

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

Tania Maria Nunes Sousa e Silva

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
MEMÓRIAS, PERCEPÇÕES E APRENDIZADOS**

Porto Alegre

2016

Tania Maria Nunes Sousa e Silva

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
MEMÓRIAS, PERCEPÇÕES E APRENDIZADOS**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Valdete dos Santos

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Tania Maria Nunes Sousa e
Educação de Jovens e Adultos: memórias, percepções e
aprendizados / Tania Maria Nunes Sousa e Silva. --
2016.
45 f.

Orientadora: Simone Valdete dos Santos.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade
de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre,
BR-RS, 2016.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Prática
docente. 3. Memórias. I. Santos, Simone Valdete dos,
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Tania Maria Nunes Sousa e Silva

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
MEMÓRIAS, PERCEPÇÕES E APRENDIZADOS**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Valdete dos Santos

Aprovado em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Simone Valdete dos Santos

Orientadora

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a Dr^a Denise Maria Comerlato

Examinadora

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt

Examinador

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

DEDICATÓRIA

Aos meus sobrinhos.

Além de meus amores, meus primeiros alunos e ao mesmo tempo, professores.

Amar, ensinar, aprender.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e colegas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

À direção e professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Luciana de Abreu pelo acolhimento e, especialmente, aos alunos da T2 – 2016/1 – que tornaram possíveis o meu aprendizado e fazer docente. Amigos e mestres.

E por último: Não vou tentar elencar e nem nomear, por ser impossível, o quanto família, amigos e colegas de trabalho colaboraram para este momento. Muito obrigada a todos!

"A vida não é uma sonata que, para realizar a sua beleza, tem de ser tocada até o fim. Deix-me conta, ao contrário, de que a vida é um álbum de minissonatas. Cada momento de beleza vivido e amado, por efêmero que seja, é uma experiência completa que está destinada à eternidade. Um único momento de beleza e amor justifica uma vida inteira..."

(Rubem Alves)

RESUMO

Este trabalho pretende retomar memórias das ações educativas, na perspectiva de inventariar, acompanhadas de percepções e reflexões, empreendidas ao longo do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Graduação de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 2016. O estágio foi realizado em turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA, nas Totalidades 1 e 2, que compreende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em escola da Rede Estadual (RS) de Ensino. Revisita algumas concepções sobre Educação, Escola, Educação de Jovens e Adultos e Docência na EJA e enfoca a análise do percurso no estágio das práticas e aprendizagens docentes. A metodologia envolve a revisão do Diário de Classe produzido ao longo do Estágio, a bibliografia parcial usada como referência no estágio e ao longo do curso, sob a concepção crítica da teoria da educação de autores como Paulo Freire, Michael W. Apple e Michael Young. As conclusões assinalam a importância *real* da empiria à formação docente por organizar, estruturar e integrar o conhecimento adquirido durante o curso.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos. Prática docente. Memórias.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - “Para que(m) serve o teu conhecimento?”	16
Figura 2 - Aluno fazendo consertos na sala de aula	35
Figura 3 - “Se o mundo é plural, por que as opiniões deveriam ser iguais?”	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara da Educação Básica
CMET Paulo Freira	Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire
CNE	Conselho Nacional de Educação
DENATRAN	Departamento Nacional de Trânsito
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro da Alfabetização
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transportes
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DA CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO ESTUDO	14
3	CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA	16
3.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA	18
3.2	AS FINALIDADES DA EJA.....	22
3.3	OS SUJEITOS DA EJA	23
3.4	O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	25
4	MEMÓRIAS E PERCEPÇÕES DAS APRENDIZAGENS DOCENTES	28
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS	40

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um memorial, sob a perspectiva de inventário, do aprendizado docente no Estágio Curricular Obrigatório que foi realizado na sétima etapa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O estágio foi realizado em turma de Totalidades 1 e 2, que equivale a turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. De maneira geral, o acolhimento, tanto pela equipe diretiva, quanto pela professora titular foi *real* e positivo. Digo real porque me senti à vontade para perguntar, conhecer e planejar as ações do estágio de modo tranquilo e autônomo - embora a instituição tenha seus parâmetros, em alguns pude avançar. A escola teve confiança no trabalho que iria ser feito e isto fez uma diferença enorme no planejamento, na aceção que foi feito sem medo de grandes cortes ou impedimentos. Durante o período de observação, as conversas com a direção da escola e com a professora titular foram proveitosas – positiva e negativamente – e, em alguns aspectos, contempladas no projeto.

Sempre há o receio inicial de que as propostas não sejam as melhores, ou mais adequadas, àquela turma. Só com o passar do tempo, os planos de aula foram se afinando e dialogando com a turma, à medida que todos os sujeitos do processo ficaram se conhecendo e interligando.

Diz Moacir Gadotti (2003) em análise da obra de Paulo Freire:

Para por em prática o diálogo, o educador... deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber. (GADOTTI, 2003, p. 69).

Essa experiência vale dizer, ficou mais complexificada, uma vez que foi realizada em docência compartilhada¹, por si só um vasto aprendizado, muito importante por ser um dos motivos de sucesso na prática, concordando com a ideia abaixo:

¹ A docência foi dividida na turma de EJA durante o estágio, com colega, homem, adulto como eu, do curso de Pedagogia.

Um professor isolado pode inovar, mas os limites são mais estreitos e o esforço muito maior [...] Na escola tudo é grupal: os alunos nas aulas; os professores nos ciclos [...] a aprendizagem compartilhada, o trabalho cooperativo, são mais eficientes para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos. (CURTO, 2000² apud FERNANDES; TITTON, 2008, documento on-line).

O ensino/aprendizagem, dos alunos e professores, é potencializado na docência conjunta, mas também a relação da parceria docente é testada continuamente. Aprender a negociar, escolher, ceder e cortar, saber a hora de falar e de ouvir o parceiro de trabalho durante o planejamento e na ação em sala de aula, não é uma tarefa fácil. É mais um dos jogos de poder que permeiam uma escola. Mas tudo isto, neste caso, enriqueceu a ambos posso afirmar.

Considerando a ideia anterior destaque, porém, a *minha atuação* como educadora e a relação com os alunos que construí por ser o objeto de estudo deste trabalho. A partir dos fatos elencados e lembrados, pondero sobre as práticas educativas empreendidas e o seu significado.

O início do trabalho corresponde ao entendimento de sua concepção: escolha do tema, justificativa, metodologia, objetivo geral e a possibilidade de contribuição da minha proposta, sendo nomeado “Da concepção do estudo”.

A seguir, procuro conversar com algumas compreensões iniciais e os significados de educação e escola, descrevendo e ponderando sobre os papéis que exercem na, e para a, sociedade. Na sequência, falo especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas funções e finalidades e os sujeitos que dela fazem parte, pessoas que já têm experiências de vida e de escola. Finalmente, apresento alguns conceitos sobre ser professor e especificamente, professor na EJA, o que constitui e constrói suas características.

Então pensando sobre os conceitos e ponderações das seções anteriores, eu: relembro e elenco fatos, revejo imagens, repasso as abordagens realizadas e suas repercussões no cotidiano da sala de aula, bem como o reflexo diário no meu fazer docente.

E, finalmente, nas considerações finais abordo as conseqüentes aprendizagens do experimento e a sua importância na minha formação como professora.

² CURTO, L. M. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las e escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

2 DA CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO ESTUDO

O Estágio Curricular Obrigatório foi tão intenso, tão rico, tão surpreendente, que não consegui equacionar os aprendizados docentes de imediato. Em determinado momento tive consciência que só o tempo tornaria o vivido em conhecimento estrutural.

Retomo o texto em epígrafe: “[...] cada momento, por efêmero que seja, é uma experiência completa que está destinada à eternidade.”, foi assim que senti/vivi o estágio. Foi um tempo de aprender mais profundamente sobre mim e sobre os *outros*. Mas mais que isso, foi um tempo de apreender a percepção que os *outros* tinham de mim. Pois em aula, e especialmente em aula de Educação de Jovens e Adultos, como os alunos te veem e recebem as práticas e propostas educacionais, é decisivo para o sucesso do trabalho - “sucesso” no aspecto de todos os envolvidos ficarem satisfeitos com alguns resultados os quais tenham feito sentido em momentos determinados.

No caso “os outros” viraram um espelho, não ficaram tão longe assim... Formamos uma rede, professores e alunos. Coincidentemente uma das primeiras atividades em aula foi um exercício deste tipo, “rede”.

Trabalho em uma instituição educacional, sou técnico-administrativa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mas nunca havia trabalhado como professora. Então, talvez pela inexperiência em sala de aula, o instante foi pleno. Durante o Curso na Faculdade temos as observações e minipráticas, mas não se comparam em necessidade de tempo, pesquisa, recursos intelectuais e físicos com o estágio curricular.

Isso me impressionou na experiência e me fez ver aquele momento como especial. Certamente tive, e terei outras ocasiões, ou “minissonatas”, que comporão a sonata de minha vida e vida profissional, mas esta foi, com certeza, fundamental.

Foi uma decorrência natural, e um movimento essencial, entender e avaliar um pouco mais a vivência do/no estágio para o meu futuro como profissional da Educação devido a sua complexidade e intensidade.

Mais uma vez, recorrendo ao texto de Rubem Alves no qual menciona: “Um único momento de beleza e amor justifica a vida inteira.”, poderia dizer que fazer uma reflexão sobre o “meu momento”, significa levar para a vida como professora os alicerces que irão constituir e orientar futuras práticas educativas.

A metodologia, um relato de memórias e experiências, instrumentaliza-se principalmente através da revisão do Diário de Classe produzido durante o estágio (BARTH; SILVA, 2016), mas também das anotações pessoais relativas às variadas disciplinas, bem como a bibliografia parcial usada como referência durante o curso.

O objetivo desta tomada de consciência sobre os significados da experiência se mescla um pouco com o que penso ser relevante e que possa colaborar com as práticas educativas dos docentes, principalmente na EJA. Em seu artigo com entrevistas de professores de EJA de determinada escola em Santa Maria/RS, Gomes e Arenhaldt (2010) escrevem “A reflexão [...] extraída do tecido das identificações pode constituir um saber [...] que enriquece o cotidiano escolar e a educação desse espaço/local [...]” (GOMES; ARENHALDT, 2010, p. 139).

Diria, ainda, que a reflexão sobre a ação de uma única pessoa é o amadurecimento de um sistema inteiro, pois conforme pressupostos de Vygotsky aprendemos na vida, em sociedade, na interação.

A importância da prática docente durante o estágio curricular é basilar e fundamental para o profissional em formação, por ser composta de ações e reflexões do próprio estagiário em conjunto com a do professor orientador.

Portanto, defino como objetivo geral deste Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia: retomar memórias, sob a perspectiva de fazer um inventário e analisar minhas próprias práticas e aprendizagens na sala de aula, acrescentando *um colorido* a mais ao *tecido* do conhecimento composto pelas muitas experiências docentes que foram, são e virão.

3 CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA

Começo com uma pergunta de artigo dialógico de Michael W. Apple:

“A educação pode mudar a sociedade?” (APPLE, 2013).

A seguir, o autor fala que “[...] a educação faz parte da sociedade [...]” (APPLE, 2013), que se faz através de instituições específicas que compõem o coletivo e que são fundamentais como todas as outras. Os espaços educacionais, desta forma, são parte de uma determinada cultura e podem ser empregados como instrumento de dominação na sociedade no qual estão inseridos. Mas, ao mesmo tempo, também são passíveis de transformação.

Em outra obra, o mesmo autor diz que:

Por outro lado, se vemos a cultura e a política como locais de lutas, então o trabalho contra hegemônico [...] torna-se muito importante. Se a forma e o conteúdo culturais e o estado (assim como a economia) são inerentemente contraditórios [...] experienciados na própria escola, por professores e alunos, então a gama de ações possíveis amplia-se consideravelmente. (APPLE, 1989, p. 182).

Ou seja, a educação pode e deve ser uma das esferas de luta, de conscientização, precisa fazer sua contribuição para as mudanças sociais necessárias.

Isto me remete a uma frase escrita da qual não sei a autoria, que seguidamente vejo no muro de trás do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire (ainda com o antigo nome) em Porto Alegre:

Figura 1 - “Para que(m) serve o teu conhecimento?”



Fonte: Fotografia elaborada pela autora

É uma questão totalmente pertinente, levando em consideração o que diz Apple (2013) sobre o sistema educacional ser mais um dos sistemas existentes.

Na revista Nova Escola, em artigo sobre Marx, o autor diz que (para Marx) a educação poderia exercer a função social de combate à alienação e desumanização, deveria ser gratuita e não subordinada a partidos ou classes, bem como ser múltipla, não apenas visando a educação profissionalizante (FERRARI, 2005). Nada mais atual! Formação junto ao cenário dos educandos.

Em estudo comparativo sobre as obras de Immanuel Kant e Paulo Freire, Vicente Zatti fala que “A concepção de educação de Freire está fundada no caráter inconcluso do ser humano [...] Por isso educação é formação.” (ZATTI, 2007, p. 53).

Através da educação a visão das pessoas pode ser ampliada e aprofundada, isso pode levar a modificações em conceitos e concepções sobre o mundo, aí é que a educação pode alterar realidades sociais. Em “Pedagogia da Indignação”, Paulo Freire afirma “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 67). Ainda Freire, contando sobre o seu caminhar em direção a uma educação libertária, dizia que para isso era imprescindível que a educação fosse para decisão e compromisso político-social (FREIRE, 2011a).

No livro “A utilidade do inútil”, Nuccio Ordine analisa criticamente a situação das disciplinas de humanidades que são consideradas “[...] inúteis [...] e marginalizadas [...] nos orçamentos governamentais [...]” (ORDINE, 2016, p. 33). Considero que a educação em geral foi e está sendo – não obstante as diversas ações positivas para, e por ela – constantemente detratada na sua importância pelas diversos órgãos e instituições.

Então me vem à cabeça uma questão lançada por Michael Young: “Para que servem as escolas?” (YOUNG, 2007), onde fala que a escola pode propiciar aos alunos “conhecimento poderoso”. De outra forma, conhecimento que habilite os alunos a ver e ponderar sobre o mundo de um jeito novo, para que cheguem a elementos que os subsidie no seu crescimento global. Não só ficando na dependência dos outros para conseguirem o que precisam e querem.

Ainda no mesmo texto, Michael Young fala que um dos conceitos que apoiam as “[...] políticas governamentais atuais [...] é a educação como resultado [...]” (YOUNG, 2007, p. 1293). Neste ponto, Young encontra Freire e o seu conceito de

“educação bancária”, onde há apenas “depósito” de conhecimento na cabeça do aluno (FREIRE, 2011b, p. 81). Mais uma vez: aprendemos com a interação.

Então no meu entender o papel da educação e dos ambientes educativos é contribuir para que os educandos tenham consciência de si e de suas possibilidades, propiciando capacidades para caminharem em direção aos seus sonhos e competência para definir/alterar os seus destinos. Não mais aceitar passivamente que lhe digam onde é o “seu lugar” ou para onde devem ir. A escola necessita estar no mesmo compasso da vida e o ensino/conteúdo tem que estar contextualizado.

A atual Constituição Brasileira (1988) já no início, nos artigos 1º, 3º e 5º, fala em “cidadania, dignidade, igualdade e justiça”. Em seu artigo nº 205, é ainda mais específica quando determina que “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado [...]” (BRASIL, 1988) com o incentivo de toda sociedade, objetivando o total desenvolvimento do sujeito.

Mas vale novamente ressaltar que por ser parte da sociedade, a educação – e as escolas - paradoxalmente servem ao sistema vigente por ordenar e manter sob controle as massas de estudantes.

Então volto a repetir como disse acima, a educação é um campo de lutas. E como todos os espaços, principalmente na EJA, são possíveis de ensino/aprendizagem, podem sê-lo de transformações.

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

“A leitura do mundo é anterior à leitura da palavra”. (Paulo Freire).

O caminho da construção da EJA foi e é longo porque o público principal que seria beneficiado sempre foi considerado de segunda categoria (talvez, terceira, quarta...). Pessoas que para fazer parte, de fato, como é de direito, da sociedade precisam estruturas que as embasem para isso. Uma modalidade de educação que é “[...] uma eterna reconstrução do que já foi concebido [...]” (SANTOS, 1998, p. 58).

Pela nossa Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96, a EJA compõe uma modalidade da Educação Básica junto da Educação Profissional e Educação Especial, estando assim vinculada aos níveis Fundamental e Médio (BRASIL, 1996).

Após a Independência, o Brasil precisava de uma legislação própria e foi promulgada a primeira Constituição (1824), onde não eram determinados os beneficiários quando falava em “instrução primária e gratuita para todos” (BRASIL, 1824).

Com a Proclamação da República, quando se começou a falar sobre educação brasileira, esta tinha forte influência do movimento positivista. A segunda Constituição (1891), embora dizendo que todos eram iguais perante a lei, determinava que analfabetos (e mulheres) não poderiam votar. Mas nesta caracterizou-se a laicidade do ensino, a separação entre a Igreja e Estado (BRASIL, 1891).

Ainda, em 1925 foi estabelecida a criação de escolas noturnas para adultos, mas só em 1934 a Constituição Brasileira apresentou uma normatização do ensino, o ensino primário tornou-se obrigatório e extensivo aos adultos (BRASIL, 1934). Mas, o que realmente dinamizou as garantias e oferta de instrução foi a necessidade de mão-de-obra na crescente atividade industrial do País, ou seja, o sistema econômico foi o definidor.

Reconhecia-se a educação, mesmo por motivos econômicos, como um problema a ser resolvido. E também havia o interesse pelo voto do *alfabetizado*.

A Constituição de 1937, que não apresentou avanços quanto ao ensino, coloca o ensino profissional “destinado às classes menos favorecidas” como dever do Estado, através de Fundações e/ou subsídios promover a criação de institutos de ensino profissional (BRASIL, 1937). Também determinar que esse dever é das empresas e sindicatos, que na área de sua especialidade devem criar “escolas de aprendizes”. Dentro deste contexto, em 1942 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, para incrementar a mão-de-obra qualificada para a indústria.

Desta época, através de contribuições de diversas categorias profissionais, bem como diversos setores da economia e dirigido a uma área específica, origina-se o “sistema S”. Além do já mencionado SENAI (1942), atualmente é composto também pelo Serviço Social da Indústria – SESI (1946); Serviço Social do Comércio – SESC (1946); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (1946); Instituto Euvaldo Lodi – IEL (1969); Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas Empresas – SEBRAE (1990); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR (1991); Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes – SENAT (1993);

Serviço Social e Transportes – SEST (1993) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP (1998).

A quinta Constituição (1946), recuperando algo das Constituições de 1891 e 1934, confirma a gratuidade do ensino primário e oportuniza aos que “provarem falta ou insuficiência de fundos” o ensino posterior. Também determina que nas empresas que tiverem mais de cem pessoas são obrigadas a manter o ensino primário para servidores e os seus filhos (BRASIL, 1946).

Várias campanhas para erradicar o analfabetismo foram se alternando, entre elas a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, em 1947, que acabou usando cartilhas dirigidas ao público infantil.

Tal processo tem continuidade até o final da década de 50, quando no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, no Rio de Janeiro, o professor Paulo Freire apresentava as bases teóricas do seu sistema de alfabetização de adultos, no qual defendia o trabalho em grupo, bem como o uso de diferentes recursos audiovisuais. Estavam lançadas as bases da ideia da Educação Popular ou Educação Libertadora:

[...] haveria um tipo de educação, não apenas para transformar as pessoas [...] mas haveria educação que refletisse com as pessoas a transformação do País inteiro. (FREIRE, 1993, p. 62).

Essa transformação mencionada viria da conscientização e valorização pessoal, não há apenas um educador “transferindo conhecimento”, mas criando condições para a sua construção pelo educando. Valorizava as palavras geradas em cada comunidade e, através do diálogo, queria promover a conscientização do aluno e do seu entorno (FREIRE, 1993, p. 34).

Em 1960, a partir da cidade de Recife, originaram-se e espalharam-se os Centros de Cultura Popular, sob a coordenação da União Nacional dos Estudantes (UNE), que incentivava as artes e a cultura popular, bem como assuntos específicos dos participantes, como voto, reforma agrária, etc.

No ano de 1963, em Angicos/RN, Paulo Freire colocava em prática o projeto para educação de adultos, “tudo que o homem faz é cultura” (SANTOS, 1998) e que em parceria com o Governo Federal se tornou o “Programa Nacional de Alfabetização”. Mas, em 1964, com a implantação da Ditadura Civil Militar, o programa foi encerrado.

Em 1967, a sexta Constituição Brasileira manteve a estrutura organizacional do ensino, porém fortaleceu o ensino particular (BRASIL, 1967). Neste mesmo ano foi criado pelo Governo Federal o Movimento Brasileiro da Alfabetização – MOBRAF que vigorou até 1985. Tornou-se uma superestrutura, não atingindo as metas iniciais e também foi muito criticado por seu ensino restrito e não relacional com a formação integral da pessoa.

Com a gradual abertura política, a partir do final da década de setenta, voltaram ao protagonismo os movimentos sociais e debates referentes à educação. Após 1985, com a volta do governo civil, foi promulgada a Constituição de 1988, chamada “Constituição Cidadã”, que assegurou a educação como direito de todos, inclusive àqueles que não possuíam a “idade própria”.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) declarou que 1990 seria o Ano Internacional da Alfabetização e, na Tailândia, na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos foi exarado a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que estabelecia um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Visava que todos tivessem conhecimento necessário à compreensão do seu universo. O Brasil foi um dos signatários.

Em 1993, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) dá origem ao Plano Decenal de Educação para Todos, com o objetivo de cumprir os compromissos assumidos na Tailândia, em 1990.

Também o Governo Federal, através do MEC, em 1996, implanta o “Programa de Alfabetização Solidária” que destacava que os processos formativos se dão em todos os espaços e ofertava educação, através de Programa não regular, para jovens e adultos com características e modalidades necessárias a este público.

E, enfim, no ano 2000, foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, através do Parecer CEB/CNE nº 11/2000. Que logo no início menciona:

[...] dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária. (art.13,1,d do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembleia Geral da ONU de 16.12.66) [...] (BRASIL, 2000, p. 1).

Após, a mesma Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), através de estudos e discussões com várias entidades representativas, emite as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica, em 2013, embasando-se nos princípios constitucionais e na LDB, conforme está no seu preâmbulo. Procura fornecer subsídios aos diferentes níveis do sistema educativo – federal, estadual e municipal - e suas diferentes etapas – educação infantil ao ensino médio e também lançando diretrizes para as diferentes modalidades de ensino. Com isso o Governo Federal, mais uma vez, busca contemplar as diversidades étnicas e sociais no Brasil.

Convém lembrar que a EJA reconhece como educação os processos de aprendizagem formal e não formal. Como mencionei acima, todos os espaços podem ser espaços de formação e aperfeiçoamento do sujeito.

Em apresentação de resultados da pesquisa de doutorado, afirma a autora que, embora a EJA já esteja sistematizada, ainda necessita reconhecer em sua organização suas “práticas e tempos singulares” (LAFFIN, 2007, p. 109).

3.2 AS FINALIDADES DA EJA

“O certo é que, nesta jaula há os que têm
e os que não têm.
Há os que têm tanto que sozinhos poderiam
alimentar a cidade.
E os que não têm nem para o almoço de hoje.

....
“Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebrá-las.”
(Ferreira Gullar)

Segundo o Conselho Nacional de Educação através do Parecer 11/2000 (CNE/CEB), as funções da Educação de Jovens e Adultos são “equalizar, reparar e qualificar” (BRASIL, 2000).

A função reparadora seria devolver o direito ao aluno de frequentar uma escola de qualidade. Ou seja, reparar um direito social negado e que não permitiu a um (grande) grupo frequentar a escola na idade prevista pela legislação atual. Torná-lo realmente um sujeito de direitos.

Equalizar significa proporcionar condições equivalentes aos outros sujeitos da sociedade, através da educação, de modo a terem o mesmo ponto de partida para poderem exercer o direito de ser cidadão.

E, finalmente, qualificar é atualizar o seu conhecimento. Mais ainda, é o direito de continuar aprendendo e se aperfeiçoar.

Mediante as possibilidades que oferece a função permanente da EJA, podemos considerar uma educação, e escola, sob diferentes pontos de vista: espaço de conhecimento, de encontros ou socialização e de transformação social.

Paulo Freire explica isto de maneira clara, quando diz que uma escola precisa ser “[...] voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática.” (FREIRE, 2003, p. 94).

3.3 OS SUJEITOS DA EJA

Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens, além daquele que há em sua própria alma. Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo. (HESSE, 1955, p. 167).

Os alunos da EJA são especiais. Especiais porque já têm suas experiências positivas e/ou negativas, não só de vida, mas também de escola. Não dá para ignorar os saberes deste grupo e, concordando com o texto de Hesse acima, mais uma vez chego à conclusão que somos todos interdependentes.

Estes alunos têm características específicas e necessidades distintas das que outros grupos de educandos apresentam. Geralmente são alunos de nível socioeconômico mais baixo, muitas vezes, precisam da satisfação de necessidades básicas para viver – casa por exemplo. Voltam, ou vão pela primeira vez, à escola por necessidades socioeconômicas - imposição do mercado e necessidade de ascensão profissional. E também pelo desejo de conhecer – e se reconhecer – mais. Eles têm muitas expectativas quanto ao seu aprendizado e têm urgência de apreender e aprender o conhecimento formal, porque reconhecem nesta formalidade possibilidade de superação em diversos níveis. Muitos colocam a pouca escolaridade como responsabilidade individual em vez de apontar uma conjuntura social (ANDRADE, 2008).

Em seu texto “Formação de professores em EJA”, Comerlato (2001) afirma que os estudantes de EJA “[...] tem em comum a pobreza.” e também possuem “[...] uma linguagem própria [...]” (COMERLATO, 2001, p. 22).

Na verdade, muitos dos adultos e jovens brasileiros têm apenas um conhecimento formal superficial da linguagem dominante, tornando-os “disfuncionais”. A sociedade é altamente informatizada e alguns mal conseguem fazer atividades comuns como, por exemplo, usar um caixa eletrônico de banco, embora os mais jovens, na maioria, tenham mais aproximação com certos aparelhos eletrônicos. E como não tem o saber formal, além do funcional, repetem interminavelmente o ciclo de carências, qual seja: trabalhos precários, baixa renda, alimentação péssima, etc. Tudo isso vem histórica e socialmente se perpetuando no decorrer dos anos.

O instrumento maior deste saber formal é a linguagem. Para Freire a linguagem é o “recheio da cultura” e pode ser espaço de dominação ou possibilidade (FREIRE; MACEDO, 2011). Dominar a linguagem significa para estes sujeitos a definição do lugar que vão ocupar na sociedade.

A legislação em torno da EJA, com a marca do Parecer 11/2000 do CNE/CEB, procura corrigir este imenso desnível e descompasso social. Procura estruturar possibilidades de ações para que este sujeito se reconheça como tal, um sujeito de direitos. Na promoção, mesmo que tardia, de inserção na sociedade em que vive de forma digna, com possibilidades de profissionalização, acesso ao capital cultural produzido pela humanidade.

Porém, a escola quase sempre exige que o indivíduo se adapte ao que oferece, como currículo, saberes, etc. Não consegue articular o saber de um lado e outro. Novamente, destaco que estas pessoas têm códigos e conhecimentos próprios e prévios e ao não reconhecer isto a escola, muitas vezes, acaba por promover outros processos de exclusão. Portanto, exigem a integração das disciplinas com as experiências pré-existentes e mais ainda, é necessário fazer a interação e relação entre as próprias disciplinas.

Os sujeitos da EJA demandam tratamento condizente com as suas condições, porque já estão constituídos por seus trabalhos e seu cotidiano, revelam uma cultura diferenciada do estudante “regular”, na “idade certa”. Exigem estímulos distintos para a promoção de outros saberes como comunicação, colaboração e pensamento crítico.

3.4 O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

[...] não existe ensinar sem aprender [...] o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. (FREIRE, 1997, p. 19).

Ao professor da EJA, mais do que em outras modalidades, é recomendável o reconhecimento de seus limites, mesmo com o senso de poder que o *saber* lhe confere a entrada na sala de aula, diante do entendimento dos limites, será com mais dúvidas do que certezas... Porque este saber é parcial, tem limitações, é incompleto. Não dá para prescindir da troca com o aluno, porque o que torna possível ensinar é justamente o vai-e-vem de informações entre ambos. Madalena Freire (2008) salienta que é essencial para o educador, ver, escutar e falar, se comunicar com seus alunos. O conhecimento de um, contrapõe, completa e amplia o do outro.

O espaço escolar da EJA é para compreensão e promoção dos direitos de cada um. Em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Edgar Morin cita:

A prática mental do autoexame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro [...] O autoexame crítico permite que nos descentremos em relação a nós mesmos [...] (MORIN, 2011, p. 87).

E isto vai ao encontro do que coloquei em epígrafe deste capítulo o ato de ensinar é dialógico por si. É necessária a “coerência” (FREIRE, 1997, p. 51) no dia-a-dia em sala de aula, fazer o que se acredita dá confiabilidade às ações que o docente quer empreender. O espaço da incerteza se revela também na incoerência que faz parte do processo, porque é inerente ao ser humano, aprendemos a todo instante, portanto modificamos continuamente. Mas, o que entendo da coerência de Freire é a autenticidade pessoal e profissional, a verdade que o educador carrega e que transparece em suas atitudes e práticas em sala de aula.

Muitas vezes, o professor cede perante as grandes responsabilidades, e os padrões, que a sociedade, ou as instituições, lhe impõem e não consegue trabalhar com as formas mais adequadas aos seus alunos. Isso termina em desmotivação de ambos os lados, causando processos de falta de expectativas positivas para sua profissão.

Menciono no Capítulo 2 que a educação é um espaço de luta. Freire diz que: “[...] a educação é um ato político. A sua não neutralidade exige da educadora que se assuma como política e viva coerentemente sua opção [...]” (FREIRE, 1997, p. 58).

Eu custei um pouco para compreender a “não neutralidade” da qual fala Freire. No decorrer do curso tinha a ideia inicial de achar que não devia induzir os alunos, após o estágio a minha ideia modificou, eu influenciava tanto quanto eles interferiam no meu modo de pensar e ser.

Exemplo disto, durante o estágio, foi a discussão em torno do processo de *impeachment* presidencial. Além de ter que me posicionar, o debate com pessoas diferentes do que com as que habitualmente eu conversava, a minha opinião sobre o assunto acabou se ampliando e transformando.

Então a luta que acontece diretamente na escola, na sala de aula, entre os atores envolvidos nestes espaços, vai além do combate necessário por ideias e equalização social, é mais profunda ainda por ser a linha de frente por excelência.

A sala de aula é um lugar eminentemente de trocas. Intensivas trocas. Ao professor cabe intervir para que essas trocas se tornem no alcance dos objetivos em comum.

As práticas em sala de aula devem ser continuamente construídas e reconstruídas para que haja real modificação dos sujeitos envolvidos neste processo. A formação docente é “[...] prática em transformação [...]” (MUNSBURG; SILVA; SARMENTO, 2015, p. 212). O professor precisa acreditar que pode ver e fazer tudo de forma diferente.

Para promover a autonomia *com* os alunos o professor precisa ter uma relação equilibrada referente ao binômio autoridade-liberdade, como falam Shor e Freire (1986). Alguns de seus propósitos para uma educação libertadora é a conscientização, a libertação sempre baseadas nos fazeres e saberes dos educandos.

Buscando aprender a ser melhor educadora/educanda procuro mais uma vez as palavras de Comerlato (2001), as quais sugerem algumas características de professores realmente comprometidos com a educação popular e crítica:

Que o educador seja um sujeito agregador [...] (que tenha) a escuta compreensiva muito mais que avaliativa [...] a tolerância que só é possível com muito querer bem, necessário para respeitar as diferenças [...] atitude de curiosidade investigativa [...] flexibilidade [...] o respeito pelo tempo do outro [...] assumir a responsabilidade de estar trabalhando com seres humanos [...] o educador deve ser um agente de transformação social [...] (COMERLATO, 2001, p. 25-26).

Acho que as palavras que destaco para ser um bom professor, mais ainda na EJA, é *comprometimento e humildade* (FREIRE, 2011).

4 MEMÓRIAS E PERCEPÇÕES DAS APRENDIZAGENS DOCENTES

[...] por acharmos a história sempre importante de ser revista – aponta, seguramente, caminhos para novas reflexões [...] (DALLA ZEN, 1997, p. 11).

O que depreendo do texto acima é a importância do resgate das memórias para a construção *consciente* do saber particular. Por isso vejo a importância das memórias e suas percepções para o embasamento de aprendizagens. Ação-reflexão-ação.

O esforço de inventariar as práticas educativas exploradas pressupõe, além do uso de registros formalmente expressos, principalmente, o caráter memorial do ato.

A palavra inventário, no seu sentido literal, caracteriza-se por ser uma listagem de patrimônio, também pode ser entendida como um “rol de bens”. Destacando atos, decisões e fatos mais significativos da e na experiência de escola, espero poder estimar o impacto na minha formação profissional. Identificar, através de autorrelato, as características da professora que fui naquele momento e no que isso pode agregar ao meu futuro fazer docente.

Alguns autores consideram inventário como sendo um importante instrumento para os professores pensarem suas práticas. Pela possibilidade de retorno ou “feedback” (ALENCAR; FLEITH, 2004) como também o seu potencial de diagnosticar para futuras intervenções (CAIRES; ALMEIDA; VIEIRA, 2010).

Considerando *comprometimento e humildade* como “jeito de ser professor”, entrelaçando relatos e percepções, as práticas se mostraram a mim, mais do que ações docentes, foram significativas experiências de vida. Como já mencionei, a impressão foi intensa e surpreendente, coisas boas, ou nem tanto, mas sempre carregada de sentimentos.

Entrei na sala de aula inspirada por Freire: “Primeiro quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, quem não sabe, saiba que não ignora tudo.” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 188). E ainda bem que comecei curiosa e aberta porque a primeira coisa que senti foi frustração.

Chegando ao primeiro dia (de observação) na sala de aula percebi esta ser inadequada à turma que ali estava. Os trabalhos expostos pertenciam a turma infantil do turno oposto, a (des)organização da sala, a iluminação descuidada... Tudo

me pareceu frio, nada acolhedor e nem motivador para os alunos que, na sua maioria, vinham de outras atividades diurnas e já estavam cansados. A sala não os espelhava e nem os convidava a permanecerem.

Primeira aprendizagem: Mesmo que tenha uma série de demandas importantes tem que escolher no que interferir, ter “flexibilidade” (COMERLATO, 2001, p. 25). Eu acrescentaria coragem também.

Neste momento me questionei se poderia *realmente* fazer diferença para aquelas pessoas.

O estágio dispõe-se ser “[...] contribuidor na formação do professor.” (LINHARES et al., 2014, p. 116), bem como auxiliar na construção de sua identidade ao dar oportunidade de entrever a ação docente.

Observar a professora titular, o que funcionava, ou não, com aquela turma, analisar os alunos, ver como trabalhavam, isto, aos poucos, é que foi me deixando um pouco mais confiante para pensar em práticas de ensino/aprendizagem que pudessem auxiliar na produção de conhecimento. Este primeiro passo, conhecer o espaço no qual ocorre a inserção, é essencial para o diagnóstico da situação e das necessidades. As primeiras perguntas que surgiram foram: O que quero conseguir com este pessoal e o quanto preciso avançar para isso? Que atitudes, plano, ações e atividades seriam melhores neste caso?

Isso consiste em um delicado processo de escolha e decisão das estratégias a seguir em sala de aula. Segundo a autora Maria Bernadette Castro Rodrigues, “[...] a sequência que organiza as decisões [...] é relacional.” (RODRIGUES, 2013, p. 61).

A turma tinha grande variação na faixa etária, de quinze a sessenta e dois anos, com predominância masculina jovem, o número de alunos (entre entradas e saídas vinte e sete) em aula era sempre em torno de doze alunos.

A questão da presença majoritária de público jovem me remeteu a tema abordado no início do curso de Pedagogia sobre, a “juvenilização” da EJA. Autores falam que para definir esta categoria tem que levar em conta os critérios históricos e culturais (DAYRELL, 2003), que o biológico, apenas, não a determina (MELUCCI, 1997). E jovens que fazem parte de uma população que necessita precocemente saber lidar com situações reais e muito complicadas.

Um dos motivos do crescimento da participação dos jovens nos diversos espaços e mais ainda, nos espaços escolares, é o crescimento Demográfico Juvenil (PERONDI; STEPHANOU, 2015). A partir do final da década de oitenta essa faixa

etária cresceu em número de indivíduos e conseqüentemente a oferta de trabalho e escola se restringiu. O mesmo autor coloca que hoje se fala em “juventudes” no plural, pela diversidade de culturas que fazem parte dessa etapa.

Então cheguei a duas difíceis realidades: os sérios problemas pelos quais passa a escola pública e a *dureza* da vida da população com a qual tinha que trabalhar. Muitos deles marcados completamente pela exclusão.

Evidenciando pontos como o espaço educativo inadequado, idades variadas, número grande de evasão (constatado durante a observação), os alunos pertencendo a classe trabalhadora, a escolha foi fortalecer suas identidades, despertar e promover sua autonomia. Promover a noção de próprio poder.

E, importantíssimo, ter claro o que a escola, e o professor representavam para eles.

O pesquisador António Nóvoa coloca que o professor necessita atuar além da sala de aula, estar interligado com o contexto da escola (NÓVOA, 2004), para poder ampliar as possibilidades de resolução de problemas que ultrapassem suas práticas educativas.

Henry Giroux, fala em “empowerment”, ou empoderamento político como papel fundamental da alfabetização, ou em suas palavras: “[...] pré-condição para o empoderamento individual e social.” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 49).

Ou seja, conscientizar o indivíduo do seu poder de intervir no mundo, do seu poder de transformá-lo. Resgatar a autoconfiança do aluno, mostrar a ele que os seus conhecimentos são válidos e que a escola *simplesmente* apesar de trazer inovações, vai apresentá-los de outra forma.

Com isso, a conclusão foi de que seria adequado, para não dizer imprescindível àquela turma, que se trabalhasse com o tema do pertencimento, especificamente o pertencimento do aluno à escola com o eixo integrativo de conhecer os seus direitos à educação e cidadania. O projeto precisaria ter identidade com os sujeitos para os quais se destinava.

O planejamento deveria refletir o entendimento de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa preparar o aluno para os desafios e necessidades da vida diária, servindo como base para o seu desenvolvimento amplo como cidadão, portador de direitos e deveres. Propiciar informações suficientes àquelas pessoas para que pudessem usando o próprio discernimento, contribuir para usufruir com

mais propriedade do convívio social. A prática social, os problemas do cotidiano, sendo objetos na construção do conhecimento (XAVIER, 2002).

A preferência foi de não intervenção no espaço de sala de aula e sim na *relação* da turma com a escola toda. Corroborar o seu papel de integrantes e constitutivos da escola.

Como diria Paulo Freire: “Já não é possível texto sem contexto.” (FREIRE, 1989, p. 19).

Então, as ações educativas propostas dentro do projeto precisavam em primeiro lugar, superar a desmotivante impressão inicial; em segundo, conciliar os aspectos em destaque observados e em terceiro, evidenciar a escolha orientadora do planejamento. Associar as indagações “o que”, “como” e “para quê” ensinar (PIMENTA, 1995) com o objetivo e a distância a ser percorrida para sua consecução.

Necessário dizer que a escola, à época, enfrentava mais uma crise com greve parcial, aulas reduzidas e um clima bem desestimulante para os alunos. Precisava muito estímulo e instigação para romper, o que me pareceu, a inércia reinante.

Superando estas questões, e ao colocar o planejamento em andamento, a primeira atividade que coloquei em prática foi de integração entre os participantes da aula, contar de si e ir passando um novelo de lã. Simples. Foi surpreendente a *alegria* com que foi feito e o entendimento da ação pelos alunos, mesmo os que inicialmente ficaram reticentes estamparam em seus rostos curiosidade e de diferentes maneiras acabaram participando.

Pelo menos tirou de mim aquela sensação de frustração inicial e me deu a percepção de que eles se sentiram incluídos na aula e muito curiosos com os passos seguintes.

Para incentivar alguém a ser autônomo e integral é necessário envolvê-lo na ação, admitir que todos envolvidos são objetos do processo (CALDEIRA, 2002).

E isto foi se ampliando também para as ações realizadas fora da sala de aula, propostas que envolveram outros professores e espaços da escola, por exemplo, desenvolver práticas educativas na biblioteca, pátio e sala de informática. Foram intervenções necessárias para alterar a relação já estabelecida dos alunos com a escola e também para sair, parcialmente, do plano individual de sala de aula e passar para o plano coletivo escolar.

Estas ações foram sendo realizadas sempre seguindo a linha de exploração, com diferentes abordagens, de leis que falavam sobre educação, a principal sendo a atual Constituição. Quando chegou o dia para começar o assunto, a sociedade estava no auge da discussão sobre a proposta de *impeachment* presidencial, foi quase impossível começar.

A maioria queria explicitar sua opinião, o que para mim seria ótimo, mas o tom do debate que se formou e que eu não tinha planejado para este momento – subiu e, com custo, procurei chamar a atenção da turma para alguns pontos da própria Constituição para elucidar e qualificar a discussão. Foi um momento delicado para contornar.

Outra lição: Pesquisar sempre e se preparar muito são ações decisivas nestes momentos. Paulo Freire fala isso claramente em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 2011c). Tinha que ter me preparado mais ainda emocionalmente.

Escutar e entender (COMERLATO, 2001) o significado das falas foi a minha lição de casa daquelas semanas nas quais o assunto estava sendo discutido.

Mas, foi tão positivo e rico o resultado, conversar *de verdade* com a turma, porque quando eles estavam na aula ficavam atentos e envolvidos. A maioria, não todos.

Mais uma vez pensei sobre a necessidade da flexibilidade dos planos de aula. Eles sempre devem ter espaços alternativos de construção durante as próprias aulas, alternando maneiras para atingir os diversos perfis.

O papel do diálogo entre professores e alunos, especificamente na EJA, adquire centralidade por sua dimensão mediadora da prática pedagógica (SANCEVERINO, 2016). O professor desta forma pode instigar os alunos e auxiliar na problematização das questões debatidas/geradas em aula, bem como as trazidas pelos alunos. Segundo Gadotti, referindo Paulo Freire, o diálogo pode transformar a realidade (GADOTTI, 2003). Destes intercâmbios é que os alunos conseguem avançar, produzindo conhecimentos e/ou incorporando-os a sua própria experiência de vida.

Através do diálogo o aluno percebe que o professor dá importância aos seus anseios e sentimentos, propiciando assim uma relação de confiança e abertura do aluno para com o professor e também o predispõe ao aprendizado.

Uma das opções que se tornou atividade permanente foi o de sentar ao lado de cada um – seria quase impossível esta ação se a docência não fosse compartilhada – e dar maior atenção individual. A estratégia era, para uns conseguir fazê-los participar mais ativamente na aula e, para outros, transmitir confiança. Penso que para dois ou três foi decisiva a ação para superarem alguns problemas. Essa prática ficou tão importante para os alunos que cheguei a ouvir reclamação: “Professora, hoje a senhora não veio perto de mim!”

Acima ressalto a docência compartilhada e, neste caso, havia um recorte de gênero, uma vez que era um homem e uma mulher dando aula. Em um espaço no qual a maioria dos professores são mulheres, um homem fez diferença positiva tendo em vista que muitos alunos homens se identificaram com o professor e ficaram mais abertos às ações propostas. O estilo diferente de ensinar entre um e outro, dinamizou e chamou a atenção dos alunos. Como mencionei na Seção 1, a relação professores/alunos se tornou multifacetada e enriqueceu a todos. E assumir uma responsabilidade em dupla na sala de aula é um desafio que exige um contínuo e intrincado diálogo.

Celso Vasconcellos coloca que o tempo em sala de aula passa pela articulação entre a qualidade da apropriação e quantidade de informações (VASCONCELLOS, 2008), isto é, a informação tornando-se conhecimento próprio de cada indivíduo. Para isso os planos de aula têm que atentar também abranger a alternância de ações para protagonismos diferentes dentro da sala de aula, possibilitando a intensificação do exercício de apropriação de conhecimento por *todos* envolvidos no processo.

No caminho com os educandos as aulas têm de prever desafios, oportunidades de ação, incentivar sempre a expressão do aluno e pensando nisso novamente falo em diálogo.

Aprender não é só adquirir e introjetar mais informações, mas expandir a capacidade de produzir novas ilações a partir destas.

Neste sentido, devo dizer que a discussão da Constituição, levou à conversas de outras leis questionadas/sugeridas pelos alunos no decorrer do semestre. Por exemplo, leis de trânsito, pelo interesse dos alunos em aprender a dirigir, que, por sua vez, derivou na abordagem das regras do Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) para conseguir a Carteira de Habilitação em distintas modalidades.

“Ah! Agora eu tenho esperança de tirar a carteira de motorista!”, disse uma aluna. Muito bom ouvir este tipo de comentário que corrobora a efetividade da prática eleita.

As leis que falavam sobre educação surpreenderam a muitos. “Puxa, Sôra, eu nem sabia que a gente tinha todos esses “direito” aí!”

Até o jogo “Stop”, foi usado como recurso para aumentar vocabulário e rendeu grandes discussões de gramática e compreensão de leitura.

Foi investido muito na produção autoral de textos. Às vezes com temas predeterminados, outras sobre algum assunto gerado pela própria turma. Em uma aula um aluno falou a respeito de uma notícia sobre violência sofrida por uma moça por vários homens. As opiniões divergiram e foi proposto que cada um escrevesse, levando em consideração os direitos legislativos que estavam sendo vistos, suas impressões sobre o assunto.

Mais uma vez surpresa. Numa mistura de imaginação e experiências, cada um a seu modo, construiu textos com reflexões profundas.

O aluno se percebendo como sujeito de conhecimento (FREIRE, 2011d).

Outra atividade, que considerei ter resultado interessante, foi parte do processo de entrosamento da turma e professores com a escola, foi a visita à quadra de esportes - muitos nem a conheciam - para aferir suas medidas básicas tais como comprimento, largura entre outras. Um dos comentários: “Ai, professora, o que a gente vai fazer lá fora neste frio?” Perguntando sobre a validade do ato e em que isso poderia contribuir no seu aprendizado, respondi que a pessoa teria que participar da experiência para chegar a uma conclusão. E assim, os que quiseram, incluindo quem questionou a atividade foram e lá, divididos em grupos, fizeram as medições e alguns, já no momento, chegaram à resposta sobre o total das diferentes áreas. Na retomada do exercício, em sala de aula, abordamos então de forma algorítmica. Ao final disseram: “Eu nem sabia que isto era o que eu fazia todos os dias...”

Tudo isso reflete os conhecimentos prévios não valorizados dos quais os alunos são detentores e nem por eles mesmos reconhecidos.

E certas coisas emocionam e motivam.

Quase no final do período letivo um aluno, de quarenta e um anos, um pouco mais quieto e sério, observou que “Professora, eu nunca tinha conseguido ser aluno; eu entrei no colégio e saí... A senhora me desculpa as “bagunça”!”

Outra ação que foi novidade, e surpreendente, desta vez para os alunos foi a proposição de avaliação do professor e a auto avaliação - com confraternização ao final, é claro. Vieram várias perguntas: “Sôra, não é a senhora que “passa” a gente de ano?” ou “Professora, eu gostei da senhora, de tudo! Como que eu vou dizer se a senhora “fez certo”?” Excelente questão esta última, caro aluno, esta eu não tinha previsto.

Mais uma oportunidade de promoção de autonomia e empoderamento. Que também se revela na imagem abaixo:

Figura 2 - Aluno fazendo consertos na sala de aula



Fonte: Fotografia elaborada pela autora

Este aluno, que no início faltava muito, foi cada vez mais se sentindo parte constitutiva da sala de aula. Primeiro este passo, colaborar com seu trabalho na sala de aula e depois, na escola, começou a participar de atividades socializadoras. Ele se viu com *direito* de estar naquele espaço³.

O estágio foi excelente oportunidade de ver o mundo em muitos outros tons.

E devo dizer que tive dois colegas em sala de aula: O colega do curso na docência compartilhada e o Professor Paulo Freire. O livro “Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática” foi livro de cabeceira, de bolsa e de descanso. Caso estivesse alegre e satisfeita ou pouco motivada e sem ideias, conversava com o professor Paulo.

³ N.R. Importante, e triste, dizer que o aluno presente na imagem acima, acabou desistindo de frequentar a aula quase no final por problemas com a justiça. Como era benquisto, todos lamentaram sua falta. Entrei em contato insistindo que voltasse, mas não foi possível seu retorno.

Entre as várias “exigências” que Freire coloca neste livro eu destacaria nesta minha caminhada: ter consciência do inacabamento; respeito a autonomia do educando, querer bem ao educando; pesquisar sempre e novamente o que me movimentou em todo o semestre e que já tinha mencionado acima: *humildade* e *comprometimento*.

E este comprometimento continuou para além do estágio, tendo em vista que continuo auxiliando duas alunas que mostraram bastante dificuldade em sala de aula e não conseguiram avançar de totalidade. Estou amando descobrir e pesquisar meios e práticas para que possam superar suas dificuldades e atingir os seus objetivos.

E, com certeza, eu não teria conseguido atingir a maioria das finalidades propostas no planejamento, modificadas e ampliadas durante o percurso, se não tivesse a humildade de corrigir erros e rotas e também admitir para mim e para os alunos, algumas vezes, que eu não *sabia* tudo. Mas que iria pesquisar.

Por último, posso dizer também que ao término do estágio naquela sala de aula, já não tinham apenas vários alunos reunidos, mas sim uma *turma* que fazia parte do contexto *daquela escola*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vários momentos do desenvolvimento adulto surgem situações que mobilizam o sujeito a aprender. (RIES, 2006, p. 27).

As conclusões assinalam a importância *real* da empiria à formação docente por estruturar, organizar e integrar o conhecimento adquirido durante o curso.

Neste processo, a busca do autoconhecimento é vital para distinguir as próprias características, pontos fortes e fracos, aptidões, que estarão latentes durante o percurso. Pode definir o “estilo” de ser docente (BACHERT, 2015) que consiste no conjunto das habilidades e estratégias que o profissional habitualmente emprega no seu fazer e que reflete também a preferência do seu jeito de aprender. Ou seja, se descobrir como docente e fortalecer essa identidade.

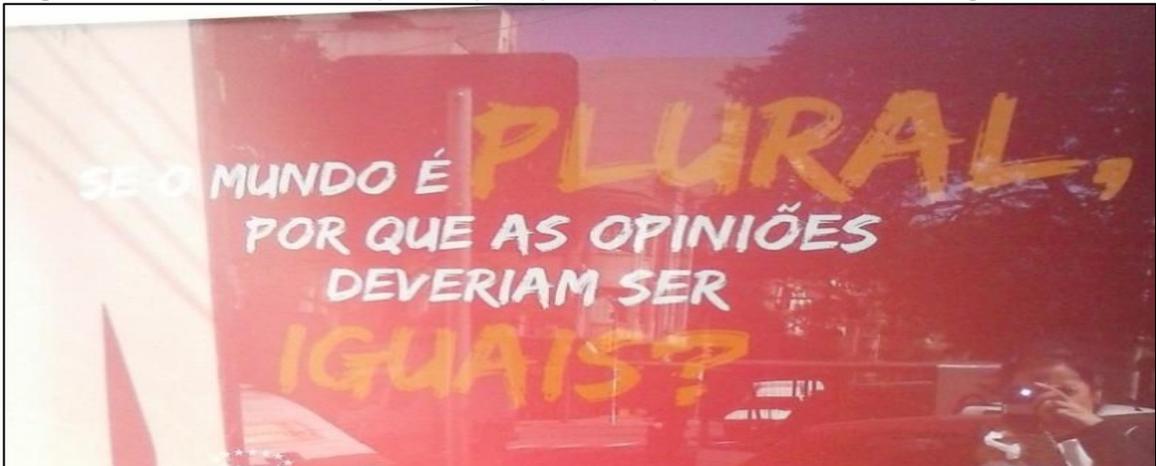
Aprender é uma boa palavra sempre. No estágio curricular ela se torna praticamente a única, reunindo, finalmente, teoria e prática, além da preciosa orientação dos professores – o que farei sozinha depois? Tudo o que fez parte da aquisição cultural, social, educacional até então é incitada, questionada e revirada para a execução do projeto. É, conforme o texto em epígrafe neste capítulo, uma situação totalmente mobilizadora para o aprendiz. A dimensão pessoal do docente-estagiário é continuamente testada e ampliada e sua relação com o ensino/aprendizagem, seu e dos seus alunos, é constantemente renovada.

Saber ouvir não fica sendo apenas retórica, acontece de fato, pois foi através das falas e posturas dos alunos que notei o quanto a escola representava para eles um espaço para o crescimento pessoal e intelectual, o quanto poderia modificar a noção de suas possibilidades e capacidades. Ler, e compreender, o que está escrito em placas de ônibus, anúncios, ter ideia do significado de um algoritmo, sentir-se capaz de escrever um bilhete, uma carta, opinar e revelar-se através destes instrumentos, são ações altamente significativas para estas pessoas. É olhar para suas expressões e constatar a excitação e o prazer.

Chega a ser até engraçado, mas inclusive a camiseta (com a tradução da sigla UFRGS) da professora foi objeto de curiosidade e estudo.

Certa ocasião, durante o tempo de estágio, andava pela rua e vi um cartaz com a propaganda de uma instituição de ensino, onde dizia:

Figura 3 - “Se o mundo é plural, por que as opiniões deveriam ser iguais?”



Fonte: Fotografia elaborada pela autora

Mais uma inspiração e material para muita reflexão docente. Em aula nos debates e discussões se procura o consenso, mas, mesmo as opiniões divergentes, levam a outros patamares de entendimento e colabora na construção do conhecimento de todas as pessoas. As expectativas e experiências de vida muito variadas na turma na qual estive só favoreceram modificações nos sujeitos abarcados naquele momento.

As contradições que a educação como campo de lutas oferece e as tensões que isso traz; as dicotomias, por exemplo, língua e fala, presentes nos espaços escolares e em sala de aula, sempre vem com questões e decisões urgentes.

O professor convive com o medo. Vários medos: Será que esta ação vai surtir os efeitos que desejo? Será que não fui invasiva e resolvi o problema pelo, e não com, o aluno? O que tenho que fazer para tal aluno se dar conta de tal assunto?

As perguntas vão bailando na cabeça.

Paulo Freire disse que o medo vem do sonho. (SHOR; FREIRE, 1986).

E, ao mesmo tempo, o autor alerta sobre estes sonhos quando diz que só a ação do educador não vai mudar o mundo, que não dá para “idealizar” a profissão, é procurar só tornar o sonho mais possível (SHOR; FREIRE, 1986).

Senti frustração, medo, alegria, raiva, amor, orgulho, tantos sentimentos em ebulição. Hoje eu só penso o tanto de prazer, alegria e satisfação comigo mesma o estágio me proporcionou!

A experiência trouxe inegável aprendizado, alterações que considero positivas e agregadoras, de comportamentos e paradigmas, percepções diferentes sobre a vida e sobre a própria profissão.

Entrei em sala de aula com o sentimento de *humildade*, mas saí dela *comprometida* com os alunos, com a escola e com a educação.

Mesmo com a minha experiência na vida, a palavra que mais se fez presente foi *surpresa*. Boa e complexa surpresa, comigo mesma, com as pessoas que conheci e com as situações que vivi.

Do momento em que comecei a observação, passando pelas escolhas e decisões concernentes ao planejamento: como associar as disciplinas, tendo em mente a necessidade da interdisciplinaridade como interação e a transdisciplinaridade como relação (ZABALA, 1998); em quais ocasiões avaliar os alunos para orientar as ações educativas e poder auxiliá-los a superar suas dificuldades, ou seja, fazer uma avaliação formativa (HADJI, [2014?]), até chegar o término do estágio, a surpresa permeou todo o processo. Concluo que faz parte da vida do professor esse sentimento.

No estágio, a relação entre a teoria e a prática é indissociável, faz parte do processo no qual o futuro docente está inserido. Neste momento a prática sustenta a preparação à docência e caracteriza a atividade de ensino/aprendizagem, o professor-estagiário se dá conta do seu papel de mediador entre a educação e as práticas sociais (GOZZI et al., 2009).

O educador aprende a expandir e contextualizar o seu papel em sociedade, a articulação teoria-prática é concretizada diariamente na interação com os alunos, escola e colegas de trabalho, formando assim a sua *identidade* profissional.

Tentando inventariar as ações educativas, através do resgate de memórias e registros, faço uma reflexão sobre elas, e isto fez surgir “[...] questões impossíveis de serem observadas e apropriadas no momento da ação [...]” (SCHÖN, 1995 apud FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008) como, por exemplo, a constatação do *poder* que o professor tem em sala de aula e sua imensa responsabilidade de deslocá-lo e/ou dividi-lo com seus alunos (SILVA, 2016). Isto é, estimular e criar condições para o empoderamento e autonomia destes sujeitos que são “os outros” da sociedade.

Hoje, analisando o percurso, penso que, mesmo que de forma parcial, pude contribuir com estas pessoas, profunda e permanentemente, no sentido de fazê-las conscientes dos seus saberes - e capacidades de superação de suas várias questões – por ter proposto e implementado diferentes práticas educativas que contemplaram e evidenciaram, em diferentes medidas, suas próprias experiências.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; Fleith, Denise de Souza. Inventário de Práticas docentes que favorecem a criatividade no Ensino Superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n. 17, p. 105-110, 2004.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

APPLE, Michael W. A educação pode mudar a sociedade? **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 6, ago. 2013.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. (Série Educação Teoria e Crítica).

BACHERT, Cristina Maria D'Antona. **Construção e validação do inventário de estilos de temperamento do professor**. 2015. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2015.

BARTH, Felipe Silveira; SILVA, Tania Maria Nunes Sousa e. **Diário de Classe do Estágio Curricular Obrigatório**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1824**. Brasília, DF: Senado Federal, 1824. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891**. Brasília, DF: Senado Federal, 1891. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Senado Federal, 1934. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Brasília, DF: Senado Federal, 1937. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Brasília, DF: Senado Federal, 1946. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Senado Federal, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

CAIRES, Susana M.; ALMEIDA, Leandro S.; VIEIRA, Diana A. O estágio na formação de professores: validação da versão reduzida do inventário de vivências e percepções do estágio. **Revista Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, abr. 2010.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Elaboração de um projeto de ensino. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 44, mar./abr., 2002.

COMERLATO, Denise Maria. Formação de professores em EJA. **Revista do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos**, Porto Alegre, n. 1, ano 2, p. 21-26, dez. 2001.

DALLA ZEN, Maria Isabel. **Histórias de leitura na vida e na escola**. Porto Alegre. Editora Mediação, 1997.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, set./dez. 2003.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

FERNANDES, D. A. N.; TITTON, M. B. P. **Docência compartilhada**: o desafio de compartilhar. 2008. Disponível em: <<http://rc-sp.forums-free.com/docencia-compartilhada-o-desafio-de-compartilhar-t11.html>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

FERRARI, Márcio. Karl Marx: O filósofo da revolução. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 188, dez. 2005.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associado: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Ação cultural e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. **Que fazer – teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2003. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

GOMES, Adriana Cristina; ARENHALDT, Rafael. Tecendo identificações: trajetórias de educadores no cotidiano escolar. In: SANT'ANNA, S. M. L. et al. (Org.). **Refletindo sobre Proeja**: produções de São Vicente do Sul. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPEL. Pelotas: 2010.

GOZZI, Maria Estela et al. A relação entre teoria e prática: o estágio curricular em discussão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

HADJI, Charles. **Na hora de avaliar, deixe os preconceitos de lado**. [2014?].

Disponível em:

<<https://www.google.com.br/#q=entrevista+charles+hadji+revista+escola>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

HESSE, Hermann. **O lobo da estepe**. São Paulo: Ed. Record, 1955. Disponível em:<https://christianrocha.files.wordpress.com/2008/12/hermann_hesse_o_lobo_da_estepe.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 101-119, 2007.

LINHARES, Paulo Cássio Alves et al. A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, n. 2, p. 115-127, jul./dez. 2014.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, set./dez. 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Constituição docente: notas sobre formação, profissionalidade e construção da identidade. In: MEIRELLES, M.; MOCELIN, D. G.; RAIZER, L. **Atores sociais, diversidade e identidade**. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores – A escola como lugar de formação**. 2004. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PERONDI, Maurício; STEPHANOU, Maria. Juventudes na atualidade: abordagens e conceitos. In: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. **Socioeducação**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

PIMENTA, Sema Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

RIES, Bruno Edgar. Aprendizagem na fase adulta. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 40, p. 24-38, jul./dez. 2006.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Organização das ações educativas. In: RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost (Org.). **Tópicos Educacionais I**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 59-67.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 65, abr./jun. 2016.

SANTOS, Simone Valdete dos. **Educação de 1º grau na fábrica**: educação para além das competências e da qualidade total. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Tania Maria Nunes Sousa e. **Prática pedagógica, autonomia e empoderamento**: deslocamento do poder em sala de aula. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

VASCONCELLOS, Celso. **O desafio da qualidade da educação**, 2008. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSVDesafio_da_Qualidade.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

XAVIER, Maria Luisa Merino. Educação para o trânsito como um conteúdo escolar. In: FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro et al. (Org.). **Trânsito e educação**: itinerários pedagógicos. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire**. EDIPUCRS, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Histórico da EJA

AGÊNCIA SENADO. **Sistema S**. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 jul. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

LUÍSE, D. **Alunos da 1ª turma de Paulo Freire comemoram 50 anos da experiência de alfabetização popular**. 2013. Disponível em: <<http://www.neteducacao.com.br/noticias/Reportagem/alunos-da-1-turma-de-paulo-freire-comemoram-50-anos-da-experiencia-de-alfabetizacao-popular>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

MENEZES, E. T. de. **Alfabetização Solidária**. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. **Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)**. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

REVISTA USP. **Educação**. 1990. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/08/EDITORIAL-08.html>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

SANTANA, D. C. dos S. **EJA**: breve análise da trajetória histórica e tendências de formação do educador de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/28e93eb53881513e51959a43ae232800_1862.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2016.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2016.