

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Volni Burguêz

**Aprendizagens docentes mobilizadas para um olhar inclusivo na Educação de Jovens e
Adultos**

Porto Alegre

2019

Volni Burguêz

Aprendizagens docentes mobilizadas para um olhar inclusivo na Educação de Jovens e Adultos

Trabalho de conclusão de curso apresentado à comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dra. Clarice Salete Traversini

Porto Alegre

2019

Volni Burguêz

Aprendizagens docentes mobilizadas para um olhar inclusivo na Educação de Jovens e Adultos

Trabalho de conclusão de curso apresentado à comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 08 jul. 2019.

Prof^a. Dr^a. Clarice Salete Traversini – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Aline Cunha – UFRGS

Prof^a. Ms. Camila Alves de Melo – UFRGS

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu marido, Valdemar, e as minhas filhas, Paula e Daniela, por sempre me incentivarem a continuar estudando e a seguir o caminho da docência.

Agradecimentos

... ao meu marido, Valdemar, pela compreensão à minha ausência, pelo incentivo, e por estar sempre disposto a me ajudar, sem seu apoio não seria possível chegar até aqui.

... as minhas filhas, Paula e Daniela, por me ensinarem a ser um ser humano melhor.

... a minha irmã, Néri, por me ajudar incondicionalmente nesta caminhada.

... ao meus sobrinhos e a minha Irmã, Ana Maria, e ao meu Irmão Francisco de Assis pelo carinho de sempre.

... a minha colega de trabalho e amiga, Prof^a. Cleusa Correa, que me ajudou, em todos os sentidos da vida, em momentos de desespero, e incentivou a continuar a trajetória.

... a minha eterna orientadora de estágio, Prof^a. Aline Cunha, que me ensinou a enxergar o mundo da inclusão com um novo olhar, desde o início, com muita determinação e orientação em cada encontro, em cada planejamento, sempre com intensas aprendizagens, o que me motivou a continuar analisando a minha prática docente.

... a minha adorável orientadora, Prof^a. Clarice Salette Traversini, pelos ensinamentos que foram muito além de uma orientação de trabalho de conclusão de curso, sua acolhida foi muito além do que estender a mão, sua missão vai muito além do ser professor, é uma verdadeira mestre. Não há palavras no dicionário para descrevê-la como ser humano, amiga, e incansável orientadora nesta escrita.

... à Prof^a. Renata Sperrhake que não tive a oportunidade de agradecer ao final do curso de Extensão “Pedagogia Diferenciada” a partir do trabalho de amostra, e também à Prof^a. Marília Forgearini Nunes, do Seminário 6, pela prática na Alfabetização em uma turma do 2^a ano do Ensino Fundamental, hoje, analisando minha decisão em trabalhar com Alfabetização, percebo o quanto vocês duas foram importantes nas minhas definições.

... a todos professores do grupo de reflexão sob a orientação da Prof^a. Clarice, em especial à Prof^a. Camila Alves de Melo, que também me ajudou na escrita deste trabalho.

... à Prof^a Paula Teixeira de Avilla, Prof^a. titular da escola onde fiz o estágio e onde conheci um universo de aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos Inclusivos.

... à UFRGS por me oportunizar mais do que aprendizagens no fazer docente, e também por me possibilitar conhecer exímios profissionais da educação.

“Quando alguém perguntar qual sua profissão, responda:
- Sou pedagoga! Sou especialista em estudar, inventar e desenvolver propostas para crianças, jovens e adultos aprenderem a ler, escrever, calcular e viver neste mundo em que todos somos diferentes. E, nisso, está o encanto e a beleza da profissão que escolhi.”¹

Clarice Salete Traversini

¹ Discurso de TRAVERSINI, Clarice S. como paraninfa da Formatura do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS em 2013.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as aprendizagens adquiridas durante o estágio curricular, a partir das experiências em sala de aula, para reconhecer os saberes na formação docente. Para tanto, promove-se uma reflexão teórica buscando compreender os conceitos Educação de Jovens e adultos (EJA), inclusão e a constituição dos saberes docentes inspirando-se principalmente nos estudos de Suzana Schwartz, Paulo Freire, Jean Piaget entre outros. Como material empírico utilizou-se os registros do diário de classe elaborado no período de estágio curricular, realizado de agosto a dezembro de 2018, composto por: planejamento das aulas, produções dos estudantes nas atividades desenvolvidas e reflexões sobre os resultados alcançados. A análise permitiu constatar: (1) a afetividade como potencializadora do processo de alfabetização, considerando que pode auxiliar para desconstruir a hostilidade e as diferenças, deixando de lado as limitações e direcionando as ações pedagógicas para o potencial de cada um; (2) a família como propulsora (ou não) das aprendizagens dos alunos, uma vez que trazendo-a para o convívio escolar pode compreender os processos diferenciados de aprendizagem dos seus filhos, agora estudantes, e (3) a articulação entre os conteúdos curriculares e os saberes pedagógicos da docência para realizar propostas pedagógicas diferenciadas e focadas nos potenciais de cada um. Em síntese, as reflexões durante o estágio e neste Trabalho de Conclusão de Curso mostraram que é preciso apostar nas potencialidades e secundarizar as limitações dos estudantes incluídos com necessidades especiais na EJA, bem como manter uma formação continuada do professor, estimulando-o a se manter informado com as lições aprendidas e desenvolvidas a cada dia.

Palavras-chave: Aprendizagens Docentes. Educação de Jovens e Adultos. Inclusão.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mesa redonda	29
Figura 2: Tapete Silábico.....	35
Figura 3: Jogo de Xadrez.....	35
Figura 4: Glossário dos nomes dos alunos	36
Figura 5: Trajeto casa-escola.....	38
Figura 6: Escritas sobre o trajeto casa-escola.....	38
Figura 7: Painel trajeto casa-escola	43
Figura 8: Café da manhã com as famílias	44

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	EJA E INCLUSÃO: ENTENDENDO OS CONCEITOS.....	13
2.1	BREVES ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS LEGISLAÇÕES NACIONAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS	13
2.2	A RELAÇÃO ENTRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	18
3	O CAMINHO PERCORRIDO PARA CONSTRUIR OS SABERES DOCENTES	25
4	APOSTANDO NAS POTENCIALIDADES DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES INCLUÍDOS NA EJA	28
4.1	A OPORTUNIDADE DE TRABALHAR COM A INCLUSÃO	28
4.2	UNIDADE I – A AFETIVIDADE COMO POTENCIALIZADORA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA	30
4.3	UNIDADE II – A FAMÍLIA COMO POTENCIALIZADORA (OU NÃO) DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS INCLUÍDOS DA EJA.....	41
4.4	UNIDADE III – CONTEÚDOS CURRICULARES E SABERES PEDAGÓGICOS DA DOCÊNCIA PARA PROMOVER AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS INCLUÍDOS DA EJA.	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
	REFERÊNCIAS.....	55

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, com o título “**Aprendizagens docentes mobilizadas para um olhar inclusivo na Educação de Jovens e Adultos**”, tem como objetivo analisar as aprendizagens adquiridas durante o estágio curricular, a partir das experiências em sala de aula, para reconhecer os saberes na formação docente.

Justifica-se o interesse em abordar o tema como uma forma de compartilhar a docência na inclusão. Apenas no final do semestre, ao escrever o relatório de estágio, percebeu-se quão linda e formativa fora a experiência perpetrada, que como docente não se imaginara ter na vida, tendo em vista não ser comum, na escola regular, se trabalhar com uma turma totalmente inclusiva. Embora tenham sido muitos os apontamentos feitos no diário de classe e nas reflexões semanais, durante aquele período, o envolvimento era tão grande que não foi possível se dar conta disso. Só num momento posterior então se analisou que no início do estágio as perguntas latentes eram: Como alfabetizá-los na inclusão? Como fazer? Por que eles ainda não aprenderam a ler? E que no final as certezas eram que alguns alunos evoluíram e poderiam progredir para o próximo ciclo da escolarização; e que quem mais aprendeu foi a própria educadora. Percebeu-se que quando se buscou subsídios para estudar sobre EJA e inclusão, tinha pouca coisa. No repositório digital da UFRGS realizando buscas para conhecer os Trabalhos de Conclusão de Curso de Pedagogia (TCCs) disponíveis online sobre o tema, usando as palavras-chave “Educação de Jovens e Adultos” e “inclusão”, encontrou-se 24 TCCs sobre EJA. Apenas um tem uma proximidade por estudar as relações excludentes que a matemática pode gerar na EJA, entretanto, não tem foco no conceito de inclusão como se está significando nesta pesquisa. Além disso, considerou-se que:

a) a inclusão na EJA é um tema que precisa de estudos uma vez que está aumentando o número de estudantes incluídos por laudos médicos, sucessivos fracassos escolares, condições de vulnerabilidade e pobreza;

b) há necessidade de refletir-se sobre as práticas de alfabetização voltadas para estudantes incluídos na EJA;

c) é preciso registrar os conhecimentos docentes aprendidos para aprimorar e compartilhar com outro (a)s colegas.

Por estes motivos resolveu-se levantar algumas estratégias trabalhadas e averiguar o que se havia aprendido com as diferentes atividades e como o estágio produziu aprendizagens docentes.

O estágio realizado é uma atividade obrigatória do Curso de Graduação em Pedagogia. A prática docente aconteceu com uma turma da Educação de Jovens e Adultos – EJA, onde todos os oito alunos eram de inclusão, e ocorreu de agosto a dezembro de 2018, totalizando 300 horas. Durante o estágio se iniciou mesmo que intuitivamente a formulação da problemática que desencadearia esse estudo: Qual a especificidade de ensinar de forma inclusiva na EJA? Foi a aflição do início do semestre e a mobilização pelo interesse de ir à busca de estratégias para alfabetizar com qualidade que fomentaram a pesquisa. Pois era preciso repensar as práticas de alfabetização para torná-las compatíveis com as particularidades da turma, garantindo a qualidade das abordagens, levando-as além da sala de aula, proporcionando que os alunos fossem capazes de compreender e interagir com o mundo que os rodeia.

Então a pergunta de pesquisa que se seguiu foi: Como as aprendizagens adquiridas no estágio curricular em uma turma de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva inclusiva produzem saberes na formação docente? E essa questão norteou a pesquisa para identificar as principais aprendizagens adquiridas pelo formando em contextos reais da prática, ou seja, identificar o que se aprendeu ao executar as atividades em sala de aula numa turma de EJA com alunos incluídos.

Buscando repensar as práticas pedagógicas para executá-las com alunos incluídos, o estágio ofereceu uma oportunidade de articular os saberes da prática e da teoria, agregando aprendizado ao graduando. Destaca-se que a divisão entre teoria e prática é entendida neste estudo como algo didático para compreender os diferentes processos, entretanto, a teoria e a prática são duas faces da mesma moeda, pois uma não existe sem a outra como argumenta Veiga-Neto (2015). Com base nas reflexões realizadas ao longo do estágio, surge a dimensão do papel do professor nesse contexto. Segundo Sanceverino (2016, p. 469), “a prática pedagógica na EJA pode se constituir em um processo de reencantamento para a ação educativa”. Para a autora, “o espaço pedagógico da EJA é um espaço fértil de possibilidades de articulação de outras realidades culturais”, assim como a vida, é um lugar de “relações dialógicas que se articula indefinidamente com saberes complexos”, e o papel do professor “não se reduz a ser um mero transmissor de conhecimentos, mas sim a um mediador, instigador e problematizador”. E a autora continua:

A caracterização da multiplicidade conceitual de mediador e mediação é complexa (simbólica, cultural, social, epistemológica e pedagógica). Suas tipologias mediativas constituem um campo que é heterogêneo, uma vez que a cultura humana é multifacetada. Envolve a transmissão de códigos culturais, valores e normas e também constitui uma dimensão educativa porque atua sobre as habilidades cognitivas dos sujeitos. O que esses enunciados mostram é que a educação dialógica

é um momento mais que cognitivo e racional, pois engloba dimensões outras, como a afetividade, a sensibilidade, a intuitividade e as intencionalidades (SANCEVERINO, 2016, p. 457).

Nessa perspectiva, a autora defende que na EJA a mediação “não deve focar-se apenas no aprimoramento do ato de ensinar e aprender, mas substanciar uma ação humanizante, em que a alegria, o prazer e a esperança sejam os elementos fomentadores do interessante entre os sujeitos aprendentes” (SANCEVERINO, 2016, p. 469).

Nesse sentido, em que a mediação na prática pedagógica se realiza, conforme Sanceverino (2016, p. 469), “consubstanciada pelas interações e experiências para a construção de novos conhecimentos”. Nóvoa (1995, p. 26) aponta que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Assim ao desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando, o professor também adquire saberes enquanto ensina, pois ao mesmo tempo em que ensina também aprende com o aluno.

Para demonstrar a prática do estágio e a discussão teórica acerca dos saberes docentes adquiridos, o trabalho foi dividido em três seções. Inicialmente, foram abordados os conceitos de Educação de Jovens e Adultos e de inclusão. Na segunda seção, discute-se a metodologia utilizada, caracterizada como qualitativa, que teve como material empírico os apontamentos do diário de classe que incluem o planejamento das aulas, as atividades desenvolvidas com os estudantes e as reflexões sobre os resultados alcançados. Na terceira, constam as análises, focando nos aspectos considerados potencializadores da aprendizagem dos estudantes e da professora. E por final, incluem-se as considerações finais deste Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia.

2 EJA E INCLUSÃO: ENTENDENDO OS CONCEITOS

Para a realização deste estudo foram escolhidos dois conceitos: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e inclusão. Suas compreensões foram fundamentais para que pudesse concretizar o objetivo aqui assumido, qual seja analisar as aprendizagens adquiridas durante o estágio curricular, a partir das experiências em sala de aula, para reconhecer os saberes na formação docente. Para tanto inicio com a primeira subseção.

2.1 BREVES ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS LEGISLAÇÕES NACIONAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que por algum motivo não tiveram acesso à educação na idade própria, “seja esse o aluno que repetiu inúmeras vezes a educação básica [...], seja esse, o sujeito trabalhador que não teve acesso à escola na idade prevista como ideal, ou seja, esse senhor ou senhora que há muito tempo parou seus estudos” (CASEIRA; PEREIRA, 2016, p. 11).

Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, as iniciativas para a formação escolarizada para os adultos que não tiveram acesso à educação formal não contemplavam um projeto específico de educação voltado às especificidades compreendido como um direito desse público. Tal perspectiva ganha força com projetos de educação popular, dentre eles, os coordenados por Paulo Freire no Nordeste do Brasil. Mas estes foram interrompidos pela Ditadura Militar em 1964. A maior parte das iniciativas para a a escolarização de jovens e adultos era realmente para preparar para o mercado de trabalho, devido à falta de mão de obra da época. Segundo os autores Caseira e Pereira, “a população adulta não apresentava as habilidades necessárias para desenvolver o trabalho, procurava-se, através da EJA, instrumentar a população pobre para dar conta dessa necessidade política e econômica do país” (CASEIRA; PEREIRA, 2016, p. 9). A partir de 1988, é que surge uma visão mais ampla que vai além do mundo do trabalho, ou seja, não só da empregabilidade destas pessoas, mas também da vivência comunitária e outros aspectos da existência humana.

Entretanto, os autores asseveram que “para além do ato compensatório, mecânico e reprodutivo de ler e escrever, a modalidade representa [] uma reparação a [] uma dívida social [...]” (CASEIRA; PEREIRA, 2016, p. 3), como também reconhece o Estado através do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 11/2000:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

Para os autores, Caseira e Pereira (2016, p. 4), naquela configuração da EJA, não havia “um pensamento voltado às questões de pensamento crítico e político em prol dos educandos”, e a “que temos hoje ainda é uma educação que não deu conta de seu objetivo maior, seja o de propiciar [...] uma educação crítica e problematizadora, seja de cumprir suas três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora,” funções explicitadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

[...] a **função reparadora** da EJA [...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. [...] a **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. [...] a **função qualificadora** da EJA [...] é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. [...] propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. (BRASIL, 2000, p. 7, 10, 11) [grifos do autor]

Atualmente, muitas publicações referentes à EJA contribuem para o debate acerca das “conquistas e retrocessos em que o cumprimento das funções reparadora, equalizadora e qualificadora tem sido realizado por uma multiplicidade de programas que indicam indefinição das políticas públicas empreendidas” (BRAGA; FERNANDES, 2015, p. 174).

Em relação a uma educação voltada às questões de pensamento crítico e político Schram e Carvalho (2014, p. 5) garantem “quanto mais o homem for capaz de refletir sua realidade, maiores condições terá de agir sobre ela, comprometendo-se assim em mudá-la, pelo fato de sentir-se inserido, partícipe, produtivo nela.” Para os autores, “a escola deve ser capaz de trabalhar um currículo significativo, preparada para que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem” (SCHRAM; CARVALHO, 2014, p. 2), ter um projeto de educação “em que a proposta político pedagógica esteja alicerçada a uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica” (SCHRAM; CARVALHO, 2014, p. 2).

Com relação à EJA, acredita-se que o sujeito adulto já traz na sua trajetória de vida as experiências do seu cotidiano, conhecimentos do contexto ao qual está inserido. Sobre os

conhecimentos do aluno, Freire (1982, p. 5) traz em sua reflexão sobre o processo de leitura e escrita em que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1982, p. 5).

Nesse sentido, segundo Schwartz (2013, p. 40), conforme estudos das pesquisadoras Ferreiro e Teberosky com base nas idéias da psicogenética de Piaget e da psicolinguística contemporânea de que “o conhecimento não parte do zero e de que o sujeito é ativo, busca e seleciona o que e como aprender,” entende-se que “a aprendizagem não é simples acumulação ou recepção de conhecimento, mas sim uma ativa construção pessoal de cada sujeito”. Schwartz explica que, nessa acepção, cada um, a sua maneira, está “constantemente tentando traduzir, interpretar e compreender o mundo [...] produzindo sentidos, e o modo como cada sujeito se organiza e significa sua experiência, seu conhecimento, é único e subjetivo” (SCHWARTZ, 2013, P. 40).

No que diz respeito à Legislação Brasileira sobre a EJA, percebe-se, nos estudos realizados, que desde os anos 60, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil vem tendo conquistas aos poucos. A partir de práticas e experiências desenvolvidas pelo educador Paulo Freire junto às classes populares, muitas reflexões teóricas foram produzidas no campo social, além de um campo do conhecimento, uma perspectiva e concepção de educação emancipatória, especialmente acerca das pessoas mais pobres, excluídas de seus direitos básicos. Tendo como base a Constituição Federal de 1988, que incorporou como princípio que “toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123), retomado pelo Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394/96, a EJA acolhe pessoas não só visando sua preparação profissional, mas também para a vida em comunidade e para a humanização.

A Constituição Federal, em seu artigo 208, assegura a educação de jovens e adultos como um direito de todos: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 124). Além disso, alterações do artigo 208 (Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009) foram necessárias para abranger desde a Educação Básica no inciso I e no inciso VII

(atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) trata da Educação de Jovens e Adultos no Título V, capítulo II, como modalidade da Educação Básica, e regulamenta a oferta a todos aqueles jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, conforme descrevem os Artigos 37 e 38.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 2005, p. 19).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) determinam o que deve ser observado na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino e estabelece que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000, p. 1).

A EJA tem um Projeto Político Pedagógico próprio com o objetivo de criar situações de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades educacionais de jovens e adultos que em algum momento na vida tiveram seu direito à educação negado.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos está baseada, principalmente, no que determina a Constituição Federal de 1988 e a LDB, e ainda como disposto no Parecer do CNE/CEB Nº 11/2000, na Resolução CNE/CEB Nº 01/2000.

Quanto à legislação estadual vigente, além do que já é assegurado em esfera federal, a Resolução Nº 343, de 11 de abril de 2018 consolida normas relativas à oferta da Educação de

Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Esta define providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem de idade/etapa escolar na oferta diurna. Acrescenta o inciso X, no artigo 16 da Resolução CEEEd nº 320, de 18 de janeiro de 2012, e os §§ 4º e 5º ao art. 22 da Resolução CEEEd nº 334/2016. Na manifestação dos relatores que solicitam providências à urgente e necessária consolidação de normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Rio Grande do Sul, diz:

[...] a urgente e necessária consolidação de normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Rio Grande do Sul, [...] justifica-se através de alarmantes indicadores sociais que apontam para milhares de cidadãos fora da escola, sem oportunidades de retorno aos seus estudos devido às inúmeras dificuldades impostas pela atual organização de nossa sociedade e de nosso sistema educacional. Por essa razão, devem ser obrigatoriamente garantidos a todos os estudantes que trabalham horários e programas em turnos alternativos ao de trabalho, com garantia de qualidade pedagógica e formação humana integral. [...] é necessário salientar que a Educação de Jovens e Adultos repercute diretamente sobre a educação de crianças e adolescentes, promovendo um ambiente favorável aos processos de aprendizagens e desenvolvimento individual e coletivo (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 11).

Importante salientar que, nesta Resolução, a idade mínima é de 18 anos para o ingresso na EJA no Ensino Fundamental, pois considera que a obrigatoriedade, prevista em lei, até os 17 anos, direciona os jovens e adolescentes ao ensino regular anual e não semestral, como a EJA se organiza. Além deste fator, ainda considera a baixa oferta de turmas diurnas para os mesmos.

No Rio Grande do Sul, há uma variedade de redes, instituições e organizações privadas que ofertam a modalidade. Conforme determina o Conselho Estadual de Educação - Parecer Nº 250 (RIO GRANDE DO SUL, 2018), no estado, a oferta é livre em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que significa que não há necessidade de regulamentação frente ao Conselho Estadual de Educação (CEED), aumentando ainda mais a diversidade da oferta e a sua falta de registro.

Na rede municipal de ensino de Porto Alegre, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) traz, na proposta pedagógica da EJA, um currículo com “concepções humanistas de sujeito”, respeitando as identidades e incorporando as experiências de mundo dos alunos. Seguindo essa proposta, este currículo deve “superar processos de exclusão [...] e favorecer o acesso e a permanência” na rede de ensino (SMED, [ca 2000] documento eletrônico).

Conforme Borges (2017, documento eletrônico), em torno da década de 90, na gestão do prefeito Olívio Dutra, foram organizadas turmas de EJA para alfabetizar os servidores, operários de obras e da limpeza urbana. Por determinação do então prefeito Olívio Dutra,

foram abertas turmas em vários lugares de Porto Alegre, nos três turnos. O prefeito defendia o direito à educação para todos. Um dos locais referência até os dias de hoje, é o Centro Municipal de Estudantes e Trabalhadores Paulo Freire (CMET), criado no ano de 1989 na gestão do Prefeito Olívio Dutra. A instituição tem sua concepção fundamental na educação popular das classes menos favorecidas, conforme idealizava Paulo Freire. Segundo Borges (2017), “com o passar dos meses e anos, a partir de estudo, pesquisa e elaboração teórico-prática, construímos, coletivamente, uma proposta político-pedagógica que se tornou referência nacional e internacional” (BORGES, 2017, documento eletrônico).

Segundo Borges (2017, documento eletrônico), “assim como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014) asseguram que o lugar das pessoas com 15 anos ou mais é na escola”, também está previsto nas estratégias 8.4 e 8.5 do Plano Municipal de Educação de Porto Alegre (PME - Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015), que é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SMED) “realizar matrícula permanente, fazer ampla chamada pública e realizar censos para localizar o público da EJA que está fora da escola” (BORGES, 2017, documento eletrônico). A autora esclarece ainda que as metas 5, 8, 9 e 10: universalização da educação na faixa dos 15 aos 17 anos; elevação da escolaridade média da população do campo, mais pobres e negros, entre outros, de 18 a 29 anos; elevação da taxa de alfabetização e ampliação da oferta de matrículas de EJA na Educação Básica, respectivamente, “devem servir de estímulo e, mais que isso, de pressão, para que a população se empodere e busque assegurar, até mesmo nas instâncias da justiça, vaga na rede municipal de ensino” (BORGES, 2017, documento eletrônico).

Isto posto, mostra-se que as leis nacionais, estaduais e municipais se voltam para garantir o acesso a EJA, como espaço de construção de significados não só em relação ao trabalho, mas também em relação às experiências vivenciadas pelo ser humano, e a partir deste olhar estabelece-se como desafio atual a articulação da EJA aos alunos da Educação Especial. Entretanto, nos últimos anos tem sido uma luta constante para manter os objetivos da EJA conforme argumentam Machado e Rodrigues (2014).

2.2 A RELAÇÃO ENTRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste Trabalho de Conclusão de Curso, compartilha-se a noção de inclusão como sendo in/exclusão, pois, segundo Lopes, Hattge e Klaus (2010, documento eletrônico), “hoje não temos como apontar os excluídos como se estes fossem apenas alguns”. Para as autoras, “além destes alguns, sempre e, cada vez mais, mapeados e acompanhados, todos carregamos a

possibilidade da exclusão” (LOPES; HATTGE; KLAUS, 2010, documento eletrônico). As autoras alertam que “o uso expansivo da expressão exclusão mostra que todos podemos ser excluídos em algum momento de algum grupo, espaço e instituição” (LOPES; HATTGE; KLAUS, 2010, documento eletrônico), de modo que o sujeito da inclusão flutua entre os dois processos, entre a inclusão e a exclusão.

Lopes, Hattge e Klaus (2010, documento eletrônico) descrevem a inclusão “como uma metanarrativa que transcende o presente ou como um projeto a ser atingido com esforços da população e do Estado”, acreditam que “o grande desafio seja pensar a escola inclusiva não como um espaço onde a inclusão seja de responsabilidade de um professor, mas que seja um compromisso da instituição e por extensão, um compromisso do Estado” (LOPES; HATTGE; KLAUS, 2010, documento eletrônico). De modo que a escola deva ser “construída na lógica da inclusão de todos e não na lógica da adaptação de alguns ao currículo e à arquitetura escolar” (LOPES; HATTGE; KLAUS, 2010, documento eletrônico). Entende-se, portanto, que as autoras defendem um novo olhar sobre a escola e suas práticas, “uma escola que se constitua em uma reformulação da sua própria finalidade e de uma nova organização dos tempos e espaços escolares” (LOPES; HATTGE; KLAUS, 2010, documento eletrônico).

Para as autoras, “não há como se pensar a inclusão dissociada de sua outra face que a constitui – a exclusão. Assim como não há como se pensar a inclusão na contemporaneidade a partir da definição a priori do excluído” (LOPES; HATTGE; KLAUS, 2010, documento eletrônico). Nessa perspectiva, elas afirmam que “a educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias discriminadas por qualquer outro motivo” (LOPES; HATTGE; KLAUS, 2010, documento eletrônico).

A partir dos anos 70 começa um movimento a favor da inclusão, na defesa do cidadão com deficiência. O direito universal de acesso ao sistema de ensino regular a todas as crianças, aos jovens e aos adultos considerados com necessidades educativas especiais foi assumido na Declaração de Salamanca, tal como vem explicitado:

As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (DECLARAÇÃO..., 1994, p. 21).

Nessa acepção, a escola inclusiva, deve promover estratégias pedagógicas de modo a satisfazer às necessidades individuais de cada um adaptando seu currículo para garantir

sucesso de aprendizagens para todos os alunos. Como refere Santos, “todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56). A seguir retomam-se alguns aspectos da legislação sobre a inclusão no Brasil.

A escola se torna inclusiva a partir do momento em que desenvolve a aceitação das particularidades de seus alunos e se propõe a repensar suas práticas e torná-las compatíveis com as necessidades de cada um, não havendo nenhuma forma de discriminação. Uma educação de qualidade pressupõe abordagens que vão além da escola e da sala de aula. Requer elaboração de propostas de desenvolvimento de novos conceitos, de novas práticas pedagógicas, além do envolvimento de professores, pais, alunos, gestores, especialistas em geral, profissionais que formam uma equipe multidisciplinar. A lei que dá abrangência a inclusão é a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015².

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, documento eletrônico).

Conforme Hermes (2017, p. 86), “as matrículas de alunos da Educação Especial nas classes comuns, desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [2008] até o ano de 2014, cresceram consideravelmente”. Segundo a autora (HERMES, 2017), em 2014 o Censo Escolar MEC/Inep/DEEP registrou uma evolução no número de matrículas de alunos da Educação Especial na rede pública, que expressou um aumento de 78,8%.

A partir do que foi exposto anteriormente, percebe-se que as conquistas na legislação brasileira no que se refere ao atendimento escolar aos alunos com deficiências e da EJA foi significativa, bem como se constata as influências dos documentos internacionais na formulação das políticas públicas nacionais. Políticas que garantem oportunidade de acesso à

² “Esta lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no §3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno” (BRASIL, 2015, documento eletrônico).

escola regular a todos os alunos, sem distinção, reconhecendo seus direitos e buscando eliminar a situação de exclusão e segregação.

Conforme Barbosa (2014, p. 16), “a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida apenas por meio de leis e decretos, mas sim por uma escola e professores preparados”. A autora percebe como necessidade urgente “a formação do corpo docente nas instituições, uma formação inicial e continuada na área específica com o intuito de transformar sua prática pedagógica” (BARBOSA, 2014, p. 16).

Para Ferreira (2009, p. 86) há “a preocupação e compreensão dos educadores/as sobre a incapacidade (ele não aprende!) do estudante com deficiência; sua patologia (definida pela avaliação diagnóstica)”, focalizando o ensino nos “limites do educando/a” (FERREIRA, 2009, p. 86), preparando um “currículo diferente (individualizado) e, portanto, seu isolamento gera um conjunto de práticas educativas pobres, sem fundamentos educacionais e restritivos ao desenvolvimento cognitivo, social, intelectual etc. do aluno” (FERREIRA, 2009, p. 86). A autora entende que há uma “crescente conscientização das secretarias de Educação e das comunidades escolares sobre a necessidade de incluir jovens e adultos com deficiência nas turmas de EJA, a fim de propiciar a convivência com seus pares da mesma faixa etária” (FERREIRA, 2009, p.86), mas pondera que:

[...] para além das mudanças legais, das iniciativas políticas e das rupturas conceituais que já se operaram no país, é indiscutível a urgência da incorporação da alfabetização & letramento de jovens e adultos com deficiência na agenda governamental (federal, estadual e municipal) com vistas a assegurar o respeito à lei, a implementação de medidas para aumentar o acesso e permanência na escola com sucesso, e as rupturas conceituais, atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas ainda necessárias para que a inclusão desses estudantes de fato se realize (FERREIRA, 2009, p. 87).

Nessa perspectiva de inclusão, buscou-se refletir acerca de como trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos incluídos em processo de alfabetização. Schwartz (2013, p. 24) explicita uma discussão em torno do conceito de alfabetização. A autora coloca que, no “sentido etimológico, alfabetizar significa levar à aquisição do alfabeto” (SCHWARTZ, 2013, p. 24), e que essa definição “deixa o termo reduzido a uma estratégia mecânica, articulada com a habilidade de codificar e decodificar grafemas e fonemas” (SCHWARTZ, 2013, p. 24). Para a autora, o conceito de alfabetização está diretamente ligado à habilidade de ler e escrever (SCHWARTZ, 2013, p. 24).

Segundo Maciel (2006, documento eletrônico), durante muitos anos, a alfabetização de jovens e adultos era concebida como se propunha à educação de crianças, as metodologias não se diferenciavam. O que passou a mudar a partir da década de 60 do século XX com a

proposta de especificidade da alfabetização de jovens e adultos de Freire, que levava em conta não só a escrita, mas também a cultura da comunidade e a visão crítica do mundo.

Em sentido estrito, alfabetização é o ensino e a aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Assim, indivíduos alfabetizados – crianças, jovens ou adultos – deverão ser capazes de codificar e decodificar esse sistema, por meio da escrita e da leitura. O que difere a alfabetização de jovens e adultos da alfabetização de crianças é especialmente o público a quem se destina essa aprendizagem. Os processos cognitivos se assemelham, parcialmente, mas também guardam grandes diferenças. As semelhanças estão no processo ativo do aprendiz, através de construção e reconstrução de hipóteses sobre a escrita – de acordo com estudos da psicogênese da aquisição da língua escrita (MACIEL, 2006, documento eletrônico).

Freire (1998, p. 32) ao pensar a alfabetização de adultos afirma que a sua prática não pode estar dissociada da compreensão da realidade que seus alunos fazem do contexto ao qual estão inseridos. Sendo assim, entende-se que o termo alfabetização está associado à leitura do mundo, já que a linguagem e a realidade andam juntas e que a compreensão do texto demanda a percepção das relações existentes entre o que está escrito e o contexto.

Nesse sentido, Schwartz (2013, p. 24) corrobora que o ato de alfabetizar vai muito além do ensinar a ler e escrever, pois a alfabetização perpassa a perspectiva do conhecimento. Escrever e ler são ações que o sujeito desenvolve sobre a linguagem escrita. Ao escrever, o indivíduo se volta para o próprio pensamento, mentalmente o organiza e o sistematiza para concretizar a função da escrita.

Desse modo, entende-se que a alfabetização é processo contínuo de construção. Conforme Freire (1998, p. 33), "a escola não alfabetiza, ela dá continuidade a um processo de alfabetização já em pleno desenvolvimento", e os alunos incluídos da EJA já estão nesse processo, visto que já têm consciência da necessidade de alfabetização para sua própria comunicação na busca do seu lugar na sociedade e até mesmo para reconhecer os seus direitos como cidadão. Muitos destes alunos já estudaram em outras escolas, alguns já estiveram hospitalizados, andam de ônibus, a maioria já sabe o que é uma receita médica, vai ao supermercado, enfim, já tem uma imensa apropriação da linguagem escrita. Por diversos motivos não tiveram a alfabetização na idade própria, mas isso não faz parte deste trabalho, o foco aqui é que eles precisam ser alfabetizados e é necessário ter estratégias de aprendizado que os mantenham motivados a aprender.

Outro aspecto que Schwartz (2013, p. 25) traz ao conceito de alfabetização a ser considerado é que, a partir das últimas décadas, mesmo em países considerados desenvolvidos, os alunos que concluíam o Ensino Básico não estavam habilitados às práticas de leitura e escritas do cotidiano. O que quer dizer que mesmo tendo o domínio do código escrito, alfabético, não significa que o sujeito seja capaz de produzir e compreender diferentes

tipos de textos. O fato de conviver com textos não assegura que os sujeitos se apropriem da escrita alfabética, pois esta aprendizagem requer reflexão sobre características dos diferentes textos em volta do indivíduo. Conforme refere Ribeiro (1997),

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares [...]. A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. [...] o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais. [...] Especialmente na França, o termo iletrisme foi utilizado para caracterizar populações que, apesar de terem realizado as aprendizagens correspondentes, não integram tais habilidades aos seus hábitos, ou seja, em sua vida diária não lêem nem escrevem, independentemente do fato de serem capazes de fazê-lo ou não (RIBEIRO, 1997. p. 145).

Algo importante a mencionar é a perspectiva da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos incluídos, cujo processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é dependente da criação de condições necessárias para a sua efetivação, como o apoio à inclusão, tanto com recursos humanos como com recursos materiais. Tais condições nem sempre são ofertadas às escolas, dificultando tanto o ensino e a aprendizagem como a efetiva inclusão desses alunos.

Na escola, como afirma Piaget (1969, p. 96), “o centro de aprendizagem é o sujeito, que aprende e vai construindo seu conhecimento de acordo com as reações do meio”. Nesse sentido, é importante pensar a família como parte do processo de aprendizagem, sendo ela fundamental para reforçar o trabalho de sala de aula.

Além do apoio da família, o planejamento de atividades compatíveis com suas necessidades especiais e o acesso a um ambiente regular de ensino são condições essenciais para o processo de aprendizagem. Sobre o planejamento das atividades, Schwartz (2013, p. 105) diz que o diagnóstico do conhecimento prévio dos alfabetizandos necessita ser explícito e claro com objetivo principal de detectar quais as hipóteses que os alunos já construíram sobre a escrita e a partir deste conhecimento elaborar o planejamento das ações para apropriação da leitura e escrita.

Em relação ao acesso, conforme a Declaração de Salamanca (1994, documento eletrônico), o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. De forma que o processo de reconhecimento da educação

como um direito e a consideração da diversidade como um valor educativo essencial para a transformação das escolas passaram a fazer parte do processo de escolarização de alunos com necessidades especiais.

Dentro deste contexto, o planejamento diário assume um caráter complexo que envolve ação reflexiva e contínua, ou seja, um questionamento permanente: Estamos no caminho certo? Ele está aprendendo? Estamos possibilitando participação e interação? Estas eram indagações constantes da docente a si mesma durante o estágio.

3 O CAMINHO PERCORRIDO PARA CONSTRUIR OS SABERES DOCENTES

A metodologia empregada na constituição do estudo usou a abordagem **qualitativa**, do tipo **estudo de caso** e utilizou a análise **documental** dos apontamentos produzidos durante o estágio.

Segundo Lüdke e André (2014, p. 13), “a pesquisa qualitativa trabalha com os significados”, não buscando uma representação numérica dos resultados, “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (LÜDKE, 2014, p. 13), para a compreensão de determinado fenômeno. “O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, não se preocupando em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos” (LÜDKE, 2014, p. 14).

A pesquisa qualitativa do tipo **estudo de caso** foi utilizada com a finalidade de analisar e mapear os saberes apreendidos através da retomada das intervenções pedagógicas, partindo de uma revisão da prática docente desenvolvida durante o estágio.

Os estudos de casos, segundo Lüdke e André (2014, p. 21, 22), “visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”. As autoras afirmam que o pesquisador procura relatar as suas experiências retratando a realidade e para isso recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos.

Este trabalho de conclusão de curso se configura em uma análise documental. Lüdke e André (2014, p. 44) evidenciam “o valor da análise documental como uma técnica para abordagens de dados qualitativos, podendo tais documentos elaborados serem utilizados como fonte.” Sendo assim, como materiais empíricos foram utilizados os registros do diário de classe, onde foram apontados os planejamentos de aulas, as atividades realizadas pelos alunos, reflexões semanais, materiais produzidos e coletados de agosto a dezembro de 2018 durante o período do estágio curricular.

Para analisar a prática docente, como objeto empírico, foram utilizadas as anotações do diário de classe registradas durante o estágio. O estágio foi realizado com a turma Totalidade³ de uma escola estadual de Porto Alegre, no período de 27 de agosto a 07 de dezembro de 2018.

³ O currículo escolar da Educação Fundamental modalidade EJA divide-se em Totalidades Iniciais – T1, T2, T3 – e Finais – T4, T5, T6, [...] é organizado na perspectiva das Totalidades de Conhecimento da Educação de Jovens e Adultos, cujo trabalho educativo é ofertado de forma que as partes que compõem o ato educacional estejam permanentemente conectadas entre si, isto é, um currículo interdisciplinar. Os temas transversais são

A Escola está instalada num bairro nobre da capital, ela possui no térreo uma Sala de Recursos para atendimento a educandos portadores de deficiência mental leve, deficiência física e com transtorno global de desenvolvimento, que frequentam classes regulares no turno inverso. Os professores que fazem os atendimentos são especializados, graduados em pedagogia, com especialização em Educação Especial.

Segundo os professores especializados, na Classe Especial da Escola, os alunos são instigados a tornarem-se criativos, críticos, autônomos e independentes, tendo suas limitações respeitadas e suas potencialidades valorizadas. O trabalho desenvolvido por eles busca a alfabetização dos alunos, preparando-os para o ingresso no ensino regular e/ou mercado de trabalho.

A turma Totalidade 1 é composta por oito alunos⁴, duas meninas e seis meninos. A idade dos alunos varia entre 16 e 26 anos. Todos eles apresentam alguma dificuldade cognitiva, dois deles com Síndrome de *Down*, um cadeirante, dois com problemas neurológicos graves e os demais com alguma dificuldade de aprendizagem. Alguns são criados pelos avós, outros somente pelas mães e dois deles vivem com o pai e a mãe. Apenas um dos alunos vive em extrema pobreza, os demais pertencem à classe média baixa; todos os responsáveis têm baixa escolaridade. Dos oito alunos, seis são torcedores do Sport Club Internacional, chamados popularmente de “Colorados” e dois deles são torcedores do Grêmio *Foot-Ball* Porto Alegre, chamados popularmente de “Gremistas”, sendo estes dois últimos torcedores assíduos, sempre que possível vão aos jogos ou os assistem pela mídia.

Partindo dos conceitos apresentados no capítulo anterior e outros complementares, a pesquisa retomou a prática desenvolvida durante o estágio, a partir da análise dos materiais produzidos, reconhecendo a importância que os resultados alcançados possuem para a construção do saber docente. Saber entendido por Filho (2012, p. 47) pelo “repertório de saberes necessários para que os professores da EJA possam formar um cidadão crítico; incentivar o aluno para a continuidade dos estudos posteriores; e preparar o aluno para o mercado de trabalho e para a vida”. Segundo o autor, “são eles: conhecer a realidade do aluno; adaptar os conteúdos à realidade do aluno; relacionar a teoria à prática; ter formação

relacionados com fatos sócio-político-culturais da realidade levantados em reuniões e debates entre professores e alunos. (CMT..., 2003, p. 20, 25, 26). Foi o Serviço de Educação de jovens e adultos – SEJA, da rede municipal de Porto Alegre, que deu origem ao CMET. A Rede Municipal se organiza em Totalidades Iniciais – T1, T2, T3 – e Finais – T4, T5, T6 (SMED, 2004, p. 66). A Rede Estadual se organiza em Totalidades 1 e 2 (anos iniciais), Totalidades 3,4,5,6 (séries finais) e Totalidades 7,8,9 (ensino médio), “[...] a perspectiva interdisciplinar implica na necessidade de distribuir de forma equitativa as cargas horárias das disciplinas, organizadas a partir das áreas do conhecimento Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas” (SEDUC, [ca. 2000], p. 15).

⁴ Por sigilo ético, os nomes dos alunos serão mantidos no anonimato, os nomes utilizados são fictícios.

específica na área de atuação; utilizar metodologias adequadas favorecendo as aprendizagens, dentre outros saberes” (FILHO, 2012, p. 47). Na EJA, especialmente, segundo o autor, “além desses conhecimentos, o professor necessita ter um ritmo diferenciado na aula, um contato maior com o aluno e um cuidado maior durante as explicações procurando relacionar o conteúdo estudado com o conhecimento e com a bagagem que o aluno da EJA traz” (FILHO, 2012, p. 48).

4 APOSTANDO NAS POTENCIALIDADES DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES INCLUÍDOS NA EJA

As aprendizagens ou saberes docentes adquiridos no estágio têm como eixo central apostar nas potencialidades e secundarizar as limitações dos jovens e adultos incluídos que estão na EJA. A seguir estão explicitadas as principais potencialidades vivenciadas que constituem os saberes docentes nos processos de inclusão na EJA.

4.1 A OPORTUNIDADE DE TRABALHAR COM A INCLUSÃO

No semestre 2018/1, ao cursar a disciplina “Iniciação à prática de alfabetização de Jovens e Adultos”, disciplina ministrada à noite e voltada para a alfabetização, percebeu-se que seria uma ótima oportunidade para aprender um pouco mais sobre este público, pois até então cursara apenas uma disciplina desta modalidade no segundo semestre do curso de Pedagogia. Esta disciplina exigia cinco dias de observação e um dia de prática em sala de aula. Após selecionar uma escola estadual, escolheu-se a turma Totalidade 1 do turno da manhã. Ao agendar a primeira visita, solicitou-se na secretaria um contato com a supervisão para falar sobre estágios na fase de alfabetização do Ensino Fundamental. No dia marcado, chegando à escola para observar a turma da EJA, ao comentar com a professora titular da turma sobre a hora marcada com a supervisão a respeito de estágios, esta prontamente questionou: *“Você não pode fazer comigo? A minha turma também é de alfabetização!”* Por nunca se ter pensado em fazer o estágio na Educação de Jovens e Adultos, refletiu-se: *Por que não?* Já que se tinha a aceitação da professora titular.

A partir daquele momento, iniciaram-se os planos para o semestre seguinte. Naquela turma havia doze alunos e oito deles eram chamados de “alunos de inclusão”. Ponderou-se que seria uma oportunidade muito boa, pois já possibilitaria conhecer os alunos e isto facilitaria o estágio. A própria professora titular conversou com a direção e deixou tudo acertado para o estágio começar em agosto.

Ao retornar à escola para o estágio, no início do segundo semestre, só havia oito alunos na turma, os outros quatro haviam saído da escola: uma aluna havia desistido de estudar os outros trocaram de escola porque mudaram de endereço. Durante o período de observação do estágio, de 27 de agosto a 10 de setembro de 2018, muitas anotações foram feitas. Observou-se cada um em seu tempo, e alguns professores da área da inclusão da UFRGS foram procurados para tentar encontrar estratégias que pudessem ajudar durante a regência. A resposta dos professores foi que dependeria de cada aluno e das intervenções. A

orientadora do estágio, professora Aline Cunha, sentindo a aflição da estagiária-docente, disse-lhe para não priorizar os problemas de saúde dos alunos e que organizasse a aula pensando na alfabetização para todos, com recursos diferenciados conforme percebesse a dificuldade do discente, tendo em vista que todos os oito alunos da turma tinham algum tipo de deficiência. Por orientação da professora Aline, realmente não se pensou mais em encontrar uma “estratégia mágica” para que os alunos conseguissem aprender a ler e escrever. Foi-se adaptando o planejamento didático conforme o interesse dos alunos e o vinculando aos eixos temáticos determinados pelo Projeto Político Pedagógico da Escola. O trabalho foi árduo durante todo o semestre.

A professora titular deu total liberdade de trabalho, desde que se atendesse a todos os eixos temáticos. Algumas atividades foram impostas pela Escola e o planejamento semanal foi ajustado para dar conta delas. Na primeira semana de regência, foi entregue a estagiária-docente um texto sobre a Semana Farroupilha e foi solicitado uma apresentação com os alunos para um dos sábados que haveria um evento sobre a Guerra dos Farrapos. Manteve-se como rotina a roda de conversa seguindo o princípio: construir vínculo com a turma e com a professora e dar voz aos alunos, fazendo as aulas terem sentido e utilizando materiais e técnicas conforme interesse dos alunos para conseguir mantê-los com foco na sala de aula. O momento da roda de conversa era um momento de descontração, acontecia diariamente no início das aulas, em volta de uma mesa redonda colocada no centro da sala era feito esse encontro com os alunos. Conforme eles iam chegando, deixavam suas mochilas nas classes e sentavam na roda para falar um pouco sobre o final de semana, ou sobre o que haviam aprendido no dia anterior, e assim por diante.

Figura 1: Mesa redonda



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Todo dia, a caminho da escola, tinha-se a expectativa de que a aula seria um acontecimento. A cada orientação recebida e a cada encontro com os alunos, as intervenções didáticas e as propostas pedagógicas iam se transformando em aprendizagens cotidianas.

No dia a dia em sala de aula, buscou-se criar um elo de integração e troca de experiências entre a turma, deixando em segundo plano suas deficiências, tentando estimular o potencial de cada aluno, fazendo com que se sentissem capazes, pois as habilidades individuais eram distintas e cada um tinha seu tempo e seu ritmo.

Os apontamentos no diário de classe e as reflexões semanais serviram como base para a análise do que se aprendeu. Após várias reflexões, percebeu-se que o foco geral das aprendizagens docentes apreendidas no estágio teve como eixo central apostar nas potencialidades e secundarizar as limitações dos jovens e adultos incluídos que estão na EJA. A seguir apresentam-se as três unidades de análise que adquiriram relevância e foram selecionadas a partir da prática docente.

4.2 UNIDADE I – A AFETIVIDADE COMO POTENCIALIZADORA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA

Durante as conversas com a professora titular e as observações em sala de aula, percebeu-se que ela era muito coerente em suas palavras e atitudes. Ela realmente conversava, explicava com calma, motivava os alunos a se interessar pelo assunto e/ou discussão que estava sendo tratada em aula. De acordo com Marchesi (2006, p. 31): “[...] as dificuldades de aprendizagem não diminuem a não ser que os professores as compreendam e sejam capazes de ajustar os conteúdos e os métodos de ensino às possibilidades destes alunos”. Marchesi (2006, p. 34) nos chama a atenção sobre a importância da ação do professor, “onde a sua capacidade para apresentar a informação de forma coerente é fundamental para ajudar o aluno a pôr em jogo as estratégias adequadas que lhe facilitem a compreensão”.

Qual a especificidade de ensinar na EJA com alunos de inclusão? Uma das respostas está nos conhecimentos e saberes que o professor precisa se apropriar para fazer propostas pedagógicas diferenciadas aos estudantes com determinadas especificidades para aprender. Entretanto, isso não é suficiente, a experiência de estágio faz perceber que é fundamental o professor ter algo mais, traduzido aqui pelo termo afetividade, entendida como um olhar atento e sensível do professor que pode ajudar no processo de alfabetização.

Piaget (1996, p. 47) reconhece a afetividade enquanto “agente motivador” para o desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a afetividade e a razão estabeleceriam termos complementares: “a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações” (PIAGET, 1996, p.47).

Nessa acepção, percebe-se que a afetividade faz parte do processo educativo e que o ambiente de aprendizagem deve ser organizado com práticas pedagógicas que estimulem o aluno a pensar e desperte o seu interesse pela alfabetização. Entende-se que a afetividade nas relações professor-aluno e entre os próprios alunos ajuda a aproximá-los, despertando o interesse em saber um do outro, sobre o cotidiano de cada um, bem como contribui para a construção de vínculos entre os alunos e o professor.

Tem-se conhecimento que a afetividade é alvo de críticas como tem mostrado o artigo de Dal'Igna, Scherer e Silva (2019, p. 11). Em seu estudo identificaram que “o argumento de que o trabalho docente, em busca da profissionalização, precisou afastar-se de discursos que vinculavam a docência à afetividade”. A docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais precisou de um afastamento maior, conforme mostram as autoras, e aqui se poderia acrescentar que na EJA não é diferente. Um dos argumentos talvez seja pelo fato da “natureza feminina” nestas etapas e modalidades da Educação Básica “pautada por afeto, amor e cuidado”. Entretanto, as autoras questionam “Quais os efeitos de tal separação para a docência contemporânea?” (DAL'IGNA; SCHERER E SILVA, 2019, p. 12). Tal questionamento nos leva a pensar, a partir da experiência de estágio, que nesta turma, sem um olhar atento e sensível, apenas sendo condescendente com a situação dos estudantes, seria difícil atingir os objetivos que o planejamento diário se propunha.

A relação de afetividade e confiança foi trabalhada ao longo do estágio desde o planejamento das atividades. Percebeu-se que o fato de conversar sobre o que estava sendo planejado, explicar aos alunos porque um livro, um texto ou uma reportagem sobre determinado assunto tinham sido escolhidos e fazer uma ligação com o que eles haviam dito ou até mesmo solicitado, os deixava confiantes, sentiam que eram importantes, e atendê-los em suas demandas era motivo de satisfação também para a estagiária-docente.

Durante o estágio, foi possível perceber que os alunos se sentiam acolhidos e motivados a aprender todas as manhãs, instigados pela troca de afeto entre aluno e docente. Além disso, compreendeu-se que nesta turma, onde todos eram jovens e adultos, o planejamento deveria partir dos conhecimentos prévios desses alunos e então articulá-los com os eixos temáticos designados pela escola. Para isso, foram necessárias muitas adaptações dos conteúdos para o contexto dos alunos, pois alfabetizar uma pessoa adulta é bem diferente de alfabetizar uma criança. Era preciso considerar as particularidades, as deficiências, de cada um e suas experiências de vida como jovens e adultos. Na maioria das vezes, suas experiências de vida, até aquele momento, foram fundamentais para o planejamento das aulas e para encontrar maneiras de atrair a atenção deles, pois em alguns dias estavam muito lentos

e desatentos, talvez pelo uso de medicações; e em outros, com muita energia, o que era exaustivo uma vez que era necessário atender todas as diferentes demandas que existiam em sala de aula.

Com relação às suas experiências e limitações, constatou-se que os alunos de inclusão da EJA não são alheios ao ambiente onde vivem, pois andam de ônibus, vão a médicos, alguns utilizam celulares e muitos deles sabem reconhecer quais são as suas limitações físicas ou neurológicas. Levando-se em consideração as desigualdades sejam econômicas, sociais, culturais, dentre outras, que permeiam a vida cotidiana e que se impõem em maior ou menor grau a todos os indivíduos que compõem essa sociedade, sejam eles alfabetizados ou não, percebe-se que esses alunos trazem consigo o conhecimento do dia a dia, experiência no seu meio e de interação com diferentes tipos de linguagem.

Schwartz (2013, p. 199) afirma que “o sujeito aprende quando é capaz de mobilizar, organizar sua rede de informações, seus conhecimentos já construídos, reconstruindo o próprio pensamento em um nível complexo de articulação, compreensão e utilização.” A autora acredita que ele “é capaz de associar o que está aprendendo com suas experiências passadas” (SCHWARTZ, 2013, p. 199) e, por isso, pondera que “há necessidade de considerar a realidade do aluno no planejamento didático.” (SCHWARTZ, 2013, p. 199).

Desse modo, para o planejamento das atividades, usou-se como recurso a afetividade para considerar a realidade, as características e o contexto em que os alunos estavam inseridos. Foi através da afetividade, percebendo cada um em suas singularidades, que foi possível desenvolver atividades que os estimulassem a participar. A seguir recorto algumas cenas para ressaltar como a afetividade foi protagonista na ação pedagógica com essa turma.

Com relação à aluna que aqui chamaremos de Valquíria, percebeu-se o seu gosto pela escrita. Gostava de escrever e escrevia os textos lidos em aula no caderno. A aluna tem suspeita de deficiência neurológica e demonstrava muita dificuldade principalmente em Matemática, e algumas na escrita. Escrevia bem devagar, com as letras trocadas, trocava “N” por “M”, ou omitia letras na palavra e até mesmo as acrescentava, não fazendo muito sentido. Então como forma de incentivá-la a escrever, optou-se por presentear-lá com um caderno que na capa trouxesse o seu time de futebol preferido, para que, neste caderno, ela escrevesse, em casa, as histórias e os textos que mais gostava, e o trouxesse para correção nas sextas-feiras. Depois disso, observou-se que a aluna nunca esquecia o caderno do Internacional⁵ e o entregava assim que entrava em aula nas sextas. Normalmente ele era corrigido no intervalo,

⁵ O Sport Club Internacional, popularmente conhecido como Internacional, é um clube de futebol gaúcho sediado na cidade de Porto Alegre.

mas nem sempre era possível terminar a correção. Durante a espera era perceptível sua angústia na expectativa de receber algum conceito. Aquele conceito de “muito bom” ou “certo” era como se fosse um troféu, deixava-a radiante de felicidade. O conceito a fazia pertencer ao mundo escolar, pois ele é uma das marcas da cultura escolar.

Conforme Seber (1997, p. 216) a respeito do aspecto afetivo, este “constitui a relação que liga a situação exterior ao nível de construção das estruturas do aluno”. Valquíria se interessava por algo, o que significa afirmar que ela estava de posse de certas estruturas passíveis de construção. O fato de ela querer mostrar o quanto estava se esforçando para sentir-se valorizada pela estagiária-docente demonstra o desejo de continuar sendo acolhida e de ter atenção para si.

No início do semestre ela ainda estava no nível pré-silábico, com o passar dos meses apresentou evolução. Em dezembro, ela já se encontrava no nível silábico, parecia ter consciência de que existe uma relação entre a fala e a escrita, pois tentava dar valor sonoro a letras e sinais para representar as palavras. Hoje, escreve sem parar, escreve as histórias lidas em aula e outras histórias da Turma da Mônica que a interessa, desenvolveu bem a motricidade e quer muito aprender a língua inglesa.

Sobre motricidade, Favero (2004, p. 42), afirma que “a escrita pressupõe um desenvolvimento motor adequado, pois certas habilidades são essenciais para que a atividade ocorra de maneira satisfatória”. A autora concorda que “[...] a coordenação fina proporciona precisão nos traçados, domínio dos gestos e dos instrumentos, esquema corporal, lateralização [...] a efetivação do processo de escrita implica que o indivíduo tenha orientação espacial suficiente para situar as letras no papel [...]” (FAVERO, 2004, p. 42). Assim como a autora, não se quer afirmar que apenas o trabalho em sala de aula através de repetições dê conta das dificuldades de aprendizagem, mas que também faz parte desse processo.

Com relação à aluna que chamaremos de Kátia, percebeu-se que a atenção, o incentivo e os estímulos funcionaram muito bem. A aluna era tímida e tinha muita dificuldade na leitura e na escrita. O estímulo, incentivando a leitura com expressões que elevam a autoestima da aluna, resultou em sua participação em várias aulas. Segue o relato de uma das aulas em que a participação de Kátia foi muito significativa:

Depois de insistir oito ou nove vezes com um por um dos alunos para tentar que lessem uma das frases do texto “Hora do Banho” de Cláudio Thebas, para atender minha solicitação a aluna Kátia tenta ler e fica me olhando esperando que eu iniciasse a primeira sílaba para ela continuar. Deixei Kátia pensar por um tempo e ela ficou olhando para o texto até que então a incentivei:

– B + A?

A aluna respondeu:

– BA
 E voltou a olhar-me. Então a incentivei novamente:
 – *Continue, Kátia, tu és capaz!*
 E depois de algum tempo, Kátia se encorajou e falou:
 – BANHO – quase que automaticamente, e depois daquela palavra leu outras palavras com um pouco de timidez e ficou feliz.

(Diário de classe, 16/10/2018, 6ª semana de regência)

Compreendeu-se o que acontecia com Kátia ao buscar aprofundamento em outros estudos. Colomer (2007, p. 52) afirma que “a formação do leitor é introduzida com um acúmulo de práticas sociais que começa desde o nascimento, [...] os primeiros contatos com a leitura é na maioria das vezes através de formas orais, quando os pais leem para seus filhos.” A autora explica que, desta forma, “as crianças adquirem sua formação na educação literária.” Ressalta-se que isso não ocorre apenas com crianças, mas com alunos da EJA também. Associando com os alunos de inclusão, a exemplo de Kátia, tanto ela como os demais alunos com problemas cognitivos também deveriam ser estimulados desde pequenos. Infelizmente, não é a realidade desses alunos, por isso é preciso proporcionar o máximo de oportunidades de leitura a eles, que não tiveram este acesso ou foram desacreditados de suas capacidades.

Com relação ao estudante que chamaremos de Gustavo, percebeu-se o quanto é importante incentivar o aluno a pensar, a se dar conta, a ser capaz de raciocinar por si mesmo. O Gustavo falava de seus animais, o porquê teve que mudar de casa; e as suas explicações eram coerentes com a realidade na qual ele estava inserido. Mesmo tendo laudo de deficiência mental severa, ele reconhecia o bairro onde morava, descrevia as ruas e o *shopping Center* com detalhes, e reconhecia que não podia andar sozinho. Quando se trabalhou o tapete silábico⁶, o Gustavo demonstrou capacidade de entendimento do que estava inadequado como demonstrado a seguir:

No trabalho tapete silábico, o Gustavo fez a leitura da palavra bicicleta da seguinte forma:
 – Bi-cle-ta-ci
 Ao solicitar que fizesse a leitura novamente e pausadamente de cada sílaba, ele se deu conta e corrigiu rapidamente.
 E em seguida, completou a palavra e disse:
 – *Agora está certo né profe?*

Diário de classe, 19/10/2018, 6ª semana de regência.

⁶ O tapete silábico é montado sobre uma lona, onde as imagens ficam expostas no centro, e nas laterais são distribuídas sílabas para a montagem da palavra. Esta atividade é trabalhada em duas equipes ou duplas. Cada equipe fica de um lado e deve ler a imagem e buscar as sílabas correspondentes. As palavras têm o fundo da mesma cor, mas esta dica não é informada no início do jogo. Nesta atividade é possível trabalhar com alunos pré-silábicos e silábico-alfabéticos, pois a leitura da imagem é feita mesmo sem saber ler.

Ele percebeu que além das cores das sílabas, existia algo mais, ou melhor, ele teve a capacidade de identificar e discriminar diferentes sons, quando questionado e estimulado a pensar. Acredita-se que o exercício com a intenção de provocar faz com que o aluno pense, reformule hipóteses automaticamente apenas com acompanhamento.

Figura 2: Tapete Silábico



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Em uma das aulas o Gustavo comentou que gostava de jogar xadrez, percebendo-se a sua satisfação em contar que quem havia lhe ensinado fora o avô. A estagiária-docente disse-lhe que não sabia jogar, mas se ele pudesse ensinar que trouxesse o jogo, e ele trouxe bem feliz. As regras do jogo utilizadas pela turma foram ensinadas pelo Gustavo, conforme ele tinha aprendido com o seu avô. Era muito interessante porque ele explicava para os colegas que estavam jogando até um determinado momento, a partir dali, ele não falava mais e ganhava todas as partidas. Era o mais feliz de todos, principalmente nos primeiros dias. Aproveitando o envolvimento da turma na atividade, começou-se então a questioná-los quanto à quantidade de peças que sobravam no tabuleiro e depois à quantidade total do tabuleiro e suas partes. No quadro, somou-se o número de peças de cada um e, por último, a contagem geral do tabuleiro.

Figura 3: Jogo de Xadrez



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Sua participação surpreendeu à estagiária-docente e aos demais colegas também. Entretanto ao ser aplaudido pela turma, incentivada pela estagiária-docente, e ser estimulado a continuar participando, com a frase: “*Muito bem Guto, isto mesmo e qual outra palavra conseguiremos escrever?*” Ele timidamente, abaixa a cabeça e sorri. O fato de falar com convicção e participar da aula do seu jeito mostra que é necessário compreender as limitações de cada um e procurar ajudá-los a aprender cada vez mais

Com relação ao aluno que chamaremos de Leo, percebeu-se que ele tem noção de suas limitações, mas mais que isso, ele tem conhecimento da sua realidade. O Leo não conseguia se expressar com clareza, o que não quer dizer que não conseguisse construir seus conhecimentos, pois ao falar que ia a fonoaudióloga para “melhorar a fala”, e repetia isso quase todos os dias quando ia ler alguma frase ou texto, já indica conhecimento da sua dificuldade de dicção. O fato de estar se esforçando para melhorar, significa que, mesmo sendo portador de Síndrome de *Down*, ele tem consciência das suas limitações. Trabalhando o trajeto entre a escola e a residência, ele lembrou que “*tem o Shopping Bourbon*” e quando a aluna Valquíria falou que morava perto da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), ele contou que nasceu no hospital da PUC-RS.

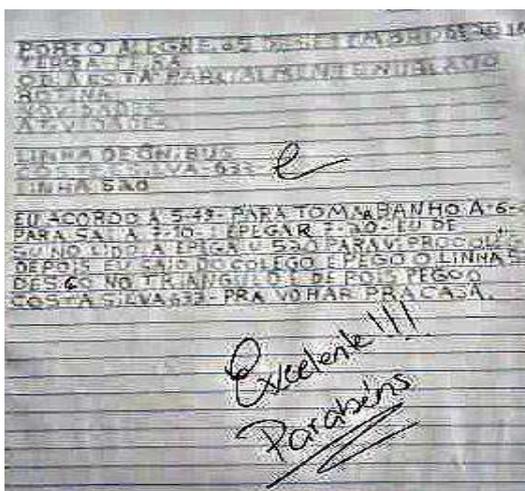
Na atividade *trajeto casa-escola*, na qual o aluno Leo conseguiu relacionar alguns locais que fazem parte das suas experiências, trabalhou-se o conhecimento que serve para a vida do aluno, tanto na perspectiva de se reconhecer como um sujeito que tem uma identidade, que perceba o seu pertencimento àquela comunidade ou bairro e suas redondezas. Traçaram-se os caminhos feitos por eles a partir das linhas de ônibus e o caminho que fazem para ir e vir à escola. Buscou-se subsídios teóricos em Callai (2004, p. 4) para desenvolver o objetivo, e ela nos propõe “a leitura da realidade através daquilo que é específico do seu cotidiano, que é o espaço construído.” Ela menciona que “através da geografia do bairro, da cidade ou comunidade é possível fazer a leitura da paisagem, dos prédios, dos shoppings, das ruas, e que é um espaço de territorialidade que faz parte da vida das pessoas, quer dizer que o espaço é um território vivo.” (CALLAI, 2004, p. 4).

No começo da atividade parecia que estava difícil de entender onde eles moravam e onde estavam. Depois de algum tempo, ao serem questionados do que havia no bairro de cada um, foi como uma mágica, eles começaram a falar que tinha estátua no caminho e que tinha *shopping* perto de casa, e quando se falou dos clubes de futebol, então, ficou muito fácil. Depois de concluído o cartaz no chão, ele foi colocado na parede, permitindo que eles identificassem e mostrassem uns aos outros onde moravam. A aula fez muito sentido.

Figura 5: Trajeto casa-escola

Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Na sequência foi proposto aos alunos que escrevessem seus trajetos. Os textos foram fantásticos, e o fato de um dos alunos mostrar o seu texto e ter recebido um conceito “excelente”, foi surpreendente – notou-se a alegria nos olhos dele. Embora tivesse alguns erros na escrita, era irrelevante para aquele momento de alegria. Aqueles erros foram passíveis de uma avaliação que subsidiou que se continuasse solicitando as escritas para aos poucos ir mostrando como se escreve e até mesmo para o próprio aluno se dar conta de que há uma convenção na escrita que precisa ser seguida. Essa experiência evidencia que é preciso proporcionar aos alunos momentos em que eles experienciem o sucesso para que se sintam motivados. A hipótese que se construiu aqui é que experiências de sucesso podem ter um componente afetivo que liga seu pertencimento à escola e assim pode gerar aprendizado.

Figura 6: Escritas sobre o trajeto casa-escola

Fonte: Acervo pessoal, 2018.

PORTO ALEGRE, 25 DE SETEMBRO DE 2018.

TERÇA-FEIRA

O DIA ESTÁ PARCIALMENTE NUBLADO

ROTINA

NOVIDADES

ATIVIDADES

LINHA DE ÔNIBUS COSTA E SILVA 633 E LINHA 520

EU ACORDO ÀS 5:49h PARA TOMAR BANHO. ÀS 6:20h PARA SAIR ÀS 7:10h e PEGAR ÀS 7:20h. EU DESU NO LINDOIA E PEGA O 520 PARA VIR PRO COLÉGIO. DEPOIS EU SAIO DO COLÉGIO E PEGO O LINHA 520 E DESÇO NO TRIANGULO E DEPOIS PEGO O COSTA SILVA 633 PRA VOLTAR PRA CASA.

(reprodução da escrita ao lado)

Com relação ao aluno que chamaremos de Antônio, percebeu-se que ele é muito interessado e participativo quando estimulado. O Antônio praticamente desenha a letra, reta e

em forma de bastão, bem homogênea, e demonstra muito interesse na leitura. Na oitava semana de regência, depois de ter anunciado uma determinada atividade para a turma, a reação do Antônio foi extraordinária. Ao começar a leitura do texto primeiramente mostrando a capa do livro e as ilustrações, surpreendentemente, Antônio disse:

– Profe, deixa a gente ler primeiro? Deixa a gente ler do nosso jeito e depois tu lês e a gente vai corrigindo, vamos inverter a ordem.

(Reflexão da Prática, 02/11/2018, 8ª semana de regência).

Isso foi muito significativo, pois nem sempre eles estavam dispostos a ler, o que tornava a atividade extremamente cansativa, e naquela semana não foi preciso nem mesmo fazer a primeira leitura, já que eles foram lendo direto. Talvez o acolhimento afetivo pode ter estimulado a ler.

O estímulo a leitura começa com o mostrar, pegar, tocar o livro e com uma “orientação sistemática”, segundo Soares (2009, p. 19). Para a autora, para o aluno desenvolver o hábito da leitura e se apropriar da leitura e da escrita é necessário trabalhar “com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita” (SOARES, 2009, p. 19).

Com relação ao aluno que chamaremos de José, percebeu-se que ele é um aluno muito carente e precisa de atenção. O José usa cadeira de rodas desde a infância, tem muita dificuldade, faltava muito às aulas porque morava longe e por depender de dois ônibus para ir à escola e, além disso, ninguém acompanhava o seu aprendizado em casa. Em um dos trabalhos em grupo, ao serem orientados a sentar no chão, os alunos ficaram apenas olhando e só depois de um certo tempo, sentaram e puxaram o José para a roda. Parecia que aquela atividade no chão era impossível, mas pelo contrário, a sensibilidade com o colega cadeirante foi uma energia muito positiva, pois não estavam acostumados a ficarem tão próximos a ele, talvez pela falta de mobilidade do colega. Embora fosse muito querido por todos, ele só fazia as atividades em aula se a estagiária-docente ficasse ao lado dele, transmitia uma carência profunda e precisava de afeto e atenção o tempo todo. Notou-se que, se ficasse ao lado dele, ele escrevia e fazia perguntas pertinentes: se é com esta ou aquela letra que se escreve tal palavra; mas se ficasse um pouco mais distante, ele simplesmente não fazia nada. No Projeto

Profissões⁸, ele demonstrou interesse por várias profissões e ao ser questionado pelo ballet sobre rodas que estava praticando, ele respondeu:

– *Eu odeio o ballet, só faço por causa da minha vó, eu queria ser bombeiro.*
 Ao explicar-lhe que ser bombeiro seria bem difícil por causa da cadeira de rodas, argumentou:
 – *Mas eu posso ficar lá na guarita do salva-vidas de assistente do bombeiro, e aí eu só apito!*

(Diário de classe, 20/11/2018, 10ª semana de regência)

Isso mostra como nós, “os normais”, sempre enxergamos pelo lado da limitação, do que não pode...

Com relação ao aluno que chamaremos de Giba, percebeu-se que além de atenção eles precisam ser respeitados e valorizados. O Giba faltava muito no início do semestre e aos poucos voltou a frequentar às aulas, questionado pelas faltas, explicou que precisou trabalhar de entregador de leite para conseguir carregar o TRI (cartão de transporte integrado de Porto Alegre), pois sua mãe havia perdido o bolsa família. Ele se sentia acolhido na escola, era bem fácil perceber. No dia do encerramento de um dos projetos, numa conversa no final da aula para avaliar as aprendizagens e as aulas, chegou-se a esse relato:

No final desta intensa semana de matemática, solicitei que guardassem os materiais para esperar o sinal bater e ficamos batendo papo. O Antônio disse que mudou o status do whats para “aula maravilhosa” e questionei se os demais haviam gostado das aulas desta semana. E em seguida o Giba começou a falar da outra escola, que as professoras ficavam dando “coisinha” para cortar e “folhinha”. E depois eles pediam para elas corrigirem e elas colocavam “certo” sem corrigir e ficavam no celular o tempo todo. Eu questionei se não havia leitura com livros ou textos, e ele disse:

– *Que nada profe, só recortar coisinhas, e folhinhas para completar, nunca tivemos uma aula como esta.*

Uma situação preocupante. Esta escola seria uma escola Estadual para deficientes que tem atendimento por profissionais da saúde e tem toda a assistência médica no local. Talvez os profissionais da educação não tivessem noção do que é educar na inclusão.

(Diário de classe, 03/10/2018, 4ª semana de regência)

Para essa caminhada com os alunos de inclusão é preciso ter um fazer docente afetivo e paciente. De modo a observar cada avanço, cada momento de evolução, para compreender o que eles estão aprendendo dentro das suas limitações. Sem dúvida, é um grande desafio estimular suas habilidades distintas para que possam atingir os objetivos de ler, escrever ou, no mínimo, adquirirem autonomia. Entretanto é preciso ter em mente que cada aluno é único no tempo de aprendizagem e que carregam, para além de suas deficiências, saberes e

⁸ O projeto Profissões trabalhou as profissões e aptidões. A atividade desenvolvida pela estagiária-docente partia do conhecimento dos alunos. A partir de revistas e anúncios, os alunos descreviam o que sabiam de cada profissão, enquanto se anotava no quadro, destacando a importância de cada uma delas. Depois, pela escola, os alunos entrevistavam os funcionários para verificar a profissão de cada um, e eram desafiados a analisar se eram importantes ou não.

vivências peculiares a cada um, pois como afirma Freire (1996, p. 10), “Somos seres inacabados, portanto em constante aprendizagem.” Os recortes trazidos nesta unidade de análise fazem perceber que a afetividade pode se concretizar como sucesso, incentivo, pertencimento ao ambiente escolar, acolhimento dos colegas e professoras, enfim há muitas formas do estudante incluído de EJA se sentir aprendendo.

4.3 UNIDADE II – A FAMÍLIA COMO POTENCIALIZADORA (OU NÃO) DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS INCLUÍDOS DA EJA

Os desafios enfrentados para alfabetizar aquela turma foram muitos, principalmente o envolvimento com a família. Sentiu-se que era necessário trazer as famílias para a escola para que juntos, escola e família, trabalhassem melhor, pois percebeu-se que poucas vezes as atividades de casa eram executadas, e alguns familiares nem sequer faziam o acompanhamento das aulas.

Macedo (1994, p. 186) menciona que “a família tem como propósito fornecer um contexto que permita a sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros, procurando atender as necessidades dos mesmos.” Nota-se que as necessidades básicas eram atendidas, mas o acompanhamento diário das atividades propostas em sala de aula e trabalhos para serem feitos em casa, não eram revisados pelos responsáveis. Acredita-se que em relação às aprendizagens, a família pouco tinha a oferecer pela baixa escolaridade, mas, no quesito união e amor, os laços são fortes.

Pela experiência vivida, supõe-se que a preocupação com a escolarização não fosse prioridade para essas famílias. Por isso compreendeu-se que a escola deveria fazer a sua parte, se faz necessário levar em consideração que os pais ou responsáveis já enfrentavam vários obstáculos na educação de seus filhos, como a doença propriamente dita, as discriminações e os preconceitos. Até mesmo a escolha da escola é complexa, pois algumas famílias veem de forma negativa a inclusão escolar e não aceitam que seus filhos sem necessidades estudem com um aluno com alguma deficiência, como também, há algumas escolas que temem a evasão escolar pelo fato de ter um aluno especial. Acredita-se ser esse um dos motivos pelo qual a escola, onde ocorreu a pesquisa, estar com tão poucos alunos.

A participação da família no dia a dia da vida escolar do aluno é fundamental. A interação entre Escola e Família é de suma importância no processo pedagógico para uma aprendizagem plena.

Num dos sábados de atividade na escola, tentou-se conversar mais com os familiares, sem fazer muitas perguntas, mas ao mesmo tempo indagando como era o comportamento dos

alunos em casa, se faziam fisioterapia ou tratamento fonoaudiológico, e aos poucos tentando descobrir como é a jornada deles fora da escola.

Um dos alunos havia dito que quem o ajudava na leitura em casa era o irmão chamado “Diego”, entretanto, naquele sábado, ao perguntar-se a mãe:

– *Então, é o teu filho mais velho, o Diego, que ajuda o Guto nas lições de casa?*

A mãe prontamente respondeu:

– *Não, sou eu mesma!* - com bastante orgulho.

(Diário de classe, 29/09/2018, 3ª semana de regência)

Foi uma decepção, pois os temas nunca eram feitos e nem mesmo revisados em casa. O aluno não escreve uma letra sequer, apenas desenha. Para ele escrever as letras é preciso fazer os pontilhados, e ele escreve por cima, uma atividade que a professora titular faz há dois anos com ele.

Sobre outro aluno, o Leo, este já tem uma mãe atenta a todas as aulas. Quando trabalhado o trajeto entre a escola e suas residências, levou-se para a aula mapas do *Google* traçando o caminho da escola à zona norte, pontuando alguns locais importantes. Entretanto, algumas cópias ficaram mais escuras, e sem que se percebesse alguns alunos levaram para casa. No outro dia, a mãe enviou um bilhete dizendo que não tinha entendido nada daquele mapa e que não fazia sentido para o filho. O que foi muito gratificante, pois a mãe havia revisado o conteúdo da aula. E, no sábado, durante a conversa, ela explicou que ele ficava nervoso querendo contar e por causa da dicção as palavras não saíam e por isso ela ficara irritada. Após ser informada sobre o andamento das atividades, e pontuado a importância da sua atenção às aulas, a mãe foi convidada a ir até a sala de aula. O Leo e os colegas, que ali estavam, naquele sábado, mostraram-lhe o caminho de casa em relação à escola no painel exposto na parede. Ela se emocionou e pediu desculpas. Explicou-se àquela mãe o quão importante e motivo de satisfação era receber o seu bilhete, e que era com grande expectativa que sua presença era aguardada neste sábado para falar sobre a importância daquela manifestação em relação ao que é trabalhado em sala de aula.

Figura 7: Painel trajeto casa-escola

Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Exemplos como o desta mãe é que precisam ser mostrados e incentivados para um aprendizado melhor. É desta forma que o aluno se sentirá protegido de ambos os lados e isso elevará a sua autoestima.

Já o caso da aluna Kátia que o pai bateu na porta para buscá-la para ir ao dentista após a aluna ler a palavra “BANHO”, interrompendo o aprendizado num momento mágico, contou-se aos pais o progresso que a aluna estava fazendo naquele dia. O pai pediu perdão dizendo que não imaginava que a filha poderia estar fazendo tanto progresso. Felizmente ele acalmou-se ao ouvir que é preciso ter paciência. Conversou-se calmamente, orientando os pais a ler junto com a aluna em casa, a fazer os temas com ela e não fazer para ela. Segundo Mittler (2003, pág. 212) afirma: os filhos “aprendem a ler melhor e com maior prazer se seus pais escutam suas leituras, até mesmo se isso acontecer durante e somente alguns minutos por dia, e são significativamente ajudadas quando os pais leem para elas”.

A mãe da Valquíria trabalha muito, é muito agitada e não tem tempo para nada, conforme ela mesma relatou, em algumas conversas na saída da escola, quando contara da ansiedade da filha em aprender Inglês. Neste mesmo sábado, a estagiária-docente contou a essa mãe que a Valquíria quer aprender Inglês e que parece que ela entende com facilidade, pois em algumas aulas ao repetir umas frases de saudação, notou-se que a sua pronúncia é adequada. A mãe então explicou que ela já escrevia bem o Português e o Inglês aos cinco anos de idade, pois a creche que ela frequentava ensinava, desde o berçário, ambas as línguas. E que infelizmente, aos cinco anos, a menina caiu e bateu com a cabeça, teve muitas convulsões e acabou por ter problemas neurológicos graves. Relatou que ela já passou por muitos tratamentos e escolas e a evolução foi pouca, mas que agora estava muito empolgada com as aulas e escrevia sem parar. Comentou que a filha está muito feliz com o caderno que ganhou e que, em casa, ela reescreve os textos de aula e as histórias dos gibis da Mônica no caderno, que ela conta que quer mostrar, no final do ano, ele cheio de histórias e levar para a estagiária-docente corrigir.

Com o intuito de trazer as famílias para a sala de aula, preparou-se um café da manhã, com o pretexto de dar uma aula de educação financeira para todos⁹. Programou-se, para a semana que estaria trabalhando o tema “Alimentação”, um café com aula para os pais e responsáveis. Semanas antes se perguntou aos alunos o que eles gostavam no café da manhã e o que gostariam de comer, com isso criou-se uma expectativa para o encontro. O objetivo era trazer todos para a sala de aula, não para uma reunião pedagógica, mas para um momento de partilha e aproximação. No dia marcado, chegou-se cedo à escola, as classes foram arrumadas e colocou-se sobre elas toalhas brancas, levou-se uma torradeira, pois fora um dos pedidos dos alunos, ajeitou-se todos os alimentos e bebidas e deixou-se tudo arrumado. Percebeu-se que os convidados chegaram cedo e estavam ansiosos para entrar.

Figura 8: Café da manhã com as famílias



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Às 8h30min, horário marcado, abriu-se a porta para recepcioná-los, sentaram e aos poucos foram se servindo. O encontro foi ótimo, embora houvesse uma certa timidez, tanto por parte dos pais como dos alunos. Ficaram surpresos com os preparativos, pois havia produtos sem lactose como iogurte e manteiga, e acharam tudo muito bom.

Os pais da aluna Kátia se atrasaram um pouco, então se demorou um pouco mais para começar a falar. Aos pais foi entregue uma lista com tudo o que já tinha sido trabalhado até aquele dia e foram avisados que aquela aula seria para eles. Percebeu-se em seus rostos a expressão de surpresa, mas ao mesmo tempo sentiu-se que ficaram felizes. Começou-se falando das dificuldades em lidar com os apelos ao consumo, o quanto era difícil perceber isso no cotidiano, e como esse tipo de demanda comprometia a nossa renda.

Deixou-se claro que o assunto teria sido planejado para os alunos, entretanto, achou-se mais conveniente trazer também os pais para a sala de aula, pois não haveria tempo suficiente

⁹ Educação financeira é um tema importante a ser trabalhado na escola, na EJA principalmente, por tratar-se de alunos adultos, dos quais a grande maioria já trabalha e até mesmo provém o próprio sustento. Mas, neste caso, por ser uma turma totalmente inclusiva, decidiu-se trabalhar com as famílias.

no semestre e estes conhecimentos sobre educação financeira são úteis para a família. Famílias que têm custos altos e muitas despesas. Famílias que lutam para dar o melhor a seus filhos... - e com o debate sobre esses assuntos continuou-se por algum tempo; enquanto se falava percebeu-se alguns olhos cheios de lágrimas e foi necessário disfarçar o olhar para não se emocionar também. Colocando-se no lugar deles, expôs-se que se entendiam os desafios que eles enfrentavam, e relatou-se tudo o que foi trabalhado no semestre e que tais conhecimentos eram para a família e não somente para o aluno.

Em seguida, foi entregue aos responsáveis um livro de educação financeira, *Caderno de educação financeira: viver bem com o dinheiro que se tem*, elaborado pelos professores da UFRGS (BUAES; COMERLATO; DOLL, 2015). Argumentou-se acerca dos pontos listados no livro, sobre a organização financeira, que se ganhar R\$ 1000,00 deve-se gastar R\$ 900,00 e não R\$ 1.100,00. Alguns riram e a mãe da Kátia perguntou sobre investimentos e trocaram-se algumas ideias. Depois, falou-se das armadilhas dos cartões de crédito e dos empréstimos consignados, das prioridades que seus filhos e netos têm nos postos de saúde quanto a dentistas e consultas, e a mãe do Leo se manifestou dizendo que fazia valer os direitos dele, alguns não sabiam absolutamente nada sobre os seus próprios direitos. Por fim, informou-se sobre a semana que estaria trabalhando sobre a Alimentação, distribuiu-se alguns panfletos sobre alimentação saudável, panfletos fornecidos pelo Hospital de Clínicas. Eles leram e levaram para casa.

Ao trabalhar-se sobre educação financeira e outros assuntos pertinentes à família, teve-se a intenção de informá-los sobre a prática pedagógica desenvolvida com objetivo de oportunizar informações fundamentais para lidar com as armadilhas do consumo em que vivemos e as questões econômicas que envolvem o cotidiano. Principalmente, chamar a atenção para os empréstimos e créditos consignados que são oferecidos diária e insistentemente pelos bancos e instituições financeiras. Bauman (2010) faz uma referência a este assunto:

[...] a atual 'contração do crédito' não é resultado do insucesso dos bancos. Ao contrário, é fruto, plenamente previsível, embora não previsto, de seu extraordinário sucesso. Sucesso ao transformar uma enorme maioria de homens, mulheres, velhos, jovens numa raça de devedores. Alcançaram seu objetivo: uma raça de devedores eternos e autoperpetuação do 'estar endividado', à medida que fazer mais dívidas é visto como único instrumento verdadeiro de salvação das dívidas já contraídas (BAUMAN, 2010, p. 31).

Informações pertinentes, uma vez que estas famílias já têm dificuldades em lidar com despesas médicas e tratamentos com seus filhos, e as "facilidades" oferecidas pelos bancos só tendem a deixar a situação financeira mais comprometida.

Para esse evento foram convidados também o diretor da escola e alguns outros professores, mas só quando alguns pais já estavam indo embora foi que o diretor apareceu. Ele se demonstrou deslumbrado com o acontecimento e parabenizou a iniciativa pela organização, e a estagiária-docente disse-lhe:

– Esta é uma das maneiras de trazermos os responsáveis para dentro da escola, precisamos deles e eles precisam de nós para compartilharmos o aprendizado de seus filhos. – o diretor concordou.

(Diário de classe, 06/11/2018, 9ª semana de regência)

Teve-se muita dificuldade em reunir os responsáveis num momento diferente de uma reunião de final de semestre, pois, conforme Mittler: “Conhecer a individualidade de cada família é uma das tarefas mais difíceis para qualquer professor, pois há poucas oportunidades para conhecer os pais e as mães como pessoas. Esta é a razão pela qual é tão importante conhecê-los em território neutro.” (MITTLER, 2003, p. 213).

4.4 UNIDADE III – CONTEÚDOS CURRICULARES E SABERES PEDAGÓGICOS DA DOCÊNCIA PARA PROMOVER AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS INCLUÍDOS DA EJA.

Para a análise dos saberes docentes adquiridos durante o estágio, foi necessário entender que saberes são esses. As reflexões realizadas ao longo do trabalho levaram a dois caminhos, sinalizando que existem os saberes curriculares que chamaremos de conteúdos curriculares e os saberes pedagógicos.

Começa-se usando a expressão “Conteúdos Curriculares” porque são conhecimentos já definidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) junto ao Projeto Político Pedagógico da escola, onde ocorreu o estágio, para o público da EJA. Enquanto que “Saberes Pedagógicos” são os saberes que, mesmo o docente tendo os conhecimentos (a partir de sua formação) para dar aula, vão sendo constituídos na experiência do professor junto aos alunos. A seguir apresenta-se um recorte de como estes dois elementos, conteúdos curriculares e saberes docentes, promoveram aprendizagens aos alunos da turma, escopo deste trabalho.

Quanto aos Conteúdos Curriculares, segundo orientação da professora titular os eixos temáticos previamente definidos para o segundo semestre de 2018 da turma Totalidade 1 da EJA eram: (1) Minha casa e minha cidade; (2) Trânsito, transportes e minha escola; (3) Higiene e saúde; (4) Alimentação; (5) Animais; (6) Plantas e (7) Profissões.

Começou-se o semestre com um texto sobre a Guerra dos Farrapos e discussões sobre o significado desse movimento que ocorreu entre 1835 e 1845. O texto mostrava a revolta da população gaúcha contra os altos impostos cobrados pelo governo imperial brasileiro no comércio de couro e charque, importantes produtos da economia do Rio Grande do Sul daquela época. Foi com a intervenção da aluna Valquíria com as perguntas:

– *Profe, o que é impostos?*
– *E tem também uma tal de bandeira vermelha que vem na conta da luz que minha mãe reclama, o que é isso?*

(Diário de classe, 11/09/2018, 1ª semana de regência)

que se decidiu trabalhar os eixos temáticos por projetos e ir fazendo a ligação dos assuntos conforme os alunos iam percebendo e questionando.

Neste Trabalho de Conclusão de Curso, agruparam-se os eixos temáticos por projetos e estes estão a seguir elencados: Projeto de Convivência (escola, vizinhos, amigos, comunidade e ao redor), Projeto Direitos Sociais, Projeto Sustentabilidade, e Projeto ir às compras. Muitos dos projetos geraram campanhas que foram divulgadas no âmbito da escola e muita discussão. Com o intuito de alfabetizar desenvolvendo a conscientização, foram desenvolvidas ações e atividades que visassem suprir as necessidades presentes sem afetar as gerações futuras e cuidassem da natureza para melhor vivermos.

Destaca-se aqui o Projeto Sustentabilidade como um dos mais explorados, o qual se tornou muito significativo para os alunos, talvez por perceberem que faz parte da realidade deles. Trabalhou-se desde como ocorrem os fenômenos naturais e as tragédias da natureza, como temporais, e economia de água e energia elétrica, reciclagem de lixo, os cuidados com as plantas e vegetações, até a influência dos gases emitidos pelos animais e automóveis. Oportunizou-se aos alunos um ambiente de estudo e discussões, dialogando com a realidade através da leitura de textos, reportagens de jornais e livros, leitura de imagens e também atividades que contemplassem a oralidade e a escrita.

Portanto, é trabalhando a educação ambiental que se pode chegar à sustentabilidade, pequenas ações e constantes na educação dos alunos vão tornando-os seres humanos críticos em defesa da natureza e que promovam a sustentabilidade. Segundo Roos e Becker (2012, p. 860), “A sustentabilidade é um processo” para ser feito a longo prazo, partindo da educação consciente e “considerando o desenvolvimento dos seres humanos, dos animais, das plantas” (ROOS;BECKER, 2012, P.860), enfim de tudo que esteja no planeta terra, e de acordo com Leff:

[...] o princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da invenção do mundo; não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômica-ecológica globalizada. (LEFF, 2001, p. 31)

Esta reapropriação da natureza só será possível através da educação ambiental, através de questionamentos e indagações. E as indagações sobre o tema eram constantes, iam surgindo a todo instante. Além disso, os alunos participavam fazendo contribuições importantes, como na leitura de uma reportagem sobre um forte temporal ocorrido no Rio Grande do Sul no final de semana que antecedeu a aula. Alguns alunos relataram que conheciam alguém que havia perdido tudo por causa das enchentes. O Antônio comentou que no bairro onde ele mora não precisa chover muito que já acontece alagamento. Quando questionados quanto ao porque acontecem os temporais, as respostas eram geniais:

Aquecimento global; queimadas; camada de ozônio.

O Gustavo respondeu que o problema era com os animais, que as vacas fazem muitos “puns” e poluem a natureza. Por conta disso a turma deu muitas risadas. Então, para valorizar a sua participação concordei:

– *Isso mesmo Gustavo, os “puns” dos animais também criam um gás tóxico e também os poluentes das indústrias.*

(Diário de classe, 02/10/2018, 4ª semana de regência)

A Valquíria e o Antônio ficaram admirados com a descoberta do Gustavo. Seguem anotações do diário de classe:

Depois li a reportagem para eles e mostrei as imagens da destruição, principalmente em Pelotas e fizeram vários comentários a respeito. E começaram a questionar: *Como que o vento sopra tão forte? Como que cai um poste?* E assim foi... Expliquei a eles sobre a umidade do ar e o calor que sobrecarregam as nuvens e com os ciclones formam-se os temporais. E uma das alunas falou no lixo. Que as pessoas não jogam o lixo nas lixeiras e isso provocava enchentes. Chamei-os e fomos para o pátio verificar se havia identificação em todas as lixeiras. E foi bem legal os ver tentando ler as lixeiras. Depois, fizemos uma campanha pela escola batendo nas salas e deixando um cartaz exposto no saguão. Campanha sobre lixo orgânico, lixo seco, como fazer compostagens e preservação da natureza.



(Diário de classe, 02/10/2018, 4ª semana de regência)

Considerando-se que era necessário executar o planejamento para atender os eixos temáticos e manter o interesse dos alunos nas atividades propostas, a todo o momento era indispensável intensificar as intervenções. Mesmo com as dificuldades que alguns apresentavam, ressalta-se o quanto era importante eles terem autonomia de se manifestarem e levantarem hipóteses. Devido ao fato de haver diferentes níveis de leitura e escrita na turma,

usaram-se jogos e inúmeras atividades que se consideraram relevantes no processo de alfabetização. Proporcionaram-se trabalhos em grupos e em duplas, onde um aluno ensinava o outro e com isso era possível rever conceitos e melhorar os conhecimentos já adquiridos. Dentre as atividades realizadas podemos citar: leituras de livros e textos (livro, história em quadrinhos, jornais, reportagens, revistas, panfletos e letras de músicas) e manuseio de muitos livros em quase todas as aulas conforme o assunto que estava sendo tratado, bem como muitas interpretações e escritas a partir de imagens; escritas espontâneas e interpretações de textos com rimas, sílabas iniciais e sílabas finais; com a chamada criou-se um glossário a partir de cada nome; leitura de um livro e criação de uma história a partir daquele enredo e apresentação oral para os demais colegas da turma; elaboração de ficha cadastral com dados de cada um; além de roda de conversa diariamente em volta da mesa redonda colocada no meio da sala e o uso da dança para ajudar a motivar e espantar o sono.

Para dar continuidade aos questionamentos da Valquíria em aulas anteriores, trabalhou-se a respeito da energia elétrica e a água. Após a distribuição do material, começou-se a aula pelo panfleto “Casa Genial” (MUSEU..., 2008) elaborado pelo museu da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

De início, mostrando as imagens, levantei o seguinte questionamento:

– *Vocês já imaginaram as nossas vidas sem energia elétrica?*

Em seguida, diretamente para o aluno Giba (pois ele estava mexendo no celular escondido):

– *Giba, já pensou se tu não conseguires mais carregar a bateria do teu celular?*

– *Não profe, eu sempre carrego a bateria* – ele respondeu.

– *Mas se não tiver energia?* – insisti.

– *Mas sempre vai ter profe, se não tiver aqui na escola, vai ter lá em casa* – respondeu.

E os outros alunos ficaram parados como se não estivessem entendendo nada. E continuei os questionamentos:

– *De onde vem a energia elétrica que usamos todos os dias?*

As respostas foram diversas, a Valquíria disse rapidamente:

– *Vem dos fios.*

– *E de onde vem a energia que para nos fios?*

– *Dos postes né?* – ela responde.

– *E a energia dos postes vem da onde?*

E o José responde que vem do moinho, apontando para a figura.

(Diário de classe, 08/10/2018, 5ª semana de regência)

Durante a leitura do material, a estagiária-docente fez uma explanação sobre a evolução da energia, mostrando o complexo de uma Usina Hidroelétrica no livro, explicando sobre a represa, o reservatório e as turbinas que geram energia através da força da água. Detendo-se na página 5 por alguns minutos e apontando para as lâmpadas da sala, questionou:

– *De onde vem aquela energia?*

E o Giba repete o que a Valquíria havia dito que vinha dos fios. E mostrando-lhe novamente o reservatório, ele exclama:

– *Oh profe!!! bem capaz que esta luz da lâmpada vem da água!!!*” - um tanto inconformado com a descoberta.

(Diário de classe, 08/10/2018, 5ª semana de regência)

Na sequência, novas indagações vão aparecendo nas páginas do livro e eles são orientados a lerem estas perguntas sozinhos.

De onde vem a energia elétrica que usamos todos os dias?

Por que economizar energia elétrica é uma atitude genial?

O que você pode fazer para ajudar?

(MUSEU..., 2008, p. 4, 6, 8)

A leitura então continuou com a apresentação de dois outros prospectos sobre consumo de energia, nos quais a imagem da cantora Ivete Sangalo é utilizada na campanha “família inteligente”. A campanha dá orientações sobre consumo consciente, com dicas de economia de energia. No final da aula, os alunos são orientados a conversar em casa sobre estes panfletos e a trazer no dia seguinte alguma ideia de economia que a família tenha comentado.

Dias depois, discutiu-se a fatura de energia elétrica, intensificando as explicações sobre os impostos cobrados conforme questionamento da aluna Valquíria em aulas anteriores. Trabalhou-se a composição da fatura da energia de um modo resumido, mas foi extremamente difícil eles entenderem o cálculo do valor consumido, a multiplicação do valor unitário do quilowatt-hora (kWh) pela quantidade consumida. Somente quando se trabalhou o valor total da fatura para pagamento é que foi possível perceber que eles conheciam as notas de dinheiro e até conseguiam fazer troco. Neste momento, percebeu-se que se deveria trabalhar a linguagem matemática de uma forma mais fragmentada ou por partes, pois eles sabiam fazer os cálculos desde que separassem as dezenas com um traço. Foi a partir desta aula que se resolveu criar um projeto chamado “ir às compras”. Onde eles lidariam com dinheiro de papel (cópias de cédulas), fazendo os cálculos para o pagamento das compras a partir de uma determinada quantia de dinheiro.

Partindo do que os alunos conhecem em suas diferentes capacidades cognitivas é possível, levantando hipóteses, que se vá construindo um aluno crítico. Conforme Giroux (1999):

Os educadores devem proporcionar as condições para os alunos se envolverem no remapeamento cultural [...] os alunos devem ter a oportunidade de se envolver em análises sistemáticas das maneiras pelas quais a cultura dominante cria fronteiras saturadas de desigualdade e exclusões forçadas. Da mesma maneira deve ser permitido aos alunos reescreverem a diferença através do processo de transposição dos limites culturais que oferecem as narrativas, as linguagens e as experiências que

proporcionam um recurso para se repensar o relacionamento entre o centro e as margens do poder, assim como entre eles próprios e os outros. Em parte, isso significa dar voz aqueles que têm sido em geral excluídos e silenciados. (GIROUX, 1999,p.203, 204).

Quanto aos Saberes Pedagógicos, estes são os saberes adquiridos na formação e na experiência docente. Conforme Tardif (2008, p. 37), “há muitas reflexões sobre a constituição do saber do professor e sobre quais são os saberes necessários para que se desenvolva a docência. O professor precisa ser conhecedor dos saberes pedagógicos.” O autor afirma que esses saberes “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” E ainda, “através da combinação desses saberes o professor vai concebendo sua prática docente na busca de seus objetivos no processo de aprendizagem.” Estes saberes se dividem em quatro conforme segue

[...] **saberes profissionais** o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.

[...] **saberes disciplinares**. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.

[...] **saberes curriculares**. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

[...] **saberes experienciais**, esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2008, p. 36-39).

No exemplo anterior, na atividade sobre a fatura de energia elétrica, observa-se o saber pedagógico em movimento. Diante da situação problema: alunos não entendem o cálculo da conta de luz, percebe-se as seguintes atitudes docentes: (1) trabalhar com os cálculos da conta, investir no cálculo fragmentado dentro do que eles já conhecem; (2): criação de projeto para aprendizagem do sistema monetário simulando situações reais de compra.

É necessário saber pedagógico – tanto o aprendido na faculdade como o aprendido na prática – para promover atitudes docentes com base nas situações-problema que caem de paraquedas nas salas de aula.

Destaca-se assim sua significância no decorrer do estágio curricular, pois os saberes experienciais foram fundamentais para auxiliar a estagiária-docente no desenvolvimento das aulas. A seguir relacionam-se outra atividade que brotou de uma atitude docente frente a uma

situação problema: os alunos estavam indispostos ou apáticos. A atividade no pátio surge então a partir da percepção docente.

Em uma das aulas em que se trabalhou de forma transversal as “profissões” com o tema Sustentabilidade, percebeu-se que alguns dos alunos estavam cansados, com sono ou no mínimo indispostos, entendeu-se que era hora de mudar a atividade, e os alunos foram convidados a fazer entrevistas pela escola. Toda turma saiu pelo pátio, percorrendo a portaria, a secretaria, a sala dos professores com as seguintes perguntas: *Qual é seu nome? Qual sua profissão?* Embora, com algumas limitações devido às necessidades especiais de cada um, eles sentiam-se importantes, pois alguém estava dando atenção àquele questionamento, e as pessoas entrevistadas também ficaram felizes em falar um pouco do seu próprio trabalho e de ver a reação dos alunos ao tentar escrever as informações. Como também, o fato de convidá-los para sair entrevistando os funcionários foi algo excepcional. Parecia que nunca tinham estado no pátio conversando com os trabalhadores da limpeza e da secretaria. Sentiu-se a felicidade dos alunos por estarem conversando com outros profissionais da escola que nunca tinham notado, pois o mundo deles era só a sala de aula.

Depois das entrevistas, seguiu-se em sala de aula um diálogo sobre profissões e quais eram exercidas por seus familiares. E quando questionados sobre o que cada um gostaria de fazer, apareceram diversas atividades como auxiliar de bombeiro, manicure, pintor de quadros, fotógrafo, caixa de supermercado e auxiliar de professor de natação. Quanto às profissões, chamou à atenção a reação de espanto que tiveram quando se falou da profissão de “reciclador”. Eles não tinham ideia que esta profissão ajuda a natureza e reforça o princípio da sustentabilidade, que esta atividade agrega valores a materiais que eram descartados e que esta profissão deve ser respeitada.

As análises realizadas até aqui permitiram perceber que tanto a atividade sobre a fatura de energia elétrica, como a atividade sobre profissões, trazidas como conteúdos curriculares trabalhados no eixo temático Sustentabilidade, tiveram uma articulação com os saberes pedagógicos. Percebeu-se que é possível construir atividades que contemplem determinadas necessidades, que o conhecimento não é construído somente transmitindo informações e ideias e que se pode fazer com que os alunos se sintam capazes de aprender, muitas vezes, relacionando o conteúdo que está sendo aprendido em sala de aula com o seu cotidiano.

Essa relação entre os conhecimentos escolares e os saberes docentes, aqui identificados como os conteúdos curriculares e os saberes pedagógicos, foram fundamentais para realizar propostas pedagógicas diferenciadas e focadas nos potenciais de cada um.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ponderando-se que o objetivo geral deste trabalho foi analisar as aprendizagens adquiridas durante o estágio curricular para reconhecer os saberes na formação docente numa perspectiva inclusiva, concluiu-se que é preciso exercer a docência com afetividade, buscar a parceria entre família e escola e utilizar os conteúdos curriculares e os saberes docentes como aliados para promover a aprendizagem dos alunos. Seguem algumas considerações sobre tais reflexões.

Percebeu-se que cada aluno é único, independente da necessidade específica, cada um tem seu tempo. É preciso desenvolver estratégias e metodologias que atendam seus interesses. Se os alunos sentirem que são acolhidos e instigados a enfrentar suas dificuldades, tanto na escola como na família, o aprendizado será possível. Para oportunizar aprendizagens aos alunos especiais, o exercício da docência precisa transcender às limitações de cada aluno, e a luta deve ser contínua para um único propósito: a oportunidade do desenvolvimento do sujeito. Fazer com que os alunos se sintam pessoas capazes e elevar a confiança e a autoestima, aumentando as possibilidades de serem capazes no dia a dia.

No que tange à família, considerando as vivências docentes e as leituras realizadas ao longo do curso, percebeu-se que o conhecimento, a habilidade e principalmente a atitude dos profissionais, professores e gestores, são imprescindíveis numa integração entre escola, família, educadores e gestão. Para proporcionar parceria entre escola e família, o comprometimento e a compreensão do professor são fundamentais, pois é preciso colocar-se no lugar do outro para melhorar a comunicação e intensificar a colaboração entre as partes. A Escola, enquanto instituição, precisa entender que aqueles pais e ou responsáveis já carregam em suas mãos problemas sem solução e que eles também precisam de acolhida. Compreender que aquele momento em que seus “bens” mais preciosos estão na escola, pode ser o único tempo que eles têm para cuidar de si mesmos. É preciso ter este entendimento e, partindo deste ponto, conduzir a família, entendendo família também como instituição, para dentro da escola com objetivos claros e de forma humilde. Humildade de aprender e ensinar, de dividir responsabilidades e ir à busca do aprendizado do aluno com estratégias que ajudem as duas instituições em benefício do discente. Compreende-se que para que se possa construir uma interação entre família e escola é preciso antes de qualquer coisa, uma mudança no pensamento das pessoas. Entende-se, portanto, que estas duas instituições precisam trabalhar em conjunto e ambas devem seguir os mesmos princípios em relação aos objetivos que se pretende atingir.

Sobre a articulação entre os conteúdos curriculares e os saberes pedagógicos percebeu-se que foi a interação entre ambos que promoveu aprendizagens aos alunos da turma de inclusão. Os conteúdos curriculares definidos pelo Projeto Político Pedagógico da escola junto com os saberes pedagógicos, principalmente os experienciais, guiaram o planejamento e a condução das atividades. Para isso, não somente levou-se em consideração as deficiências como também elencou-se as demais dimensões da inclusão, quais sejam: a) incluir a pessoa deficiente, precisar de recursos didáticos; b) incluir na aprendizagem, “puxar” por eles, intensificar os estudos; c) incluir socialmente, considerar as dificuldades devido as condições financeiras desfavoráveis, como não ter passagens de ônibus, não ter fonoaudióloga pelo Sistema Único de Saúde, não ter cadeira de rodas motorizada e assim por diante.

Por fim, através das reflexões apresentadas, o trabalho permitiu mostrar que para trabalhar com alunos com necessidades especiais é preciso apostar nas potencialidades e secundarizar as limitações, usar a afetividade para desconstruir a hostilidade e as diferenças, direcionando as ações pedagógicas para o potencial de cada um; acolher também a família, trazendo-a para o convívio escolar e fazer uso dos saberes docentes. Para isso é preciso manter uma formação continuada do professor, mas também é preciso fomentar sua motivação, com apoio pedagógico, recursos humanos e materiais, estimulando-o a se manter informado com as lições aprendidas e desenvolvidas a cada dia: a lição de aprender a ensinar e ensinar a apreender.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Niedja G. L. C. **A Inclusão que ainda Exclui**. Guarabira: UEPB, 2014. Monografia do Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3475/1/PDF%20-%20Niedja%20Gabriela%20Leite%20Cardoso%20Barbosa.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida a Crédito**: conversas com Cítlali Rovirosa-Madraso. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BORGES, Liana. 30 anos de Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre. Até quanto? Até quando for necessário! **Anped** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, ago. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/30-anos-de-educacao-de-jovens-e-adultos-em-porto-alegre-ate-quanto-ate-quando-necessario-por>. Acesso em: 03 mai. 2019. Não paginado.

BRAGA, Fabiana M.; FERNANDES, Janaina R. Educação de Jovens e adultos: contribuições de Artigos em Periódicos brasileiros indexados na Base **SCIELO** (2010-2014) Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 173-196, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00173.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 22 mai. 2019. Não paginado.

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015: **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 jun. 2019. Não paginado.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf. Acesso em: 22 mai. 2019. Não paginado.

BUAES, Caroline Stumpf, COMERLATO Denise, DOLL Johannes. **Caderno de educação financeira**: viver bem com o dinheiro que se tem. Porto Alegre:UFRGS, 2015. 87 p.

CALLAI, Helena Copetti. **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004.

CASEIRA, Veridiana G.; PEREIRA, Vilmar A. **A Educação de Jovens e Adultos enquanto expressão da Educação Popular**. Rio grande: FURG, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/download/2096/2>. Acesso em: 22 mai. 2019.

CMT PAULO FREIRE - Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/material/PPP.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

COLOMER, Teresa. **Formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2007.

CURY, C. R. J. (Relator). **Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 08 mar. 2018.

DAL'IGNA, Maria Claudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Feminização do magistério em tensão: vocação, burocratização, profissionalização e amor pela docência. In: RIBEIRO, Joyce; VILAÇA, Teresa; BRÍCIO, Vilma (Org.). **Gênero, sexualidade e educação: problemas contemporâneos**. No prelo.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial, 1994. Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FAVERO, Maria Teresa M. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem da Escrita**. Maringá, 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Teoria e Prática da Educação – Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Maria_Teresa.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

FERREIRA, W. B. EJA & Deficiência: estudo sobre a oferta a modalidade EJA para estudantes com deficiência. In AGUIAR, Márcia Angela. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: O que dizem as pesquisas?** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD: Universidade Federal de Pernambuco/Coordenação de Educação a Distância, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7242178-Eja-deficiencia-estudo-da-oferta-da-modalidade-eja-para-estudantes-com-deficiencia.html>. Acesso em: 04 jun. 2019.

FILHO, Teodoro a. G. **Saberes Docentes em EJA: Um estudo na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS)**. São Leopoldo, 2012. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos de São Leopoldo. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3290/Gomes_Filho.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 jun. 2019.

FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 1982. Disponível em: <http://lelivros.love/book/download-a-importancia-do-ato-de-ler-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 11 jun. 2019.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HERMES, Simone T. **Educação Especial & Educação Inclusiva: A emergência da docência inclusiva na escola contemporânea**. Santa Maria: UFSM, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13371>. Acesso em: 02 jun. 2019.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOPES, Maura C.; HATTGE, Morgana D.; KLAUS, Viviane. Uma educação moderna e disciplinar. **IHU - Revista on-line do Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo, 332. ed. 07 jun. 2010. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3282&secao=332. Acesso em: 02 jun. 2019. Não paginado.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MACEDO, R.M. A Família diante das dificuldades escolares dos filhos. In: OLIVEIRA, V. E BOSSA, N. **Avaliação Psicopedagógica da Criança de Zero a Seis Anos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. A EJA na próxima década e a prática pedagógica docente. **Retratos da Escola**, v. 8, p. 383-395, 2014.

MACIEL, Francisca Izabel P. **Alfabetização de jovens e adultos**. Glossário Ceale. Faculdade de Educação /UFMG. Jornal Letra A, Edição Especial, Ano 2, jun/jul 2006. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 20 mai. 2019. Não paginado.

MARCHESI, A. Alunos com dificuldades na aprendizagem. IN: MARCHESI, A. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 31-58.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUSEU DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (MCT). **Casa Genial**. Porto Alegre: PUC, 2008.

NÓVOA, António. Profissão: docente - **Revista Educação**. 10 set. 2011. Entrevista concedida, via e-mail, ao repórter Paulo de Camargo. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/profissao-docente/>. Acesso em: 30 jun. 2019.

PIAGET, Jean. **Sabedoria e ilusões da filosofia**. São Paulo: Difel, 1969.

_____. **O nascimento da Inteligência da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

RIBEIRO, Vera M. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução N° 343**, de 11 de abril de 2018. Dispõe sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Porto Alegre: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/wp-content/uploads/2018/09/resolucao_0343-EJA-Estadual.pdf. Acesso em: 22 mai. 2019.

ROOS, Alana; BECKER, Elsbeth L. S. Educação Ambiental e Sustentabilidade. v(5), n°5, p. 857 - 866, 2012. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**. REGET/UFMS (e-ISSN: 2236-1170). Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reget/article/viewFile/4259/3035>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SANCEVERINO, Adriana R. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0455.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2019.

SANTOS, Boaventura de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHRAM, Sandra C.; CARVALHO, Marco A. B. **O pensar Educação em Paulo Freire: para uma Pedagogia de mudanças**. Paraná: SEED, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SEDUC. **Concepções e Potencialidades da Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino do RS**. Porto Alegre, [ca. 2000]. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_eja.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

SMED. **Plano Municipal de Educação**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/pme_final.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. **Proposta Pedagógica**. Porto Alegre, [ca. 2000]. Disponível em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=547. Acesso em: 20 jun. 2019. Não paginado.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf. Acesso em 13 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 20, p. 113-140, 2015.