde 1998 tem oferecido turmas de Ts iniciais de EJA. Nos últimos três anos a demanda para a T1, turma de iniciação e alfabetização, tem decrescido bastante, gerando turma com dez alunos inscritos, em média,

⁵ Segundo o Observatório Porto Alegre (<http://www.observapoa.palegre.com.br/>), visitado em 06/04/2009, cerca de 48% dos responsáveis por domicílios recebiam até 3 salários mínimos e 5,14% da população do município estava lá residente.

⁶ Projeto proposto pelo Governo estadual e que propõe a abertura da escola aos sábados, oferecendo à comunidade uma variedade de oficinas culturais, com maior destaque as oficinas de dança.

⁷ O ProJovem Adolescente é uma modalidade do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) voltada, exclusivamente, para a faixa etária de 15 a 17 anos. (extraído de <http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-social-basica/projovem-adolescente-2013-servico-socioeducativo/>, em 06 de abril de 2009).

mas um comparecimento de cinco alunos, no máximo. Este fenômeno também está ocorrendo com a T2 e a T3, mas com menos intensidade. Devido a esta baixa procura, em 2009 foram abertas duas turmas apenas de Ts Iniciais: uma de T1-T2 e outra, de T3. Quanto às Ts Finais, estas começaram a funcionar no ano de 2001, sendo oferecidas, a cada trimestre, seis turmas de Totalidades Finais (T4, T5 e T6).

As aulas da EJA ocorrem nas segundas, terças, quintas e sextas-feiras, das 19h às 22h30min. Os professores trabalham em duplas, atendendo, por blocos, duas turmas a cada dia. Logo, o turno é composto por dois blocos: das 19h às 20h 45min e das 21h às 22h 30min. As quartas feiras são reservadas para formação ou reunião pedagógica.

Os professores trabalham em quatro dias da semana, sendo que três são de aulas e um é de formação/reunião pedagógica. Um dia é o que se chama compensação⁸. A formação da dupla que trabalhará em aula tem uma relação direta com este dia de compensação, pois ela se forma a partir da opção de compensação de cada professor ou por uma relação pessoal entre as duplas. Logo, a composição das duplas é de natureza muito mais “pessoal” do que pedagógica.

Deve-se ressaltar que as salas de aula têm uma reorganização espacial, com os professores da EJA, constituindo a fixação de espaços próprios para cada professor. Não poderíamos classificá-las como salas ambiente, pois estas mesmas salas, nos horários diurnos, são utilizadas por outras turmas. Mas esta simples adequação espacial repercutiu favoravelmente na execução dos trabalhos docentes, pois facilitou a utilização de materiais didáticos evitando os deslocamentos dos mesmos como ocorria quando tínhamos as salas fixadas por turmas.

Diante desta estrutura institucional – biblioteca, laboratório de informática, reuniões pedagógicas e trabalho por blocos e em duplas, salas específicas por disciplina – e um caminhar já trilhado, junto a sensação de inquietação em termos de propostas de trabalho, resolvemos renovar.

A partir de 2005, no âmbito da disciplina de História e que, aos poucos, encontrou parcerias com outros professores, foi proposto aos alunos novas abordagens relativas à coleta

⁸ Este termo utilizado entre os docentes da Rede Municipal de Porto Alegre corresponde ao dia da semana em que o docente tem liberado para suas atividades pessoais, visto que cumpre, nos outros quatro dias da semana o equivalente as suas vinte horas-aula, segundo seu contrato de trabalho.

de informações, inicialmente com entrevistas de campo e, a partir de 2006, agregando as produções de monografias.

A partir de 2007 iniciou-se um projeto, utilizando o bem estruturado laboratório de informática da escola com uma iniciação em edição de textos e internet nas T4, planilhas eletrônicas apoiando as entrevistas de campo nas T5 e apoio à confecção das monografias nas T6 – o que conseguiu assegurar a presença de um professor responsável pelas atividades de informática.

Estas tarefas, que segundo Sacristán (2000, p.252) “[...] são de fato recursos utilizados pelos professores para planejar a prática” foram as norteadoras de minha prática em sala-de-aula a partir de 2005, e que serão objetos de análise neste TCC, apresentando seu processo de construção e execução, explicitando seus objetivos.

Neste processo de análise e reflexão pretendo não só reforçar a minha própria prática, no sentido do que Sacristán reivindica aos professores como “analistas reflexivos de sua prática e das condições nas quais e pelas quais se produz a mesma” (2000, p.269), mas também, ao discuti-la publicamente, socializá-la, entendendo-a como geradora de novas experimentações e de novas práticas docentes.

4. DA REFLEXÃO À PRÁTICA

Práticas reais, racionalização das mesmas por parte dos professores, pressupostos subjacentes analisados desde contribuições diversas e desde uma visão crítica da realidade, é a interação que deve provocar a dinâmica de conexão entre teoria e ação, de forma que a teoria recupere o valor ‘ilustrador’ da prática para os professores, oferecendo-lhes instrumentos de análise crítica das experiências práticas. (Carr e Kemmis, 1988, apud SACRISTÁN, 2000, p. 264)

Trazer Sacristán novamente neste epígrafe tem uma razão de ser, consubstanciada no fato de que toda a análise partirá justamente desta lógica, baseada na relação teoria-ação, cujo reflexo são as práticas docentes, formulação originada a partir deste autor.

Ao optar por este ‘modelo’ da prática reflexiva, estou me propondo a discutir não só o ambiente e as tarefas que o compõem, em uma descrição com foco na realidade e seus

diferentes atores, mas também explicitando os seus objetivos, não ocultando o papel político do educador. A esse respeito, Freire (2000, p. 56) afirma que “não é possível estar no mundo, enquanto ser humano, sem estar com ele e, estar com o mundo e com outros é fazer política. Fazer política é assim, a forma natural de os seres humanos estarem no mundo e com ele.” Para Freire, política é tomada de decisão e por isto, pelas definições que tomamos em prol da mesma, a educação é um ato político por excelência.

Para que esta educação, como ato político, possa se concretizar, precisamos apreender a nossa realidade. Segundo Virgínio (2008, p. 5) estamos em “[...]uma sociedade do medo e da insegurança, do social fragmentado, onde o vínculo com o outro depende mais da lógica do mercado e de seus tópicos, o consumismo e o imediatismo, do que de laços sociais construídos na família ou no trabalho,” ou seja, estamos numa sociedade fragmentada e individualizada, em que os seres humanos buscam relações e sensações imediatas pois o futuro é incerto e as relações sociais são voláteis.

Mas apesar deste quadro adverso, em que prepondera uma individualidade conformista, porque não se compromete, porque pretende viver o aqui e o agora, o próprio autor ainda acredita que, “em meio às ilusões de um futuro fechado e a sensação de viver sob o mito do eterno retorno, a função da educação talvez seja fazer ver que vivemos uma época de crise histórica e que, como toda crise, apresenta uma positividade intrínseca, qual seja, de que o mal-estar vivido pela cultura e pela civilização abre brechas em direção a não fatalidade do futuro e à irrupção de acontecimentos não premeditados ou imprevisíveis.” (VIRGÍNIO, 2008, p. 7).

Como educador, batalhador incorrigível, trabalhador que precisa ter em sua prática a reflexão e a ousadia, entendo como Morin (2000, p. 92) que “a renúncia ao melhor dos mundos não é, de maneira alguma, a renúncia a um mundo melhor”, ou, seguindo a esperança reflexiva de Virgínio, que, discutindo as idéias de Paulo Freire contidas na obra *Pedagogia do Oprimido*, aponta o caminho da superação em uma realidade em que os homens possam ser mais, e que “este ‘poder ser mais’ é que realmente permite pensar a utopia, não como ‘algo irrealizável’, mas como ‘o ainda não realizado’”(VIRGÍNIO, 2008, pág. 14).

Mas que esta esperança, esta ousadia, esta luta de superação por um mundo melhor não seja uma luta quixotesca⁹, bem como não podemos reforçar a individualização, a postura egocêntrica acreditando que é possível um movimento ‘revolucionário’ centrado na sala de aula. Em perspectiva semelhante, Porto (2002, p. 101):

É evidente que é preciso ter sonhos, idealismo para educar; mas é preciso também ter ‘pés firmes no chão’, ter consciência de seu papel enquanto educador, educadora nesse país; ter dimensão do que se pode realizar e do que se deve mudar, transformar.

Este dizer me leva a refletir, pois embora o espaço da sala-de-aula seja permeado de incertezas e desafios, possui limites, gera reações diversas e precisamos conhecer suas possibilidades. Perceber estes limites é condição fundamental para uma prática reflexiva e construída de forma que possamos saber o que fazer e o porquê estamos fazendo. O que em outras palavras, Sacristán (2000, p. 269) reafirma esta posição, ao analisar o papel da formação dos professores, no entendimento que:

[...]desde a opção de transformar os docentes em agentes que dominem sua própria prática em vez de serem dominados por ela, o papel intelectual do professor no que se refere as suas ações adquire significado especial.

Estes limites não são apenas limites burocráticos ou institucionais, mas da própria formação docente e de suas dificuldades de compreensão e análise para superação de algumas dificuldades que se apresentam. As reações também não se apresentam, em sua totalidade, de forma explícita, mas muitas vezes elas vêm implicitamente, seja na fala ou negação de um colega-docente; seja na fala ou omissão de um aluno, ou mesmo em nossos procedimentos e idéias que nos travam, obstacularizando, revisando ou afastando alguns conceitos, algumas idéias, algumas práticas.

Neste contexto, as possibilidades também se apresentam e elas devem ser aproveitadas. A ‘positividade intrínseca’, referida por Virginio (Op. Cit.) me remete a isto. Ao meu ver, estamos envolvidos não só nas incertezas a que estamos submetidos enquanto futuro planejável, mas também quanto aos vazios que se apresentam diante das omissões e/ou falta de proposições.

⁹ Utilizo o termo quixotesco no sentido metafórico de sairmos lutando contra tudo, não objetivando, porquê não analisamos; o que é importante nesta nossa caminhada de ‘des-velamento’.

A espera de ‘o que fazer’, ‘como fazer’, ‘onde fazer’, transformou a nossa escola em um repetir eterno de mesmas práticas não importando o contexto. Temos receio de inovar. Temos receio de utilizar ferramentas tecnológicas, não porque acreditamos no seu ‘poder de dominação’, mas porque não a dominamos, não a conhecemos, não temos formação para que possamos utilizá-las em sala-de-aula.

E nesse sentido, apesar de dispormos de aparelhos multimídias, de termos acesso a sala de informática, com seus computadores, continuamos a executar a nossa aula tradicional, pois é ali que nos garantimos e conseguimos ‘dominar’ a turma.

Neste contexto, uma inovação será sempre aceita desde que não crie ‘perturbações’ na minha prática já consolidada. Portanto, ao se trabalhar com algo ‘novo’ deve-se ter presente esta realidade que nos permitirá trazer para dentro de nossas aulas propostas que julgamos inovadoras, mas que a consolidação das mesmas, em um ambiente institucional será permeado de contratemplos, seja por falhas ou dúvidas, seja por resistências de colegas ou alunos, ou mesmo por não disponibilidade de recursos necessários a consecução de tais práticas.

4.1 DA REFLEXÃO

Uma das tarefas do intelectual revolucionário é exatamente esta: a de possibilitar, através do desafio, da colaboração, da não-posseção do método, mas da comunhão do método com a classe trabalhadora, possibilitar que ela reveja ou reconheça o que já conhece.

E, ao reconhecer o que já conhecia, conheça melhor. O que significa esse “conheça melhor?” Significa exatamente, e agora eu citaria Mao Tsé-Tung, ultrapassar esse conhecimento que se fixa ao nível da sensibilidade dos fatos conhecidos, para alcançar a razão de ser dos fatos. (FREIRE, 1998, pág. 55)

Falar sobre a nossa prática sempre envolve um revisão de lembranças do passado, pois não temos uma rotina de registros de nosso fazer docente. Aliás, esta é uma lacuna que nos damos conta apenas quando, por momentos como esse, somos impulsionados a analisá-la. Segundo NÓVOA (1995, p. 15) há necessidade de se “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação”, por isso são bem vindas as práticas,

as obras e os estudos que envolvem “a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal destes”.

Corroborando com esses dizeres, o que farei então, será recolher, trazer à vida e à reflexão, fragmentos sedimentados em minha memória, alguns materiais que ao longo deste processo conseguiram sobreviver ao nosso hábito de ‘fechar o ano’; momento em que muitas anotações são rasgadas, muitas reflexões são amassadas e jogadas no lixo.

Felizmente, para mim, fiz parceria em 2006 com o colega Dario da disciplina de Geografia, que conseguiu sobreviver a este nosso triste hábito culturalmente conformado, do não-registro. Com sua organização e sistematização conseguimos elaborar alguns materiais, artigos e apresentações que foram publicados e/ou apresentados em encontros e fóruns de professores do município, em diferentes momentos¹⁰.

No ano de 2008, com a perspectiva de analisar estas tarefas pertinentes a minha prática, procurei colher mais depoimentos/avaliações de alunos e professores, bem como registrei alguns momentos de sala-de-aula e de reuniões pedagógicas.

O fato de trazer a tona todo este processo, que compõem quatro anos de muita transpiração e alguma inspiração, têm como estímulo o que SACRISTÁN (2000, p. 267) coloca, com muita propriedade:

[...]as tarefas são, pois, algo assim como os pontos de condensação da experiência e da criatividade da coletividade profissional, síntese de operações práticas e de pressupostos teóricos, que se propagam através da formação e da socialização profissional dos docentes. É dessa forma que o saber profissional se faz transmissível.

Logo, ao socializá-lo, além de abrir espaço para minha análise e propiciar experiências a serem executadas em sala-de-aula também, desejo que abram-se espaços para novas reflexões. E num processo de compartilhamento, desejo que estas reflexões possam gerar novas práticas, vivenciadas e reflexivas, possibilitando que o fazer pedagógico seja muita mais que uma rotinização diária.

¹⁰ Em 2006 participamos de um encontro de professores municipais onde apresentamos a proposta de construção de questionários. Neste mesmo ano participamos da elaboração de um livro com as experiências docentes da Escola Martim Aranha (PERES, 2006). E em 2007 foi apresentada, nas Conversações Internacionais 2007, a elaboração de monografias entre os alunos das Ts Finais.

Assim, penso contribuir para que possamos transformar o espaço escolar em um ambiente onde a reflexão seja a tônica, cujo objetivo maior será o de desocultar o real, numa referência ao que Paulo Freire nos traz em diversos pontos de sua trajetória como educador.

5. DA PRÁTICA

A prática nas condições dominantes, mais que ser o fruto do plano prévio, explicitamente meditado, da ação que os professores realizam, é uma demanda institucional que tem modelos de desenvolvimento anteriormente marcados. Daí que os professores adquirem sua profissionalização mais por osmose e por socialização profissional do que por dedução a partir de sua formação ou de pressupostos teóricos, enquanto a realidade lhes exige a urgência da atuação. (SACRISTÁN, 2000, pág. 235)

Entrei na docência no município de Porto Alegre em 2000, tendo como primeiro contato turmas de ensino fundamental regular diurno, na Escola Wenceslau Fontoura, no bairro Rubem Berta, na disciplina de Geografia. No final de 2000 solicitei transferência para uma escola no turno noturno, pois estava incompatível com as minhas atividades como analista de sistemas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Em abril de 2001 foi aceita a minha transferência podendo, desta forma, atender a quatro demandas: a maior disponibilidade no período da noite; o acesso mais fácil à Escola; a mudança de perfil do alunado – passando a atender adultos; e, finalmente, a mudança de disciplina, pois passaria a atender a disciplina de História.

Os dois primeiros anos na Escola foram dedicados a organizar o material didático que achava adequado para a disciplina. No ano de 2001, o uso do livro didático mostrou-se bastante problemático, por não dispor dele para dar aos alunos e por perceber que o ensino voltado aos jovens e adultos deveria se dar muito mais em uma dinâmica reflexiva do que conteudista.

A partir desta reflexão, o ano de 2002 foi focado na construção de um material próprio, onde não se perdesse a estrutura básica da disciplina, com seus períodos históricos e seus conceitos, mas que se agregassem elementos de reflexão que fossem desafiadores.

A partir da construção deste material didático, foi possível buscar recursos adicionais e não somente textos, mas o desenvolvimento de tarefas no ambiente informatizado, na

biblioteca e na sala de vídeo, o que me levou a uma pesquisa intensa, no sentido da busca de materiais áudio-visuais que pudessem enriquecer a disciplina, e que também fossem interessantes aos alunos, tanto no sentido de reflexão como no de visualização.

Concordo com Coelho & Cruz (2008, p.13 e 14) que o uso das tecnologias desperta interesse dos alunos atuando como processo de inclusão digital e servindo também, nos dias de hoje, como um processo de inclusão social. A esse respeito reflete o autor:

[...] o uso do computador pelos alunos da EJA mostrou-se um elemento de enorme poder de mobilização do desejo dos alunos, despertando seu interesse de forma surpreendente. Além disso, a mística em torno da tecnologia e em especial, do computador, cujo acesso lhes é negado, promove um sentimento de exclusão muito concreto, que pode ser revertido nas aulas que acontecem em ambientes informatizados.

O acesso ao micro-computador, e em especial a internet, possibilita ao aluno o acesso as informações que seriam difíceis de se conseguir com o material disponível em nossas bibliotecas e, também, o difícil acesso que o nosso aluno da EJA tem aos livros, revistas ou jornais de conteúdo mais elaborados.

Coelho & Cruz (Op. Cit., p.4) afirma que, apesar de seu poder estimulador da aprendizagem, ferramentas como o computador, vídeos e demais recursos audiovisuais, “o seu uso em ambientes escolares deve estar pautado em uma visão crítica e emancipadora do ser humano”. O fato de levar o aluno a uma sala de informática ou a uma sala de vídeo sem um planejamento prévio, um objetivo explicitado com a turma, poderá criar a sensação, para a turma, de que as ferramentas são espaços de ‘descanso’ para o professor.

Portanto, a incorporação destas ferramentas às minhas práticas foram feitas paulatinamente, à medida em que houvesse a necessidade. Deve-se levar em conta que, para mim, o uso do computador não se constituía num mistério, visto que esta é a principal ferramenta do trabalho que desenvolvo na UFRGS.

Ou seja, minha prática docente revela que o computador pode se tornar uma ferramenta útil na medida em que sou conhecedor desta ferramenta e de sua potencialidade, e não necessitei de um processo de capacitação que viesse a agregar a minha prática docente.

A utilização do áudio-visual, em momentos de aula, também não se originou a partir de uma formação pedagógica específica, mas sim de um processo de tentativas e erros, que Sacristán (2000) classifica como ‘achados experimentais’, em que vão se propondo atividades e estas, a partir de seus resultados, originam outras, que podem confirmar ou negar as que deram origem.

Os dois movimentos apresentados acima, o da utilização da informática e do audiovisual, apenas confirmam os estudos do referendado autor sobre a profissionalização dos docentes - que parece se dar por osmose - respondendo às demandas, sempre presentes e urgentes. Estes movimentos, executados nos anos de 2003 e 2004, propiciaram um acumular de conhecimentos que permitiram novas e futuras experiências em sala-de-aula, em especial as atividades que ocorrerão nos anos seguintes baseadas em pesquisas executadas pelos alunos.

5.1 DA ORIGEM DA PESQUISA DE CAMPO

[...]o educador reacionário controla o educando pelo poder sobre o método de que ele se apropria; o educador revolucionário tem no método um caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer. (Paulo Freire apud in GADOTTI, 1995, pág. 52)

A confecção de um material didático próprio, o relacionamento da disciplina com a informática e com os recursos áudio-visuais foram um grande avanço. Mas havia ainda uma lacuna.

Os alunos, em sua grande maioria, compunham-se de trabalhadores e trabalhadoras, cuja faixa etária predominante era entre os 25 e os 35 anos de idade. Sua volta à escola dava-se, como já foi colocado anteriormente, devido, principalmente, ao diploma que o mercado de trabalho, cada vez mais, estava a exigir. A disciplina de História consistia apenas em mais um obstáculo a vencer. Ela e mais sete disciplinas separavam este aluno de tão almejado diploma.

O material didático, apesar de buscar concisão diante do vasto conteúdo de história, era um desafio bastante grande a estes alunos. Desafio no sentido de vencerem o cansaço, após um dia de trabalho e se depararem com questões, que exigiam uma leitura e reflexão. E ainda reflexões de temas que eles não conseguiam relacionar com seu trabalho, com seu dia-a-dia.

Outro desafio foi o de encontrar áudio-visuais que pudessem trabalhar o conteúdo proposto e não cansar os alunos que, ao entrarem em uma sala para ver um filme ou um documentário, tem a perspectiva de assistir algo que possam relaxar, se divertir ou mesmo se

emocionar. Filmes longos ou com ritmo lento não eram atrativos e o tempo que dispunhamos, de blocos com 90 a 100 minutos, não permitia a apresentação e a discussão do mesmo.

As aulas nos computadores conseguiam fluir, mas eram esparsas e as atividades desenvolvidas priorizavam a edição de textos, não configurando em um processo permanente e crescente dos alunos, em que eles pudessem apreender todas as facilidades e desafios que a informática oferece.

Mas todas estas dúvidas e questionamentos só apareceram porque foram planejados e executados. Sem dúvida alguma, um avanço àquela aula tradicional, em que os conteúdos eram apresentados a partir de um livro didático ou mesmo de conteúdos extraídos do mesmo. Mas, como coloquei acima, estava faltando algo.

O grande desafio em sala-de-aula e que não havia ainda sido focado era o diálogo entre educador e educando, mediado pelos conteúdos e pelas ferramentas educacionais. Este diálogo pressupõe um respeito profundo entre o educador e o educando, possibilitando uma troca de experiências, um aprender, um re-aprender, um aprender mútuo. Para tal, tinha que partir da idéia de que “no fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os ‘saberes de experiência feitos’ com que os educandos chegam à escola.” (FREIRE, 1992, p. 31)

É a sempre presente e difícil idéia de que devemos partir da realidade do educando. Difícil, pois enquanto professores aprendemos que o papel de mestres é o de transmissor dos conhecimentos. Será possível relacionar os conteúdos que acredito serem importantes da disciplina de história com o "saber de experiência feito" ? Mas afinal, quais conhecimentos preciso ensinar enquanto professor de História do ensino fundamental ?

Nesta minha jornada laboral, transitando não só pelos caminhos acadêmicos, mas em atividades que envolviam o uso da informática fui percebendo que a velha tradição do ensino de história mostrando os fatos, as datas e os personagens não só traziam um viés de uma história baseada na visão dominante, como também tornavam o aprendizado na disciplina um processo de pura memorização, sem a devida e necessária reflexão. Neste sentido, Hernandez (1998, p.63) coloca que:

[...] quando se trata de aproximar-se do saber escolar, isso deva ser uma maneira radicalmente diferente a como se planejava há 20 anos, quando não existia a síndrome do excesso de informação, ou há 40, quando se pensava que as disciplinas se articulavam por regras estáveis, ou há 80, quando muitos campos disciplinares estavam em fase de definição.

A internet, aliada a um certo barateamento dos aparelhos de televisão e DVDs, tornaram o acesso a informação mais fácil e ágil. Informações sobre praticamente tudo, mas geralmente desconectadas, dispersas. Como o próprio Freire (1992, p. 68) alerta:

[...] nunca, talvez, a frase quase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos – teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai.

Precisamos, enquanto educadores, trabalhar e dominar a ‘síndrome do excesso de informação’, como coloca Hernandez (1998). O processo de memorização não apenas é alienante, como é contraproducente. Se queremos uma informação, devemos saber como procurá-la e refletir sobre ela para se apropriar. Portanto - usando o jargão da informática para a aprendizagem - muito mais do que procedimentos mecânicos de ‘copiar’ e ‘colar’, precisamos trabalhar com o educando a capacidade de ‘pesquisar’, ‘localizar’ e ‘editar’.

Por uma destas tantas reviravoltas de nossa vida docente, retornei a dar aula no diurno, a convite da direção e por um curto período, para substituir uma professora de História que estava se aposentando. Como não podia atender integralmente as cinco turmas diurnas a mim designadas, atendi-as parcialmente, deixando planos de trabalho para serem aplicados nos outros horários.

A experiência de ‘meio-professor’ nas turmas não foi muito gratificante. As turmas não entenderam este processo de repartição do horário da disciplina, o que tornou bastante difícil manter um planejamento.

Mas o fato positivo que ocorreu é que, ao ser professor das turmas da EJA, muitos alunos me reconheceram como professor do seu pai, da sua mãe, irmão ou parente próximo. Percebi, nestes curtos três meses, de maio a julho, período em que estive nesta dupla jornada, o quanto não dialogamos dentro da escola.

Esta falta de diálogo, de alguma forma retirava grandes possibilidades de trabalhos integrados, que poderiam estar articulados com as famílias da comunidade, que muitas vezes estavam presentes na escola, concretamente falando, nos turnos da manhã, tarde e noite.

Este fato levou a um levantamento rudimentar, quantificando o número de alunos do curso noturno que tinham filhos ou filhas na escola, no diurno. O que parece um fato óbvio, mesmo assim ao ser explicitado e vivenciado se apresenta com um potencial de trabalho que chegamos a murmurar um ‘por que não pensei nisso antes?’

Tínhamos a comunidade expressa nas salas-de-aula, pela manhã, à tarde e à noite, sendo que neste último turno estavam justamente aqueles a quem poderíamos considerar de sustento-da-família, ou, nos dizeres mais legais, os responsáveis por suas famílias.

Neste sentido, me veio em mente a proposta de pesquisa antropológica¹¹. Esta pesquisa exige um trabalho intenso, de ida à campo, análise dos dados, estudos e reflexão. Tendo em vista a profundidade do trabalho e o envolvimento intenso nesta pesquisa, foram poucas as escolas do município que conseguiram realizar alguma análise e algumas poucas, que conseguiram criar uma sistemática de apropriação desta realidade.

O motivo deste trabalho ser difícil é que ele está muito centrado nos professores. Como os docentes não pertencem à comunidade, têm de ir até elas com questionários planejados, analisá-los, discuti-los e formar os conceitos extraídos da comunidade.

E a minha constatação foi óbvia: temos a comunidade dentro da escola. Ou seja, todo este esforço de pesquisa e análise da comunidade pode ser realizado pela própria comunidade, representada na Escola. Foi diante desta constatação, que a partir do segundo semestre do ano de 2005 iniciei com as turmas de T6 da EJA, o que eu intitulei de ‘Montagem, execução e análise de questionários de campo’.

5.2 DA PESQUISA DE CAMPO

Na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa ‘compreender’ o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação. (HERNÁNDEZ, 1998, pág. 79)

Foi a partir da necessidade de dialogar com o aluno e a sua realidade e desenvolver atividades que pudessem estimular a busca e a análise de informações usando a informática, que iniciei, no segundo semestre de 2005, um projeto envolvendo os alunos na montagem, execução, tabulação e análise de dados extraídos de questionários de campo.

¹¹ A pesquisa antropológica a que me refiro esta vinculada a uma pesquisa de campo realizada pela escola cujo objetivo é buscar as falas da comunidade gerando, a partir desta pesquisa o complexo temático que será a base para a formulação do currículo escolar.

Comecei com as duas turmas de T6, entendendo que este trabalho pressupunha alguns conceitos básicos de história e, na tabulação, de matemática. E o roteiro que segui nesta tarefa foi construído ao longo do processo, mas a sua estrutura básica já foi esboçada neste primeiro ano de experimentação.

O primeiro momento é o da construção do questionário. Em um primeiro encontro é explicitada para os alunos a proposta de pesquisa de campo. São colocadas as etapas e discutidos os procedimentos. Após uma conversa sobre esta tarefa, é proposto aos alunos que pensem em um tema que seja relevante para eles e que queiram pesquisar na comunidade.

Na aula seguinte o grupo discute o tema da pesquisa de campo. Após esta discussão e defesa de alguns temas, faz-se a escolha do tema da turma. Feita a escolha, passa-se para a segunda etapa que é o da construção do questionário. Discute-se a estrutura do questionário, com alguns exemplos, e faz-se o levantamento de pontos que podem se transformar em questões. Após o levantamento destes pontos é proposto aos alunos que pensem em questões que possam compor o questionário.

Optou-se, após algumas experiências, por uma estrutura de questionário que pudesse ter um caráter pedagógico e que ao mesmo tempo, pudesse ser prático para sua análise. Neste sentido, a melhor estrutura que chegamos foi a de um questionário composto por cerca de 10 questões, sendo as três primeiras para definir o entrevistado, cinco questões fechadas (múltiplas ou única opção) e duas questões abertas.

O momento de construção do questionário propriamente dito é bastante rico. O tema e as questões já são elementos que permitem uma série de análises pois eles evidenciam uma preocupação da turma. Diferentes temas já foram levantados como: Família, Educação, Saúde, Violência, Adolescência e estes têm a turma e o momento como significantes para a sua escolha.

As questões formuladas também são um indicativo do momento e das preocupações da comunidade, expressas na vontade destes alunos. Na primeira explosão de idéias, quando se parte dos pontos para a construção das questões, se verifica a dificuldade de sair da afirmação para se montar a dúvida. Ou seja, ao propor as questões os alunos têm a tendência de afirmar as suas convicções e, só com o decorrer das aulas é que começam a questionar as afirmações, transformando-as em questões a serem levadas para a comunidade.

Após o questionário ter sido organizado em aula, define-se o público-alvo da pesquisa, que normalmente é a comunidade da Cruzeiro do Sul, mas esta pode ter alguns filtros, como foi o caso da pesquisa com adolescentes.

Organizado o questionário (anexo A) na aula seguinte é apresentado o seu modelo final. Refletimos sobre as questões, vendo se está tudo conforme pensamos, se não faltou ou se precisamos acrescentar algo e, após fechada esta etapa, passamos a discutir as etapas de pesquisa de campo. São muitas as dúvidas de como se portarem ao se dirigirem às pessoas com as questões e como fazerem os registros destes encontros.

Em relação às pessoas que responderão os questionários, na montagem das perguntas, uma das questões que definem o entrevistado (sexo, renda, trabalho, escolaridade, ...) será escolhida como a primeira questão. Como normalmente as perguntas são organizadas contendo cinco opções, estas é que marcarão as cinco entrevistas que o aluno realizará. Ou seja, se definirmos que a escolaridade é a questão que mais influencia no tema escolhido, e definirmos as opções – não alfabetizado; de 1ª a 4ª série; de 5ª a 8ª série; concluiu o ensino fundamental; concluiu o ensino médio -, os alunos terão que entrevistar cinco pessoas, uma de cada um dos perfis que se enquadrem na opção da questão escolhida.

Isto permite que tenhamos questionários com um grau de diversidade interessante. Portanto, a escolha da questão definidora do perfil do público é importante. Como, normalmente, são cerca de 20 alunos que realizam e entregam os questionários, teremos cerca de 100 entrevistas, que permitem a apresentação de alguma tendência referente ao tema.

E então, a partir deste ponto inicia-se a terceira etapa, que é a da aplicação do questionário na comunidade, o que normalmente estipulamos de três a quatro semanas para ser concretizada. O tempo de cada etapa é importante, visto que temos um trimestre para que possamos percorrer todo o processo. Para tanto, contamos com o primeiro mês para definição do tema e do questionário. Deixamos um mês para que os alunos possam aplicar o questionário na comunidade. No último, fazemos a tabulação (um encontro) e as análises e discussões.

No ano de 2005 estas etapas foram parcialmente executadas, em especial, a de análise dos questionários, devido ao pouco tempo que restava para o ano letivo. Mas já no ano de 2006, contei com a parceria do professor de Geografia; uma parceria que mostrou-se bastante profícua, não só pelo fato de dispormos de mais tempo, mas também por trazer outro enfoque

e, no aspecto pessoal, pela organização e sistematização com características bastante peculiares deste professor.

Nestes três anos e meio de execução destas tarefas, algumas modificações foram efetuadas neste processo de montagem, execução e análise dos questionários. A mais significativa foi a introdução de montagens de monografias por parte dos alunos. Estas montagens começaram no último trimestre do ano de 2006, pelas T6, pelo mesmo motivo apresentado quando optamos pelas T6s para a execução dos questionários, ou seja, a sua bagagem teórica estava mais sedimentada.

No ano de 2007 percebemos que o volume de trabalho de pesquisa concentrado na mesma turma era expressivo. Neste sentido passamos, no segundo trimestre deste mesmo ano, a realizar a tarefa dos questionários com a turma T5. Isto criou uma outra perspectiva em nossas tarefas de pesquisa, o que permitia um maior convívio dos alunos com estas atividades, que envolviam biblioteca, informática e vídeo.

No ano de 2008 pensamos em aproveitar o mês em que os alunos estavam em coleta de campo para que, em momentos de aula, eles já fossem pesquisando os pontos que levantaram, inicialmente. Neste sentido, no momento em que eram definidos os pontos, já se definiam duplas ou trios que iriam pesquisar sobre os mesmos na internet, sistematizando-os, o que qualificaria a análise posterior.

Também devo salientar que nestes três anos e meio realizamos duas apresentações do trabalho em fóruns municipais. Um deles foi executado o questionário que os alunos estavam desenvolvendo na comunidade com os trinta professores presentes na apresentação.

A experiência foi muito interessante do ponto de vista das percepções da realidade. O questionário tratava-se da temática Violência. Houve uma diferenciação significativa entre algumas questões, quando tratava-se do público de professores em relação à comunidade da região Cruzeiro. O local da violência recebida, como exemplo, quando tratava-se dos professores, estava mais concentrada no trabalho (violência moral) ou em casa (assaltos) e, no caso da comunidade, a mesma estava centrada na rua (violência entre amigos – brigas, discussões, etc.).

Outro comparativo que fizemos, com outro questionário sobre Família, foi no sentido dos professores aplicarem os mesmos com os alunos de todas as totalidades iniciais e finais, em paralelo com a aplicação do instrumento à comunidade. Este instrumento foi aplicado nas turmas de EJA da escola, para que pudéssemos fazer um comparativo de perfis.

A análise destes também nos trouxe uma visão interessante, que precisaria ser melhor estudada e analisada. Constatou-se, a partir deste pequeno universo de questionários, cerca de 100 questionários da comunidade, 40 questionários com alunos das Ts iniciais e cerca de 80 questionários com alunos das Ts finais, de que as respostas que as Ts iniciais forneciam, correspondiam em grau elevado, com as respostas que a comunidade enunciava.

Á medida em que aumentava a totalidade final - T4, T5 e T6, estas respostas já revelavam as diferenças bastante significativas, em especial na T6. Um exemplo relevante, deu-se a respeito de uma questão que tratava sobre a relação e percepção do entrevistado, referente ao seu local de moradia. A comunidade e as Ts iniciais se mostravam bastante satisfeitas com seu local de moradia. Satisfação esta, cada vez menos encontrada na T4 e T5 chegando a ser uma insatisfação na T6.

Este resultado foi discutido intensamente com as turmas. A análise preliminar, que necessitaria de maior aprofundamento, aponta para uma crescente insatisfação por parte dos alunos com a sua situação pessoal originada pelos estudos e a perspectiva de um futuro melhor, amparado no fato de um maior conhecimento e, em termos reais, uma maior escolarização.

Também foi feita uma experiência de aplicação dos mesmos, em 2008, com alunos do diurno, pelos seus professores, no sentido de utilizar esta experiência que estava se mostrando bastante promissora em termos de ensino e de conhecimento da realidade local.

Devo colocar, para uma análise final deste bloco, mas que será retomada nos seguintes, uma frustração, pois este material riquíssimo acumulado nos últimos três anos e meio, cerca de 10 trimestres de execução, contando com o levantamento de campo de cerca de 8 temáticas e aproximadamente 1000 questionários preenchidos e tabulados, não tenha sofrido uma análise mais apurada. Este material, assim que termina o trimestre, tem sido guardado com o processo percorrido até ali pelos alunos. Faltaria, para um melhor aproveitamento do mesmo, um debruçar mais apurado sobre estes dados levantados afim de podermos conhecer, de fato, os anseios e os conceitos da comunidade, sobre as temáticas em questão.

Há uma série de possibilidade de trabalho a ser feito, a partir deste material: uma pesquisa utilizando a metodologia de grupos focais¹² para poder referendar estes dados ? Um

¹² Em 2009, com a colaboração de Simone Valdete, usaremos a metodologia de grupos focais para referendar os dados extraídos da comunidade. O que se pretende é convidar os entrevistados e formar grupos de discussão

comparativo com os dados do IBGE? Um comparativo entre as pesquisas de campo já executadas? Estas, entre outras tantas possibilidades, poderiam ser executadas, tanto pelos profissionais da escola, como por profissionais externos. Estes dados estão disponíveis, bastante significativos e encontram-se à espera desta análise mais detalhada. O trabalho de levantamento foi feito e será feito. Quem sabe, a reflexão desta prática não origine o desejo e as condições para este salto que certamente qualificará ainda mais este projeto ?

5.3 DA PRODUÇÃO DE MONOGRAFIAS

O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes. (MORIN, 2000, pág. 31)

Começamos, no final de 2006, a lançar mais um desafio para os alunos: a produção de monografias¹³ com as temáticas escolhidas por eles.

Esta tarefa foi inicialmente planejada e executada pelos professores de História e Geografia, contando, também, com o suporte de um professor responsável pela área de informática. Pensamos em desenvolver estas produções com as turmas T6, conforme coloquei anteriormente.

No segundo semestre de 2007 realizamos uma alteração que se mostrou bastante interessante, que foi a de desenvolver as tarefas de questionários de campo com as turmas T5. Esta mudança não somente permitiu que os alunos tivessem uma dedicação maior com as suas monografias, mas ampliou para que, na T5, começassem a trabalhar com pesquisas de temas, analisando e refletindo sobre as informações coletadas. O processo de produção de monografias, assim como o de montagem dos questionários, teve uma série de alterações em seus dois anos e meio de experimentações.

focados nos temas propostos no questionário executado pelos alunos da T5, cuja temática foi Gravidez na Adolescência, buscando reforçar ou mesmo trazer novos elementos aos dados extraídos destes questionários.

¹³ As monografias são produções textuais que pressupõem a pesquisa de um tema específico, seja ele em forma de questionamento, seja ele em forma de aprofundamento.

No primeiro encontro com a turma, no início do trimestre, apresentamos a proposta de produção de monografias, mostrando outras, já realizadas por outros alunos. Discutimos o processo, apresentamos um calendário para que sirva de parâmetro, mas deixando claro de que trata-se de uma orientação, pois cada um terá o seu ritmo e liberdade de produção.

No segundo encontro, fazemos as apresentações de cada tema escolhido pelo aluno, tanto oralmente como textualmente. Isto permite uma análise mais coletiva e permite que cada aluno entenda o que o outro está fazendo, possibilitando, se for o caso, ajudá-lo, ou mesmo discutir com ele, se o tema estiver relacionado.

Desde 2008 introduzimos, na confecção das monografias, a apresentação oral e a participação de outros professores, como orientadores. Foram duas experiências que, apesar de pouco tempo de implementação, já nos fizeram refletir e aperfeiçoar/modificar a sua execução.

As apresentações orais, sem dúvida alguma, qualificaram bastante o projeto¹⁴. As apresentações não só trouxeram para a sala-de-aula o exercício da oralidade, tão pouco utilizados em nossos currículos, como abriu espaços para que pudéssemos agregar diferentes linguagens - como a confecção de cartazes e multimídias – e possibilitaram aos alunos, por ser realizada antes da entrega da monografia, uma reflexão sobre o seu tema, pessoalmente e no coletivo.

No final do ano de 2008 pensou-se num espaço de confecção dos materiais para as apresentações orais. Este espaço que batizamos de ‘ensaio’ enriqueceu bastante as apresentações, deixando os alunos mais seguros dos seus temas; não só porque tinham alguns elementos confeccionados mediante a orientação de um professor, como cartazes e resumos, que lhes serviam de apoio, mas também por se constituir em mais uma possibilidade de reflexão do seu tema. Estas apresentações foram de tal maneira incorporadas no trabalho que dedicarei um capítulo à parte, para discussão.

A outra inovação deste mesmo ano foi a participação de novos professores como orientadores nos trabalhos. Eles foram selecionados por nós, sempre relacionando a temática dos alunos com a disciplina / formação do professor.

¹⁴ SANT’ANNA (2008) reforça esse dizer ao afirmar que a oralidade, enquanto fala planejada pelo aluno e orientada pelo professor precisa ser desenvolvida, em diferentes projetos da EJA. Esta é uma prática importante para que se efetivem processos de autoria, na escola.

Neste período já contávamos com três professores – História, Geografia e Ciências – com atuação direta sobre este projeto. Estas três áreas abraçaram cerca de 80 % das monografias. Ou seja, em um total de 48 alunos que concluíram a T6 – 12, no primeiro semestre, e 36 no final do ano -, encaminhamos três alunos para uma professora com formação em Psicologia, três alunos para a Orientadora Educacional, dois alunos para a professora de Artes e dois alunos, para o professor de Língua Portuguesa. O restante dos 38 alunos foram distribuídos entre as três áreas, mas, invariavelmente, com predominância da área de Ciências, pois esta atende temáticas de escolhas prioritárias dos alunos relacionadas com o meio ambiente e o corpo humano.

São várias as análises que poderíamos fazer desta experiência. Começaria pelo desafio de integrar outros docentes em um ambiente escolar que não tem uma cultura interdisciplinar, mesmo levando em conta que a estrutura da EJA municipal funciona sempre em blocos, de dois professores por turno, atendendo duas turmas, conforme já foi explicado.

Esta estrutura de blocos cria as condições para que, ao menos, dois professores dialoguem. Mas mesmo assim conseguimos encontrar blocos que funcionam individualmente, ou seja, cada professor ministra a sua aula sem dialogar com o outro professor do mesmo bloco.

No caso dos dois projetos discutidos, o bloco propiciou uma melhoria pois trabalhávamos em conjunto. Em 2006 e 2007, formando com Geografia um bloco pudemos executar a montagem de questionários e iniciar a produção de monografias. Em 2008 formei bloco com Ciências, dando continuidade ao trabalho com as monografias. Em relação aos questionários, repartimos as atividades – Geografia e História – prosseguindo ao trabalho conjunto, mesmo em blocos diferenciados.

Mas a interdisciplinaridade apresenta dificuldades que precisamos enfrentar. A questão inicia pelo pouco tempo de discussão e planejamento conjunto que dispomos. Apesar de termos um dia semanal, às quartas-feiras, estas são, ou permeadas de questões burocráticas, ou somos chamados para formações fora da escola. Em outras ocasiões nos dispersamos discutindo questões do dia-a-dia da escola, sem grandes aprofundamentos teóricos e sem uma sistematização.

Esta dificuldade inicial de planejamento conjunto reforça que cada professor tenha seu planejamento individual, tornando difícil abrir brechas para outras atividades que não consiga relacionar com sua disciplina. Neste caso específico da orientação de monografias, uma

pequena parte dos alunos é que terão seus temas relacionados com sua disciplina, e mesmo assim não necessariamente aquilo que o professor pensava em discutir em aula.

Como não está prevista em nossa carga horária a atividade de orientação, e como o professor não consegue relacioná-la na sua rotina de aula, passa a ser mais uma atividade que é feita em casa, fora do horário de aula, ou nas “fugidas de sala-de-aula” ou no horário do intervalo, o que caracteriza um certo “voluntarismo”, com resultados nem sempre interessantes.

A perspectiva em 2009 é agregar mais efetivamente outros professores aos projetos. A confecção de materiais para o ‘ensaio’, já nos renunciou mais uma atividade, para 2009, na qual poderemos agregar mais efetivamente a professora de Artes, contribuindo e trazendo para as apresentações novas linguagens relativa às imagens e sons.

Outra atividade que já devíamos ter realizado, mas que ainda está sendo elaborada, refere-se a revisão textual. Esta é uma tarefa conjunta, mas que deve ser reforçada nas aulas de Português. Como tivemos trocas de professores nesta área e, somado a isto, a(s) turma(s) de T6, devido as monografias, possuem um tempo semanal reservado à informática, a produção textual está sendo feita diretamente no computador.

A dificuldade de impressão, sobretudo por falta de impressoras disponíveis no laboratório, vinculada ao fato da pouca familiaridade do professor com a turma e com a informática, e as produções serem bastantes desiguais, não permitiram um trabalho mais efetivo do professor da área, o que pensamos aprofundar para 2009.

Estas duas inovações – a apresentação oral e a definição do orientador – fizeram com que organizássemos o terceiro encontro coletivo com o fito de definir quando serão realizadas as apresentações e quem serão os orientadores.

A partir daí, por cerca de seis semanas, as atividades dos alunos serão de montagem das monografias. Para tal, abrimos momentos nas três disciplinas piloto do projeto, buscando equacionar os conteúdos de cada disciplina. Assim disponibilizamos aos alunos alguns espaços nos horários destas disciplinas para que não haja sobrecarga fora dos horários de sala-de-aula, tornando os projetos inviáveis.

Nas quatro últimas semanas do trimestre os nossos momentos de aula ficam inteiramente tomados pelos ‘ensaios’, apresentações e discussões dos temas. É a partir deste momento que os alunos mostram todo o seu conhecimento, surpreendendo-nos, mostrando habilidades desconhecidas, abafadas pelo rígido currículo ao qual encontram-se submetidos.

6. DAS APRESENTAÇÕES ORAIS

Se a fala foi tirada do currículo é porque falar, numa sociedade silenciosa como é a sociedade opressiva, é um ato de subversão. A educação para a fala, para a formação do orador (no sentido daquele que defende seus direitos), seria um suicídio para a sociedade opressiva. Ensinar a falar, ensinar o povo a gritar hoje, certamente não é só uma tarefa da escola, mas também uma tarefa pedagógica dos partidos políticos, dos sindicatos e da sociedade civil de modo geral. Porque, afinal, a educação política se dá muito mais fora da escola do que dentro dela. Na verdade, o povo encontra outros instrumentos para desenvolver a oralidade que lhe é negada na escola. E o partido político é um deles. (GADOTTI, 1995, p. 90)

Após três semestres de realização de produções de monografias com as T6s, começamos a perceber as possibilidades de novas atividades que pudessem enriquecer ainda mais esta tarefa. Foi neste sentido que propusemos a orientação de trabalhos, que já analisamos acima, e a apresentação oral, que irei discutir mais detalhadamente.

A implementação desta proposta foi pensada para o primeiro semestre de 2007, pois é o momento em que se trabalha, geralmente, com uma turma menor de prováveis formandos da T6. Como tratava-se de uma proposta que certamente causaria, como causou, um impacto muito grande nos alunos tínhamos que orientar os mesmos adequadamente, o que seria mais viável em uma turma menor.

Ao propormos a apresentação oral, explicando que se tratava de uma experiência, o impacto foi imediato. A falta de atividades que estimulem a oralidade leva o nosso aluno a esta dificuldade de apresentação no coletivo, mesmo diante de sua turma, quando se trata de expor ou defender idéias. O nosso objetivo inicial, diante de temas tão interessantes que estavam sendo pesquisados pelos alunos, é que as apresentações fossem feitas para outras turmas, dependendo da temática e do interesse das mesmas.

Mas, ao ser feita a proposta de apresentação oral as dúvidas, apreensões, receios de se apresentar publicamente foram tantas que, para não perdermos totalmente a proposta, optamos, em conjunto com a turma, em realizar estas apresentações apenas entre os colegas.

Passados dois meses da confecção do material, em meados de maio, retomamos à discussão das apresentações, tendo assimilado esta atividade e já mais seguros do seu tema. A partir de então, discutimos amplamente a possibilidade de apresentação para outras turmas.

Curiosamente, diante desta possibilidade, os alunos não concordaram com apresentações para as outras totalidades finais – T4 e T5. Concordaram em apresentar para as Ts Iniciais. A explicação dada por eles é que as Ts finais tinham uma ‘gurizada’ que iria fazer barulho e tumultuar a apresentação. Já com as Ts Iniciais, compostas por alunos com maior faixa etária, não teriam este problema.

Entendo que esta era uma meia-explicação. Acredito que a relação da T6 é maior com a T4 e T5 do que com as Ts Iniciais, pois muitos já foram colegas em semestres anteriores. Ou seja, seria uma relação, no sentido pedagógico, de ‘iguais’ ou ‘quase-iguais’. No caso das Ts Iniciais, não. Talvez a diferença de escolarização os tornem ‘superiores’, neste momento, o que lhes forneceria certa confiança. Para quem está apresentando um tema cuja pesquisa é inicial e cuja prática na oralidade é praticamente inexistente, sempre é mais tranquilizador apresentar para um público em que se sinta mais ‘capacitado’.

Vencida a resistência de apresentação para outras turmas, organizamos as datas, em conjunto com os professores das Ts Iniciais. Combinamos com a turma que seria feito uma apresentação “piloto” entre eles, como uma espécie de testagem e que, após, juntaríamos todas as três Ts Iniciais para a apresentação única. Devido a algumas ausências, nem todos os alunos realizaram suas apresentações naquele dia. Quanto a apresentação para as Ts Iniciais, convencionamos quinze minutos para cada temática, proporcionando que os doze trabalhos fossem apresentados num único dia.

No dia convencionado das apresentações para o grande grupo, organizamos a sala e convidamos as Ts Iniciais para as apresentações, iniciando por volta das 19h e 30min. Como o horário do intervalo é as 20h e 45 min. acreditávamos na apresentação de uns cinco ou seis trabalhos antes, e o restante depois do mesmo. Mas, tendo em vista o funcionamento mais lento do que o programado, foram apresentados três trabalhos e um quarto, conforme o previsto pela aluna e acordado conosco. Essa ela fez uma mediação de um debate dos alunos com uma pessoa convidada e discutiu o tema de sua monografia, que versou sobre o Espiritismo. Esta discussão foi até a hora do intervalo.

Na volta do intervalo já não contávamos com as T1 e T2, somente com a T3. As professoras das duas totalidades colocaram que os alunos não se mostraram dispostos a voltar para as apresentações, preferindo voltar às suas salas para aulas com estes professores.

Este fato nos levou a refletir com a turma, na volta do intervalo O que eles acharam da decisão da T1 e T2 de não retorno ? O que eles acharam da apresentação ? Houve um

desabafo geral de sentimentos que se traduziam em frustração e inconformidade. Frustração, por não conseguirem estabelecer um diálogo e a atenção dos alunos. Esta frustração dos três apresentadores foi maior porque a pessoa levada pela aluna conseguiu prender a atenção e produzir uma boa discussão sobre o tema. Já inconformidade se deu pela pouca receptividade que os colegas das Ts Iniciais tiveram com seus trabalhos o que levaram a concluir que o fato de não serem ‘professores’ não criava um clima favorável para a exposição e respeito de suas idéias.

Eu, professor de história, e a professora de Ciências, que mediamos este momento fizemos com os alunos esta mesma avaliação: a de que os alunos das Ts Iniciais não tinham o respeito necessário quando o tema era tratado por um outro aluno, que podia ser colega seu.¹⁵

Nesta perspectiva, fizemos mais quatro apresentações, contando com a presença da turma e da T3, o que fez com que quatro alunos apresentassem seus trabalhos, em outro dia, somente para os colegas.

Esta primeira série de apresentações orais nos levaram a uma série de reflexões, o que originaram algumas alterações que seriam trabalhadas no segundo semestre. Analisando as apresentações diria que os alunos que apresentaram previamente para os seus colegas tiveram um desempenho bem melhor do que aqueles que não participaram da apresentação piloto, para os seus próprios colegas.

E mesmo estes ficavam muito centrados na leitura de um resumo que faziam para que pudessem sentir-se mais seguros. Esta leitura, feita diante de um público que não era o de sua turma, era entrecortado, com voz baixa, inseguro. Isto acarretava a falta de interesse do público, que não conseguia entender o que estava sendo colocado, originando conversas paralelas. Esta situação aumentava a insegurança dos apresentadores. Certamente este foi mais um motivo do pouco interesse verificado pela T1 e T2.

Esta situação nos levou, já no segundo semestre, a propor um espaço que chamei acima de ‘ensaio’, momento onde o aluno organiza o seu material de apresentação, sob a orientação de um professor, confeccionando cartazes e um resumo que será distribuído para os alunos expectadores. Este ensaio garantiu um salto de qualidade muito grande nas

¹⁵ Este momento me trouxe à memória uma palestra em que Rose Muraro discutia os resultados de uma pesquisa sobre as eleições da capital paulista de 1982, em que Jânio Quadros venceu Lula nos redutos mais populares. Entrevistados, os eleitores colocavam como argumento do seu voto em Jânio Quadros, o fato de que Lula era igual a eles, logo, sem condições de governar uma capital do porte de São Paulo.

apresentações, pois o fato de terem um material preparado e discutido com o professor, lhes dava uma segurança maior. A idéia de uma aluna de trocar a apresentação para a mediação de sua temática, foi interessante. Apesar de ter uma exigência menor em termos de oralidade, esta apresentação abriu possibilidades para uma nova atividade que era a de organização de painéis, por parte dos alunos, atividade esta também desenvolvida posteriormente.

Prosseguimos, no segundo semestre, com as apresentações para as outras turmas, mas com algumas modificações. No encontro em que definimos as apresentações foi apresentado aos alunos quatro possibilidades: apresentação para a sua turma; apresentação para uma outra turma; organização de um painel ou apresentação na Semana da Consciência Negra, que já estávamos na terceira edição.

Como eram trinta e cinco alunos, fizemos um agrupamento por temáticas, tentando não colocar mais do que quatro apresentações em um dia. No caso das Ts Iniciais fizemos diferente, não agrupando nem as turmas e nem centralizando tudo em um dia só, pois achamos cansativo para os alunos assistirem uma série de apresentações, com temáticas diferentes e não atrativas.

Nesta perspectiva, tivemos cinco alunos que optaram por apresentar nas Totalidades Iniciais, vinte e quatro alunos que apresentaram para a sua turma, e seis que apresentaram na Semana da Consciência Negra para todas as turmas da EJA. Uma das apresentações deste último momento foi um painel muito bem organizado por uma aluna que trouxe uma ONG envolvida com o MST.

Em relação aos recursos utilizados pelos alunos, dezessete confeccionaram cartazes; nove utilizaram o resumo; cinco fizeram um relato pessoal; um utilizou música; uma aluna fez um teatro; outra aluna levou uma série de materiais para discutir a DST e uma outra organizou o painel sobre o MST.

6.1 AVALIANDO AS APRESENTAÇÕES ORAIS

Após a apresentação dos trabalhos, em aula posterior, pedimos aos presentes que fizessem, por escrito, uma avaliação buscando focar o que lhes chamou a atenção sobre a apresentação das colegas, apontando o que gostaram ou não.¹⁶

Deste momento, dou destaque às falas abaixo¹⁷.

1-O colega apresentou uma parceria muito legal da parte dele ao ajudar a colega nos cartazes e a sua apresentação tímida foi uma das melhores com o tema Consciência Negra mostrou que os negros também tem valor.

2-A colega apresentou um trabalho sobre 'drogas'. Toda e qualquer informação sobre drogas é sempre bem vinda. Poderia ter tido mais coisas, mas a vergonha e a timidez atrapalharam um pouco. Mas acho normal, porque todos ficaram com vergonha.

3-Eu gostei muito da apresentação da colega porque além de apresentar muito bem, ela deu uma palestra que é para alertar os homens. Bom, se fosse para dar uma nota daria a nota 10 porque foi muito importante. Eu adorei.

4-A colega falou sobre drogas. Eu não achei bom. Ela até falou de um período de sua vida quando era pequena. O trabalho que ela escolheu é muito comum, mas com a sua experiência se tornou comovente.

5-Achei muito legal como a colega explicou o tema Pedofilia. Ficou bem claro o assunto e também ajudou a termos de alerta, pois tenho filha de 9 anos.

6-Eu achei o tema meio banal (Primavera), mas a colega com certeza deu tudo de si para fazer um ótimo trabalho, por isso que eu acho que ela é capaz de fazer muito mais.

7-A monografia que também eu achei bem interessante foi a da colega pois ela falou do seu problema com o crack a um tempo atrás e conseguiu dar a volta por cima e se reerguer com a vida, com os amigos, com seus pais enfim foi uma das melhores na minha opinião.

Os textos acima são as avaliações das apresentações feitas pelas colegas. Extraí os que considero mais representativos para efeito de análise.

¹⁶ As referências de gênero são sempre uma preocupação no sentido de uso no texto. Pelo fato de a maioria dos alunos que participaram das monografias e apresentações orais serem do sexo feminino, optarei, nos próximos dois capítulos, pelo tratamento na forma feminina, quando tratar de falas gerais. Quando as falas forem de gênero identificado optarei pelo mesmo.

¹⁷ Estarei, ao me reportar as falas, substituindo o nome dos alunos referenciado nas mesmas, por o/a colega, o que permitirá preservar a análise de gênero, entendendo que esta mudança não acarretará prejuízo em seu entendimento.

Após realizada todas as apresentações, fizemos uma análise em conjunto compreendendo as duas turmas, eu e a professora de Ciências. Em seguida, mediante discussão geral, sorteei para cada aluna dois nomes de colegas que elas deveriam avaliar os trabalhos e citar um terceiro, que lhes tivesse despertado o interesse. As apresentações mais citadas foram aquelas em que a apresentadora vivenciou o seu tema conseguindo transmiti-lo com clareza para a turma. Entre estas, foram mencionadas a apresentação sobre o Crack, sobre gravidez na adolescência, sobre o alcoolismo, Educação Infantil, DST e Deficiência Física Infantil.

Muitas alunas demonstraram uma superação pessoal enorme, surpreendendo, inclusive, a turma. Alunas que aparentemente tiveram dificuldade na montagem de textos apresentaram um desempenho oral interessante. Também, mas com menor intensidade, verificou-se dificuldades na apresentação de alunas cujo desempenho textual e a própria montagem da monografia era satisfatória.

A timidez, a incerteza, o nervosismo das apresentadoras foram percebidos, mas esses sentimentos de insegurança foram bem compreendidos pelas colegas, conforme podemos evidenciar na fala 2- *Poderia ter tido mais coisas, mas a vergonha e a timidez atrapalharam um pouco. Mas acho normal, porque todos ficaram com vergonha.*

Porém, mesmo reconhecendo às inseguranças e compreendendo-as, as alunas foram bastante críticas apontando o despreparo como algo negativo. Em 6-, isso se evidencia, pelo pronunciamento da aluna: *acho que ela é capaz de fazer muito mais.*

Embora poucas, algumas alunas mostraram-se desinteressados pelo tema e passaram isto em sua apresentação, o que originou críticas das colegas. Acho importante salientar isto, pois como me proponho a fazer este relato de forma crítica, devo levantar aspectos positivos e negativos, sem deixar passar a impressão de que tudo transcorreu as ‘mil maravilhas’, pois sei que houve momentos de desinteresse, apresentações que não foram atrativas, alguns temas pouco explorados e leituras de resumo na hora da apresentação.

A esse respeito, de forma reflexiva, precisamos retomar aspectos já mencionados. Eles nos auxiliam a compreender essas faltas, que envolvem desde falhas da organização e do tempo para orientação, conforme já relatei, bem como, por ser uma novidade, à falta de engajamento de algumas alunas, de compreensão da importância desta atividade e de sua lógica diferenciada. Para isto, precisaremos de tempo e reflexão, como estou fazendo agora no escopo deste trabalho.

Mas, sem dúvida alguma, esta atividade e este movimento de reflexão abriram uma boa perspectiva para 2009. As apresentações do segundo semestre foram bem mais interessantes que as do primeiro semestre, não só em termos de qualidade do que foi pesquisado e apresentado, mas também da maneira como foram se processando as apresentações.

Outro aspecto relevante a ser mencionado é que a participação da turma também foi ascendente. A medida que transcorriam as apresentações, um clima de respeito com o trabalho da colega ia se fortalecendo, pois já havia o entendimento da dificuldade de se chegar até uma apresentação oral.

Das apresentações deste período, faço uma referência especial a quatro apresentações, por demonstrarem uma perspectiva interessante na relação estabelecida entre o tema de pesquisa com o seu trabalho ou a sua vivência.

Duas pesquisas, a da Educação Infantil e a da Aids, temas escolhidos pelas alunas, estavam diretamente relacionados com o fazer laboral de cada uma. A primeira, era atendente de creche e a segunda, agente de saúde. A forma como elas abordaram os temas, relacionando-os aos seus dia-a-dia, suas dificuldades e incertezas no trabalho, enriqueceram de tal forma as apresentações que prenderam a atenção dos colegas.

As outras duas pesquisas – sobre o Crack e sobre a gravidez na adolescência – foram relatos pessoais. Trajetórias de vida expostas e analisados no coletivo, sem nenhum receio, mas com muita seriedade, o que propiciou momentos muito interessantes originando um debate muito rico, com depoimentos pessoais tanto por parte das apresentadoras como dos colegas que participavam ativamente. As apresentações tornaram-se atrativas, causando um efeito bastante positivo, bem como revela a fala a seguir *[..] e conseguiu dar a volta por cima e se reerguer com a vida, com os amigos, com seus pais enfim foi uma das melhores na minha opinião.*

Estas quatro apresentações, como referências, apenas reforçaram o que pretendemos, ao propor um trabalho de pesquisa com temática escolhida pela aluna. A medida que o tema é envolvente, está relacionado com a realidade próxima destas e pode trazer informações adicionais, desperta o interesse da maioria, por um desvelar de informações que fortalecem o seu lado profissional, o seu lado pessoal, contribuindo com o seu processo de cidadania.

As alunas sabem o que querem, desejam. Quando abrimos os processos pedagógicos para realizarmos esta escuta, mais possibilidades temos de ampliação dos nossos espaços e

dos processos educativos que podemos desenvolver. Este tipo de atividade revela que, independente da faixa etária, é possível à escola contemplar desejos e realidades.

7. AVALIANDO TODO O PROCESSO

O conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. (MORIN, pág. 86)

No mês de dezembro de 2008, após realizadas todas as apresentações orais e concluídos praticamente todos os trabalhos textuais, pedi para as alunas avaliarem todo o processo de produção das monografias, desde a escolha do tema, pesquisa, dificuldades, a apresentação oral e a finalização do trabalho. Esta avaliação foi preliminarmente discutida e após organizada na forma de perguntas. Pedi para todas que as respondessem, textualmente. Admito que esta avaliação, mesmo após cerca de dez trimestres realizando experiências de pesquisa com as alunas, só foi realizada visando a produção deste TCC.

O resultado, as respostas fornecidas e as discussões me fizeram retomar aquela velha frase: “por que eu não fiz isto antes?”. Trarei as questões propostas e as avaliações, tentando ‘tricotar’ algumas observações e reflexões, fazendo uma relação com as falas das alunas.

A primeira questão formulada foi: *Por que escolhi este tema ?* O interesse era tentar entender os motivos pelos quais a aluna escolhia aquela temática, se era por tender ao profissional, pessoal, curiosidade, ou mesmo se fosse por achar ser este, um tema mais fácil.

Pelas respostas, pareceu-me que há de tudo um pouco. As falas abaixo mostram um interesse pessoal, familiar, em tratar o tema, assim como a aluna que era usuária de crack e outros tantos exemplos, que pesquisaram uma doença familiar (sudorese) ou algo que lhes ocorreu, como a gravidez na adolescência¹⁸.

8-“Porque já tive esta idade e tenho filhos: um adolescente e um pré-adolescente e gostaria de entendê-los melhor.” (Aluna, tema: Adolescência)

¹⁸ Sem querer me aprofundar muito nesta questão, pois é complexa e não é este o objetivo deste trabalho, quando trata-se de questões familiares a questão de gênero aparece com toda a força, mostrando o quanto a mulher, por uma questão cultural, tem seu lado pessoal intrinsecamente relacionado com o familiar.

9-“Porque tenho meu irmão e irmã dependentes do alcoolismo. Resolvi me aprofundar e pesquisar para poder ajudá-los de alguma forma e ter mais paciência com eles.” (Aluna, tema: Efeitos e Consequências do Alcoolismo)

Um número também expressivo de alunas trata de temas levados pela curiosidade ou pela vontade de dar resposta ou entender melhor algum processo, que envolva questões sociais mais amplas. Estas quatro falas abaixo, revelam esta tendência. Algumas, como a aluna que estudou o MST, já compartilhando com amigos (ou atuando) e outras, sofrendo o processo, como é o caso de temas voltados a questão da negritude.

10-Eu escolhi este tema porque hoje em dia muitas pessoas não dão bola para a nossa cultura, que é muito importante para nós. (Aluno, tema: Cultura Gaúcha)

11-Por que muitas pessoas acham que são um bando de desocupados e quero mostrar que não. São pessoas que lutam pelos seus direitos. (Aluna, tema: MST)

12-Eu escrevi sobre esse assunto porque é muito interessante e preocupante esse monte de gente passando fome no Brasil. (Aluna, tema: Fome no Brasil)

13-Porque muitas pessoas não separam os seus lixos, mas sim misturam sempre os lixos e jogam nas ruas e águas. (Aluna, tema: Reciclagem do Lixo)

A escolha da temática a partir da formação ou atuação profissional revelou-se também como uma tendência. Tivemos pesquisas sobre a Educação Infantil, sobre a AIDS, sobre a Deficiência Física Infantil, para citar algumas, em que as alunas tinham seu fazer laboral vinculado a esta temática.

Nesta mesma perspectiva, sobre a temática a partir da formação ou atuação profissional da aluna, e já analisando a segunda questão apresentada, pergunta-se: *Quais foram as dificuldades e as facilidades que tive para montar a monografia ?*, foi interessante a fala destas, que vieram a reforçar esta relação. Em **14**, isso se evidencia com clareza ao colocar que: *Dificuldade foi ter tempo e a facilidade é porque eu vivo na educação infantil no dia-a-dia.* (Aluna, tema: Educação Infantil).

Esta mesma ‘facilidade’ parece ser de quem escolhe uma temática que tenha familiaridade, pois a convivência com a situação proposta pela temática a auxilia, inclusive, na veracidade, ou no que ‘lhe cabe’ dizer sobre a mesma. Na fala 15, abaixo, pertencer a “essa realidade” a auxilia na seleção da informação, que parece ser desconhecida, no caso da internet. O mesmo parece acontecer na fala seguinte, pois embora a aluna tenha revelado

“dificuldade de organizar a matéria”, esta teve facilidade pela obtenção de “bastante informações sobre o assunto”.

15-As dificuldades foram quando comecei a pesquisar pois em cada site diferente cada um deles fala coisas diferentes e assim de todos tirei só o que eu acredito, coisa que pra mim foi fácil porque tenho essa realidade. (Aluna, tema: Adolescência)

16-Dificuldade de organizar a matéria e, facilidade, tive bastante informações sobre o assunto. (Aluna, tema: Efeitos e Consequências do Alcoolismo)

O volume de informações que hoje conseguimos na Internet é impressionante. A facilidade que temos ao pesquisar um assunto é enorme. A questão agora é saber analisá-lo, compará-lo, questioná-lo. O grande desafio é garantir a aluna o acesso a este material disperso e dar-lhe algumas ferramentas conceituais para transformá-lo em um material crítico. Como é possível observar, as alunas trazem essa realidade, em seus dizeres. E continuam:

17-Eu não tive muitas dificuldades, pois assisto muitos telejornais e as pesquisas na internet foram fundamentais para a conclusão do meu trabalho. (Aluna, tema: Pedofilia)

18-As dificuldades que eu encontrei foi não ter muita experiência em como montar a mono. E a facilidade é que tem bastante assunto sobre a AIDS. (Aluna, tema: AIDS - I)

19-Tive um pouco de dificuldades para entender onde colocar cada coisa. Facilidades foi bastante porque pesquisei muito. (Aluna, tema: Consciência Negra – a apresentação dela não foi oral mas foi através da montagem de uma exposição sobre o tema, organizado por ela e um aluno com a mesma temática, na Semana da Consciência Negra.)

As falas acima revelaram justamente este desafio: ter a informação não se tornou um problema. O problema é o que fazer com ela. O que me surpreendeu positivamente foi o fato de que este problema foi detectado. Em outras turmas não havia ocorrido isto, ou pelo menos, aquelas não demonstraram esta preocupação. Ao que parece, para estas, o ‘copiar-colar’ funcionava muito bem.

Acredito que o fato de termos introduzido a apresentação oral, de algum modo gerou uma nova preocupação para a aluna. Preocupação de saber, de fato, sobre o que estava falando, gerando assim, uma preocupação mais reflexiva sobre seu tema.

Mas além, ou anterior, ao problema do que fazer com a informação, transparece na fala **20** como elaborar o trabalho, ao colocar que: *Para mim foi difícil porque eu nunca fiz este*

tipo de trabalho no colégio, eu só aprendi a fazer redação e composição. Eu ainda acho que não fiz como o professor ensinou. (Aluna, tema: Primavera).

São questões colocadas, dúvidas de quem nunca teve a sala de aula como espaço de dúvidas, mas sim de afirmações, principalmente do professor. A dificuldade começa no momento de escolher o tema, passa pelo que vai pesquisar, e desemboca no como organizar. Muitas alunas ficam perdidas diante daquela aula sem direcionamento, onde quem faz seu ritmo de pesquisa é ela própria. A dificuldade do como fazer, expressa no enunciado **20**, de forma explícita e implicitamente em **18**, *não ter muita experiência em como montar a mono*, revelam essa insegurança, tanto é que, para ter a garantia de que está no caminho correto, na fala **20**, a aluna remete essa condição de insegurança, à figura do professor. Nesta perspectiva, se manifesta *Eu ainda acho que não fiz como o professor ensinou*.

Mesmo diante de toda esta complexidade (MORIN, 2000) que em parte percebemos no dia-a-dia, mantivemos como proposta de calendário esses espaços de pesquisa, detalhando sempre os momentos de produção, para que o aluno, sem perder o objetivo da tarefa que envolve a experimentação de pesquisa com todos os seus desafios inerentes, não se sinta só, ‘desamparado’, em sala de aula. Este esforço coletivo ocorre principalmente pelo fato de sermos sabedores das dificuldades que implicarão o romper com toda uma história de aulas pré-formatadas, onde a figura do professor é central e é direcionadora. Rumar contra essa lógica tem sido o nosso desafio, e talvez também por isto as falas dos alunos demonstrem estas dificuldades.

Como possibilidade de auxílio, a apresentação oral também foi um marco importante para o planejamento das alunas. Na apresentação estaria à frente de alguém para falar sobre aquilo que pesquisou. Foi esta a abordagem da terceira questão proposta para as alunas: *Como foi minha preparação para a apresentação?*

A expectativa do momento, de como se portará, de como será a reação da(s) turma(s) transforma o momento da apresentação em um momento singular, cercado de suspenses e, portanto, aguardado com ansiedade.

Conforme já havia colocado, no terceiro trimestre de 2008 criamos o momento piloto de ‘ensaio’. As alunas que iriam se apresentar naquele dia ou naquela semana ficavam com a professora Rosa, de Ciências, organizando o seu material, cartaz e resumo, e preparando a sua fala. Este momento, sem dúvida alguma, qualificou a apresentação oral, fato citado por uma das alunas na sequência abaixo.

O problema verificado nas turmas noturnas, da tripla jornada (trabalho- casa – aula) cujo desgaste é muito grande e que leva muitas alunas ao abandono da escola, o que se pode verificar nas falas destas alunas:

- 21-Tive pouco tempo, afinal trabalho o dia inteiro e estudo a noite e tenho 3 filhos pra cuidar, mas garanto que me esforcei. (Aluna, tema: Adolescência)*
22-No começo eu fiquei nervosa, depois a professora Rosa me animou um pouco, mesmo assim eu falei muito pouco. (Aluna, tema: Fome no Brasil)
23-Não me preparei, só respirei fundo na hora e falei. Me deu um nervosismo danado ver todos me olhar. (Aluno, tema: Crianças Abandonadas)

As dificuldades com a falta de tempo e o nervosismo, de alguma forma afetaram as apresentações. E mesmo onde a aluna não apresentou mas organizou um painel, estes sentimentos se fizeram presentes, causando certa ansiedade. Em **24**, isto se reforça na colocação: *Minha preparação foi enorme porque contei com a ajuda de amigos do próprio movimento e a expectativa que todos gostassem disso deixa qualquer um nervoso.* (Aluna, tema: MST – sendo moderadora de um painel por ela organizado).

Ao meu ver, o fato de os trabalhos ficarem visíveis aos olhos dos outros, em exposição, justificam esses sentimentos. Mas, mesmo diante destes, há outros aspectos que se sobressaem nos dizeres das alunas.

Percebi que a atuação profissional cria, no sujeito, um conhecimento mais estável. O fato da aluna ter conhecimento em função de sua atuação profissional, a faz estabelecer uma referência, ‘uma ponte’ entre um vivido e algo a conhecer. A pesquisa permite, de alguma forma, que este conhecimento seja ampliado, investigado, aprofundado, reforçando e qualificando a sua atuação. A segurança das alunas em suas apresentações orais e os trabalhos por elas apresentados com as temáticas envolvendo sua área de atuação demonstraram essa condição. A fala **25**, de algum modo, explicita isso: *Bom, eu fiquei muito nervosa mas quando eu estava ali na frente eu comecei a falar tudo o que eu sabia e o que eu descobri na pesquisa.* (Aluna, tema: Educação Infantil).

Quando sugerimos as alunas, no início de 2008, as possibilidades das apresentações orais tínhamos um receio, diante da reação inicial negativa, de que estas apresentações fossem esvaziadas, ou mesmo, que pudessem gerar frustrações e bloqueios. Como é possível observar, este receio foi aos poucos se dissipando, mesmo no primeiro semestre, em que não

tivemos o ‘ensaio’ para as apresentações. Já no segundo semestre, embora com receio, as apresentações foram recebidas de forma mais positiva.

Na quarta questão proposta tratamos isto: *Como eu avaliaria a minha apresentação?* As respostas abaixo revelaram que, novamente, o nervosismo inicial surge com frequência nas respostas abaixo, mas ao final prepondera uma avaliação satisfatória. A esse respeito, assim se manifestam:

26-Fiquei muito nervoso na hora, mas felizmente consegui apresentar e acho que pela primeira vez até que me sai muito bem. (Aluno, tema: Cultura Gaúcha)

27-Por eu estar nervosa falei pouco mas dou uma avaliação boa.” (Aluna, tema: Fome no Brasil)

28-A avaliação da minha apresentação foi muito bom. Eu achei que eu não ia conseguir mas eu consegui e foi ótimo. (Aluna, tema: Educação Infantil)

29-Se tivesse que dar uma nota entre 1 a 10 daria 8 porque no começo estava nervosa e acabei rindo mas depois me acalmei e foi um sucesso. Consegui responder as perguntas dos meus colegas. (Aluna, tema: AIDS – II)

30-Bom! Foi bastante interessante. Foi bem discutido e despertou bastante curiosidade e fez bem pra mim falar sobre o tema. (Aluna, tema: Resistindo as tentações; diga não as drogas, depoimento de um viciado)

31-Acho que fui bem na minha apresentação, meus cartazes foram bem resumidos, fui bem objetiva. (Aluna, tema: Leucemia)

Por suas avaliações, a sensação geral que permanece é a de que as apresentações orais geraram uma auto-confiança nas alunas que conseguiram perceber que aquilo que achavam difícil, porque nunca haviam experienciado coisa parecida, era possível de ser realizado. Ou seja, elas eram capazes de falar, expor, defender um tema na frente de outras colegas. Para tanto, necessitavam de preparação e estudo. Pesquisar o assunto se constituía num desafio a ser vencido.

Esta avaliação da importância de chegar à frente da turma e se expor apareceu na quinta questão proposta para à turma: *A pesquisa e a apresentação ajudaram a minha formação ? De que maneira ?*

32-Sim, pois eu pensava que nunca conseguiria chegar na frente de uma turma para apresentar um trabalho desses, e isso mudou o meu pensamento, e pretendo fazer outros trabalhos. (Aluno, tema: Cultura Gaúcha)

33-A pesquisa poderá me ajudar no futuro de alguma forma, já a apresentação me ajudou a me expressar bem sem vergonha com multidão. (Aluna, tema: Câncer de Mama)

34-Eu acho que sim. Como eu vou fazer magistério? Eu não posso ter vergonha de apresentar um trabalho para as pessoas e essa apresentação me mostrou que é muito fácil. (Aluna, tema: Educação Infantil)

35-Ajudou muito. Posso ser risonha, dinâmica, extrovertida, mas na hora de cada apresentação sempre fico um pouco nervosa, mas quanto mais eu apresentar melhor vai ser para mim. (Aluna, tema: AIDS – II)

36-Sim, este trabalho foi muito importante para mim pois eu nunca havia apresentado um trabalho sozinha e essa experiência vai ser muito útil quando eu for fazer faculdade e cursos. (Aluna, tema: Pedofilia)

A idéia em questão era avaliar o processo, a pesquisa e a apresentação, como um todo. Mas a apresentação foi, realmente, um marco para a vivência das alunas e ela se tornou, em muitas destas avaliações, como o grande balizador do processo. Mas outros sentidos também apareceram nesta questão. As informações oriundas da pesquisa e o próprio ato de pesquisar, no sentido da solução de problemas, e o interesse que isto envolveu foram salientados, como se vê na seqüência abaixo.

37-Apreendi um pouco sobre um assunto que me interessa, afinal tenho experiência própria em casa. (Aluna, tema: Adolescência)

38-A pesquisa me ajudou a perceber o que aquelas crianças sentiam, o modo de pensar. Conheço muitas crianças e este foi o motivo dessa pesquisa. (Aluno, tema: Crianças Abandonadas)

39-Tive que sofrer, passar um pouco de trabalho, passei por tudo isso e hoje em dia falar do tema é muito importante e é bom poder tentar resolver e ter soluções. (Aluna, tema: Resistindo as tentações; diga não as drogas, depoimento de um viciado)

40-Com certeza. A minha formação vai ser bem aproveitada pois me interessei mais por pesquisas. (Aluna, tema: Santos Dumont)

O que se pode constatar a partir destas falas, e que apenas refletem a vivência em sala-de-aula, é que a proposta de pesquisa com as alunas é envolvente e é marcante. A última questão proposta aos alunos, *Sugestão para as futuras T6*, teve como objetivo detectar o que pode ser repassado para as outras colegas, como aprendizado, como reflexão.

Surgiram sugestões, tipo ‘recado’ que possuem um sentido mais geral, refletindo a sua experiência positiva diante da proposta de pesquisa e da proposta geral, de aprendizado na EJA.

41-Faça com amor e carinho sua monografia. Com muita atenção e concentração no que faz. Estude coisas importantes para ser feliz no futuro. (Aluna, tema: Deficiência Física Infantil)

42-Eu diria para as futuras T6 se dedicarem ao máximo para se formarem, pois o EJA nos proporciona conhecimentos e experiências essenciais para a nossa formação. (Aluna, tema: Pedofilia)

De uma forma geral as alunas alertam as colegas para que dêem atenção e se dediquem a pesquisa, reforçando a importância da mesma e ressaltando que, no futuro, essas podem ser “experiências essenciais” para a sua formação. Ao fazerem reflexões sobre o processo enfrentado elas fornecem ‘as dicas’ ou procedimentos adequados para o aproveitamento melhor do processo.

Embora estas falas revelem aspectos positivos deste processo, também tivemos dificuldades. Alguns contratempos ocorreram, no decorrer do trimestre, em especial na informática, com alguns arquivos sendo deletados por falhas que nos envolvem: o diretório é público, e não havíamos feito um salvamento em cd’s.

Também foi criticado nas avaliações o fato de algumas colegas, em especial de outras turmas, não escutarem a apresentação com o devido respeito, além do fato de alguns temas que as alunas consideraram sem importância serem trabalhados ou ainda, nos casos em que os trabalhos foram feitos com uma certa negligência. De algum modo, estas ressalvas geraram um certo ‘desconforto’ no grupo e por isto, foram manifestados, conforme pronunciamentos abaixo:

43-Que eles se esforcem para não ficar nervosos na hora das apresentações e que respeitem os seus colegas na hora de suas apresentações. (Aluno, tema: Cultura Gaúcha)

44-Eu acho que deveriam fazer trabalhos mais compactos e mais importantes para nos deixar assuntos como (negros, gaúchos, etc...) e se envolver em assuntos importantes que não estão sendo lembrados. E que o professor sugerisse o assunto claro! E fizesse tipo de um sorteio com assuntos variados, e que não tinha nada a ver um com o outro. (Aluna, tema: MST)

45-Dar mais tempo para pesquisar e poder fazer a monografia a mão para não dar problema como aconteceu com o nosso. (Aluna, tema: Fome no Brasil)

O que se observa, nestas transcrições, é o comprometimento da aluna ao realizar a tarefa. Tarefa cujo tema foi escolhido por ela e que todo o processo lhe dá plena autonomia para pesquisar onde achar mais conveniente. Ao chamar a atenção dos colegas, o educando está, de algum modo, reiterando a importância desta proposta para todos.

Nós, professores/as, nos tornamos presentes no sentido de auxiliar no que for necessário. Mas sempre parte da aluna esta procura. Isto permite que possamos nos dedicar

àquelas com maior dificuldade no uso dos recursos da informática, menor autonomia no sentido de construção do texto, ou mesmo menor segurança nas propostas.

Como em toda a prática o difícil é começar, assim como ocorreu com as alunas em sua primeira experiência de apresentação oral. Também, em nossa primeira experiência com produção de monografias, nos sentimos ansiosos, inseguros de como seria o resultado. Os erros incorporamos como fracassos e não como parte do processo e como motivos de aprendizagens para qualificação de projetos futuros.

Após três anos de experiência na produção de monografias, já possuíamos material suficiente para apresentar para as alunas e mostrar que outras alunas, antes delas, já elaboraram projetos iguais ao proposto e tiveram resultados bastante satisfatórios, como revelam estas avaliações.

Após o ano de 2008, a apresentação oral não apenas se tornou algo interessante, mas uma atividade fundamental neste processo e as experiências possibilitam que, ao dialogar com as alunas, observamos o quão ficarão nervosas, terão reações inusitadas e bastante trabalho para organizá-la, mas que no final estarão orgulhosas com elas mesmas, porque conseguirão algo que não acreditavam alcançar.

O resultado desta proposta como um todo é um processo de descoberta, de superação, mas, principalmente, é um processo de construção da autonomia e, portanto, de reforço ao ‘ser-cidadão’.

8. E AGORA, JOSÉ ?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre, você é duro, José!
(Trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade, "José E agora, José")¹⁹

¹⁹ A referência a este poema é pelo fato de que o mesmo se mostra realista e, muito mais do que isso, é reflexivo. Mas, apesar de todas as dificuldades, o José não desiste, não morre, porque o ‘José é duro !’

[...] qualquer tentativa de pôr em prática uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos os desafie a pensar criticamente; segundo, que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar certo, exige a formação permanente dos educadores e das educadoras. Sua formação científica, mas sobretudo, exige um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas marcas autoritárias, elitistas, que perduram nas pessoas em que elas "habitam", sempre dispostas a ser reativadas. E sem o exercício dessa tentativa de superação, que envolve a nossa subjetividade e que implica o reconhecimento de sua importância, tão menosprezada e minimizada pelo dogmatismo que a reduz a mero reflexo da objetividade, toda tentativa de mudança da escola para pô-la numa direção democrática, tende a não vingar. (FREIRE, 1992, pág. 86)

Ao planejar um ano letivo, costumamos fazer um balanço do ano anterior, excluindo o que deu 'errado' e apostando no que deu 'certo', criando, a partir destas atividades, outras novas.

Este processo, quase sempre intuitivo, pretende aproveitar recursos e experiências consolidadas e, ao mesmo tempo, renovar sem perder a 'referência', sem perder o controle do espaço sagrado em que constitui-se a sala-de-aula.

Neste nosso pensar e repensar as 'tarefas' que iremos desenvolver ao longo do ano, às vezes nos permitimos ousar, mas esta ousadia está sempre ligada a um processo de superação. Superação de alguns conceitos já arraigados a nossa prática. Superação de uma espécie de 'letargia' à qual os anos de docência nos remete. Superação de medos e incertezas que nos impedem, muitas vezes, de investir no inusitado, no desconhecido, nos necessários sonhos possíveis dos "inéditos viáveis", como nos fala Freire (2000).

O processo de ensinar a partir do desafio crítico, exige, dos educadores, um processo igualmente crítico e desafiador de aprendizado. Freire reforça isto na epígrafe supracitada. Mas, para tanto, a nossa formação deve ser contínua, permanente e problematizadora, refletindo em nossa prática.

Este caminhar de quatro anos buscando desenvolver atividades que permitam ao educando pesquisar temas que lhe digam respeito, e introduzindo atividades que desafiem-no, garantiu uma bagagem de experiências e vivências que não me permitem desprezá-las.

Os desafios, agora, são cada vez maiores pois são amplas as perspectivas. Quando estamos iniciando uma trajetória, os passos são calculados pois as estradas ainda são desconhecidas. Agora, no meio da estrada, já não há volta sem risco. Já não há retorno sem

acidentes de percurso. Assim como sabemos que seguindo em frente também teremos riscos e incidentes, mas serão novos, e serão desafiadores.

Neste ano de 2009 já vislumbramos algumas mudanças em termos de legislação federal, relativas à EJA. Estão em estudo as Diretrizes Operacionais que redefinirão o limite de idade (para 18 anos) e o limite de carga horária para conclusão do ensino fundamental. A faixa etária da EJA tem diminuído gradativamente. Este processo, que tem sido chamado de juvenilização, está transformando radicalmente as turmas. Até o ano de 2006 as nossas turmas eram compostas, predominantemente por trabalhadores, na faixa de 25 a 35 anos. Eram poucos os alunos menores de 18 anos.

A partir de 2006 o número de alunos egressos do diurno, por uma série de razões que vão desde a ajuda econômica na família até a própria ‘expulsão’ das séries diurnas, somado ao grande número de alunos-menores que voltam, após um ou dois anos fora da escola, devido à exigência do mercado de trabalho, modificaram a faixa etária. Verificou-se um número elevado de alunos menores de 18 anos, originando turmas predominantemente nessa faixa etária. Este quadro, já verificado em 2008 em nosso município, deve se acentuar em 2009.

Neste sentido, é fundamental aprofundar o uso da informática, entendendo, como Coelho & Cruz (2008, p 113 e 114) que:

[...] negar aos jovens e adultos, em seu retorno ao processo de escolarização, a possibilidade de adquirir os conhecimentos necessários a este novo código de comunicação da sociedade tecnológica, é negar-lhes o direito à plena cidadania, dada a penetração generalizada das tecnologias digitais na vida contemporânea. Alijados da informática, terão dificuldades de apresentar currículos em pleitos por empregos, de acessar editais de concursos, e de se inscrever nos mesmos. Terão limitadas oportunidades de acessar informações em sites de órgãos governamentais, sindicais, de ONGs, informações das quais dependem muitos de seus interesses como pessoas, como trabalhadores, como cidadãos.

Aos jovens, o uso da informática é um pouco mais natural, pois já convivem com uma sociedade informatizada. Mas especialmente eles precisam saber ‘dominar’ o computador, retirar desta ferramenta o que ela propicia com maior eficiência, que é a informação. Para saber tratá-la, em nosso caso, precisamos aprofundar as duas tarefas que apresentamos: a montagem e execução de questionários, com a T5, e a produção de monografias, com a T6.

Sobre a montagem e execução de questionários considero fundamental que possamos nos dedicar mais a sua análise, não só dos questionários da temática em execução, mas

também daqueles questionários que já foram executados e que ficaram esquecidos após a troca de turmas.

A questão é como fazer isto. Deixar menos tempo para os alunos aplicarem o questionário e mais tempo para sua análise resolve em parte, pois algumas relações não conseguem ser extraídas sem um maior estudo. Outra possibilidade é a de trazer os questionários anteriores de mesma temática para serem analisados em conjunto. Mas também será limitado quanto a sua análise, sofrendo sempre a limitação da falta de avaliação mais profunda.

Acredito que para uma análise mais ampliada, com objetivos de extrair falas da comunidade, teria que haver uma dedicação maior de alguém com um conhecimento mais profundo em análise de dados desta natureza. A partir deste movimento além sala-de-aula, poderia se mapear melhor, conhecer a comunidade e, a partir daí, os questionários fortaleceriam esta configuração.

Já foi pensada, mas não executada, a possibilidade de servir como subsídio para quem, na T6, na produção de sua monografia, escolhe uma temática já investigada na comunidade. Esta é uma outra perspectiva que abre-se para 2009.

Sobre a produção de monografias, o nosso esforço para este ano será o de alinhar mais parcerias. A interdisciplinaridade, para esta tarefa, não é só interessante, como também necessária, no sentido que se trabalha com produção de textos, aspectos visuais, apresentação oral, sem levar em conta que os temas podem vir de qualquer área.

Neste sentido, esta reflexão que ora desenvolvo ajudará na medida em que for discutido com os outros professores e obtivermos maior adesão dos educadores. Os projetos conjuntos devem, em primeiro lugar, ter uma adesão conjunta. O pertencimento a uma idéia é fundamental para que esta possa render frutos.

Finalmente, precisamos incorporar a T4 neste processo de pesquisa fechando este processo. Isto seria muito interessante levando em conta que os tempos de estudo que alunos da EJA levam para concluir as Totalidades Finais pode ser de um ano.

Ou seja, é um tempo muito curto para que possamos fazê-lo incorporar este espírito investigativo, em que a autonomia e a curiosidade são peças fundamentais. Logo, aproveitar todos os seus momentos é, sem dúvida alguma, uma necessidade de aprimorar esta nossa idéia de construção do ser-cidadão crítico e reflexivo.

A idéia é, em 2009, trabalhar nas T4 a metodologia de projetos. Segundo Hernandez (1998, p.80), “podemos dizer que os projetos de trabalho fazem parte de uma tradição na escolaridade favorecedora da pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno “, ou seja, definida coletivamente uma temática, os alunos vão pesquisar, sendo que “... a aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos.” (Op. Cit., pág. 81)

Esta pesquisa coletiva já servirá para que os alunos possam se familiarizar com as ferramentas e materiais de pesquisa disponíveis, bem como poderão incorporar este espírito investigativo necessário na montagem dos questionários e fundamental na produção de suas monografias.

Outra perspectiva que se abre e precisa ser aprofundada, em especial quando se faz a escolha das temáticas a serem desenvolvidas, é a vinculação com o fazer profissional, gerando experiências mais efetivas pois ao refletir sobre a sua prática estamos enriquecendo-a. Esta vinculação é, certamente, algo que se aos alunos da EJA é interessante, aos alunos do PROEJA é fundamental.

São as possibilidades que se apresentam para 2009. Certamente muitos percursos serão trilhados, muitas pedras rolarão, algumas frustrações, mas a certeza de que o desafio estará sempre presente e reatualizado.

Como cantou Gonzaguinha (Com a perna no Mundo),

*“O Dina,
Teu menino desceu o São Carlos,
pegou um sonho e partiu ...
Pensava que era um guerreiro
Com terras e gente a conquistar
Havia um fogo em seus olhos
Um fogo de não se apagar...”*

9. DA PRÁTICA À REFLEXÃO

Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende.” (FREIRE, 1992, p. 99)

“Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível.” (MORIN, 2000, p. 42)

Vivemos em um mundo onde a especialização virou marca. A medida que conseguimos separar, compartimentar e distinguir, o processo se tornará mais eficiente, pois permitirá que cada parte seja analisada por um especialista, por um conhecedor desta parte. Neste sentido, separamos a pesquisa do ensino. A pesquisa está concentrada nas universidades, local por excelência da investigação. E toda esta pesquisa é repassada para a outra ponta da educação, que são os professores em sala-de-aula, através de formações, seja ela presencial, seja ela através de textos.

Na escola separamos os conhecimentos através das disciplinas. Cada disciplina tem seu ‘escopo’, que tratará de dividi-lo por níveis de conhecimento, de tal forma que o aluno consegue perceber que esta em uma aula de artes e não em uma aula de história, e que esta aula corresponde a T5 e não T4. Finalmente, no espaço de sala-de-aula temos a figura do professor que ensina e dos alunos que aprendem. A estrutura espacial, as falas, os comportamentos tendem a reforçar esta separação.

Estas estruturas já consolidadas permitem um melhor planejamento, pois transformam os espaços de atuação facilmente identificáveis, permitindo que as respostas que darei, ou as perguntas que farei, sejam sempre previsíveis.

É claro que esta estrutura previsível tem um custo. Como coloca Morin, “o enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos).” (MORIN, 2000, p. 40 e 41)

Ou seja, ao separarmos a pesquisa da docência, estamos retirando da docência a capacidade de investigação permanente, e da pesquisa, a capacidade de objetivação. Quando separamos o currículo em disciplinas, estamos isolando o conhecimento. Ao isolá-lo, e isolados aprendemos, não conseguimos uni-los, pois não foi nos ensinado. e assim aprendemos e isolado ensinamos.

E assim como aprendemos, ensinamos, pois é este o modelo que presenciamos. E nada mais natural que ao ser professor, professor serei como foram meus professores. Preciso conhecer a fundo minha disciplina e planejar cada momento, onde haverá intervenções, onde

haverá o silêncio, onde devo comentar, onde devo questionar, e sobretudo, a quem devo endereçar as minhas palavras.

Certamente este processo de especialização permite que se crie uma estrutura social mais clara, onde os papéis são bem definidos e a hierarquia mais bem consolidada. Se queres pesquisar, o local é a Universidade. Se queres ensinar, o local é a Escola. E quando se matriculares em um curso, serás um aluno.

Temos, em sala de aula, o mestre e o aprendiz. O mestre que tudo sabe e ensina e o aprendiz que nada sabe e aprende. O tempo, a experiência laboral, a história de vida não entram nesta relação.

Mas, felizmente, a sala-de-aula não permite esta rigidez. O docente precisa, para entrar em sala-de-aula, preparar-se. Neste preparar-se o processo de reflexão está presente. No espaço de sala de aula os alunos trazem sua bagagem cultural. Esta bagagem dialoga com o conteúdo, mesmo que silenciosamente.

E hoje, com o grau de informação circulando, somos especialistas em algo e generalistas de muitas coisas. E por mais que nos omitamos de um processo mais crítico, por mais que nos abriguemos no conteúdo da ‘nossa’ disciplina, somos, estamos intrinsecamente formados a dar respostas, pois naquele espaço pretendemos ter a ‘última’ palavra.

E é nesse espaço, em que tudo é planejado, mas em que tudo é novidade, é que estamos revivendo a cada dia, a cada aula, uma nova sensação. É ali que se dá a docência e ali que se vivencia a pesquisa. É ali que é possível a mudança, mas é ali também que se dá a conservação.

E é neste momento que a colocação de Paulo Freire deve se fazer presente ao afirmar que “um dos conteúdos essenciais de qualquer programa educativo, de sintaxe, de biologia, de física, de matemática, de ciências sociais é o que possibilita a discussão da natureza mutável da realidade natural como da histórica e vê homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo mas sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores.” (FREIRE, 2000, p. 53 e 54)”

10. CONCLUINDO... REFLETINDO... PRATICANDO...

Pesquisar-ensinar-artistar: viver, em uma palavra. Arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar vivo/a, sem se considerar um produto acabado. Viver, para nos fazer mais artistas da própria profissão e existência. Para realizar a sina e a situação de estar no mundo, vivos/as. E, em consequência, para tornar nossa vida e a dos/as outros/as mais dignas de serem vividas. (CORAZZA, 2002, pág. 68)

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (FREIRE, 2000, p 55)

Ao propor fazer um relato da minha experiência, tinha e tenho como objetivo socializar a minha vivência com as pesquisas no ensino fundamental. E neste processo de resgate de minhas atividades, de falas perdidas, de percepções e sensações, muitas reflexões foram feitas. Certamente, como colocou Zeichner (2002), ao retornar para minha prática, ela já não será mais a mesma.

Não acredito em tempo perdido, acredito em caminho percorrido. Por isso, tudo o que construí intuitivamente nestes quatro anos de experimentações permitiram, e exigiram que eu buscasse novas respostas para as indagações que aconteciam. E estas respostas foram buscadas em um processo reflexivo, em que a pesquisa e o registro de minhas práticas, ou a falta deles, foram fundamentais.

Ao pesquisar como um aluno que almeja finalizar uma etapa de sua formação, e não como um docente, fiz automaticamente a analogia com meus alunos, suas apreensões, seus medos, suas angústias e suas superações.

Ao pesquisar e sentir a emoção das descobertas e que a cada resposta encontrada novas indagações surgiam e, dessa forma, dialogar com a minha prática, me percebi falando como uma aluna na sua apresentação oral, cujo tema foi a gravidez na adolescência. Esta aluna colocava que depois que fez a sua monografia, a educação de sua filha já não seria mais a mesma. Como a aluna, pesquisei algo que fazia parte do meu dia-a-dia, que está intrinsecamente relacionado com o meu fazer, o meu fazer docente.

Considero esta relação, prática-reflexão-prática, a nossa contribuição ao propor um ensino baseado na investigação. Ao relacionar ensino formal e profissionalização, que é o

fundamento do PROEJA, e construir esse vínculo baseado no questionamento, na reflexão, estamos transformando a sala-de-aula em um laboratório em que a pesquisa é a mola propulsora.

‘Desocultar o real’, como tanto defende Paulo Freire; ‘compreender’, aponta Morin (2000) como uma das tarefas essenciais da educação: revelar, descobrir, questionar, refletir. Não deveriam ser estes os fundamentos presentes em nossas atividades docentes? E ao fazê-los, não estarei também propiciando, estimulando que o educando também vivencie a emoção da descoberta, do inusitado, da aventura incerta a que nos leva o conhecimento?

Professor-pesquisador. Aluno-pesquisador. Cidadão-pesquisador. Somos seres em eterna busca. Se mudamos a natureza, como coloca Freire (1997), por que não mudamos o que construímos? Se questionamos o nascimento, a morte, porque não questionarmos o ‘modus vivendi’? Onde perdemos a indagação, o porquê disso, o porquê daquilo da criança ?

Trazer a pesquisa para dentro da sala de aula nada mais é do que resgatarmos a nossa natureza humana; natureza inquieta, de dúvidas e de eterna busca de respostas. Resgatar isto é resgatar o que, possivelmente, a escola não tem ajudado a encontrar.

REFERÊNCIAS

NASCIMENTO, Carmen Teresinha Brunel do. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 91 p.

CADERNOS PEDAGÓGICOS. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação, n. 8 , set. 1997.

COELHO, Suzana Lanna Burnier; CRUZ, Regina Mara Ribeiro. Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Constituição brasileira, direitos humanos e educação**. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-5049--Int.pdf> Acesso em: 24 set 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o 'hífen' da ligação necessária na formação docente. In: STEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 53-66

FREIRE, Ana Maria. Os inéditos-viáveis na educação cidadã. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR, 7., 2000, Porto Alegre. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2000. p. 13-21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134 p.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 127 p.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. 118 p.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PERES, Dario Belbute; MACHADO, José Luis. A pesquisa demográfica como fonte de conhecimento e investigação sobre o aluno da EJA. In: SOUZA, Dóris (Org.). **Conexões educativas: ensinar e aprender para além do que se vê**. Porto Alegre: SMED, 2006. (Escola faz, v.1).

PERES, Dario Belbute; MACHADO, José Luis; LUISI, Margareth. **Relatório anual do Projeto Construindo Cidadãos na Sociedade da Informatização**. Porto Alegre: [s.n.], dez. 2007. 10 f. Texto digitado.

PORTO, Patricia de Cassia Pereira. Professora-pesquisadora no tecido escolar. In: STEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 81-96

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352 p.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. O programa de ensino fundamental para jovens e adultos trabalhadores e as múltiplas linguagens. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 19-30.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 93-104.

VIRGINIO, Alexandre Silva. **Re-inventar Paulo Freire a 40 anos da pedagogia do oprimido**: de que maneira uma perspectiva freiriana critica a pedagogia das competências nos sistemas de educação. Disponível em:

http://www.cofir.net/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=114:re-inventar-paulo-freire-a-40-anos-da-pedagogia-do-oprimido-di-alexandre-silva-virginio&catid=2:democratizzare&Itemid=38 Acesso em: 13 jun. 2009.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: STEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-52

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE CAMPO (Elaborado pela T6 em 2005)

1. Qual a faixa etária do entrevistado ?

- 1A () - 16 a 21 anos
- 1B () - 22 a 25 anos
- 1C () - 26 a 35 anos
- 1D () - 36 a 50 anos
- 1E () - 51 anos em diante

2. Qual a sua renda familiar ? (S.M. – Salário Mínimo – R\$ 260,00)

- 2A () - Sem renda
- 2B () - Até 1 S.M.
- 2C () - De 1 a 2 S.M.
- 2D () - De 3 a 4 S.M.
- 2E () - Mais de 5 S.M.

3. Qual o nível de escolaridade do entrevistado?

- 3A () - Sem escolaridade
- 3B () - Até 4ª Série
- 3C () - Da 5ª a 8ª Série
- 3D () - 1º. grau completo
- 3E () - 2º. grau completo e superior

4. Qual o tipo de drogas você consome (Múltipla Escolha) ?

- 4A () – Droga Injetável
- 4B () - Álcool
- 4C () - Crack
- 4D () - Cocaína
- 4E () - Outros. Quais ? _____
- 4F () – Não consome

5. Na sua casa, quais os tipos de doenças que as crianças tiveram (Múltipla Escolha) ?

- 5A () - Sarampo
- 5B () - Pneumonia
- 5C () - Meningite
- 5D () – Câncer Infantil
- 5E () - Outros. Quais ? _____

6. Qual o tipo de doença que mais repete em sua casa ?

- 6A () – Bronquite / asma
- 6B () - Hipertensão
- 6C () – Infecção intestinal
- 6D () – Diabete
- 6E () – Problemas cardíacos
- 6F () - Outros. Quais ? _____

7. Qual destas doenças já surgiu em sua casa (Múltipla Escolha) ?

7A () - Sífilis

7B () - Gonorréia

7C () - AIDS

7D () – Herpes Genitais

7E () – Outras Doenças Sexualmente Transmissíveis. Quais ? _____

8. Qual destes controles você utiliza (Múltipla Escolha) ?

8A () – Uso de camisinha

8B () – Planejamento Familiar (pílulas, DIU, ...)

8C () – Exames ginecológicos regulares

8D () – Preocupação com materiais descartáveis ou portadores de HIV

8E () - Outros. Quais ? _____

9. Na sua opinião qual os tipos de prevenções que a mulher / homem devem tomar para uma saúde perfeita ?

10. Qual a sua relação com os idosos e como você acha que deve ser a participação deles na vida familiar ?