

ROSILENE SIRAY BICALHO
ELIANO DE SOUZA M. FREITAS
FERNANDA PEÇANHA CARVALHO
FRANCIS ARTHUSO PAIVA
NORA OLINDA CABRERA ZUNIGA

PEMJJA

PROJETO DE ENSINO MÉDIO
PARA JOVENS E ADULTOS DO COLTEC:
20 ANOS DE APRENDIZAGEM



 **Pedro & João**
editores

Fotógrafo: Zedu

PEMJA

**PROJETO DE ENSINO MÉDIO PARA
JOVENS E ADULTOS DO COLTEC:
20 ANOS DE APRENDIZAGEM**



Pedro & João
editores

**Rosilene Siray Bicalho
Eliano de Souza M. Freitas
Fernanda Peçanha Carvalho
Francis Arthuso Paiva
Nora Olinda Cabrera Zuniga
(Organizadores)**

PEMJA

**PROJETO DE ENSINO MÉDIO PARA
JOVENS E ADULTOS DO COLTEC:
20 ANOS DE APRENDIZAGEM**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Rosilene Siray Bicalho; Eliano de Souza M. Freitas; Fernanda Peçanha Carvalho; Francis Arthuso Paiva; Nora Olinda Cabrera Zuniga [Orgs.]

PEMJA. Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos do COLTEC: 20 anos de aprendizagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 203p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-541-7 [Impresso]

978-65-5869-542-4 [Digital]

1. PEMJA. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Ensino médio. 4. COLTEC. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Foto de capa: Zedu

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	15
HISTÓRICO	17
UNIDADE I - PROPOSTA PEDAGÓGICA	
JOVENS E ADULTOS – PERFIL E DEMANDAS	23
UNIDADE II - AS GRANDES ÁREAS	
2.1 Expressão Cultural	35
2.1.1 Atividade de	37
2.1.2 Receitas escritas	39
2.1.3 Livros de poemas	41
2.2 Sócio-Histórica	43
2.3 Sócio-Química-Biológica	56
2.3.1 Depoimento de alunos	57
2.4 Lógico-Matemática	62
2.4.1 Objetivos gerais da área Lógico-Matemática	64
2.5 Psicopedagogia	66
2.5.1 Das oficinas	67
2.5.2 Atuação diretamente em sala de aula	68
2.5.3 Espaços de aprendizagem e socialização	69
2.5.4 Semana Cultural	70

UNIDADE III - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DAS DIFERENTES ÁREAS DO PEMJA

- 3.1 Atividades programadas na biblioteca Professor
Cássio Mendonça Pinto do Colégio Técnico da
UFMG - 2002 a 2014** 75
Claudia Grossi de Faria
- 3.2 Cada palavra aprendida e falada era uma
conquista enorme** 91
Mariana Lopes Diniz
- 3.3 Ainda vale muito a pena ser professora** 93
Ana Florencia Codeglia
- 3.4 Letramento crítico e ensino de língua espanhola:
um relato de experiência na educação de jovens e
adultos** 99
Larissa Vaz de Oliveira
- 3.5 Educandos-mestres, meu muito obrigada!** 111
Polyanna Lobo Caetano
- 3.6 Expressão cultural: desafios e experiências no
ensino da língua espanhola para o ensino médio de
jovens e adultos** 115
Rosana Sampaio Pinheiro
- 3.7 Relação professor-aluno: uma constante troca de
saberes** 131
Amanda Noronha Oliveira

3.8 As possibilidades da educação não-formal em contextos de educação formal: um diálogo necessário	133
Clara Garavello Baião de Amorim	
3.9 Fazer-se professora: a educação como uma troca	147
Gabriella Sangiorgi	
3.10 Educação de Jovens E Adultos: psicologia protagonista pela visibilidade da afetividade	153
Alexandre Britto Pereira	
3.11 Uma experiência de professora, ou de vida?	167
Ana Paula Cerqueira Lima	
3.12 É possível um professor aprender com seus estudantes?	175
Camila Cacique Trindade	
3.13 A assistência social aos estudantes do PEMJA	185
Kênia Rosiane Cunha Coelho	
AGRADECIMENTOS	189

APRESENTAÇÃO

Este livro **Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos do COLTEC: 20 Anos de Aprendizagem** tem como fio condutor a trajetória do Projeto de Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido pelo Colégio Técnico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais. Uma trajetória alicerçada nos três pilares que corroboram a existência e a atuação da própria UFMG¹: ensino, pesquisa e extensão. Tais pilares revestidos do fazer científico, *a priori*, poderiam, como o senso comum concebe, ser caracterizados como produtores de um saber duro e isento de afetividade. Contudo, ao longo da leitura deste livro, perceberemos a construção de diferentes conhecimentos e, principalmente o científico, pautados por muita emoção e por uma busca incansável de respostas que pudessem fazer a Educação de Jovens e Adultos ter como foco a especificidade do indivíduo jovem e adulto, porém sem perder de vista o papel de uma escola de Ensino Médio.

Em vários textos aqui apresentados, encontraremos as seguintes palavras ou similares: desafio, afeto, respeito, diálogo, interação, ação, afetividade, mediação, reflexão, aprendizagem, descoberta, identidade. Selecionei esses termos devido a sua repetição por diferentes autores e porque acredito que eles tra(du)zem o conjunto dos sentimentos dos envolvidos no PEMJA², além de terem sido balizas para: 1) pautar e justificar a incansável busca pelo melhor projeto político pedagógico; 2) (des)alinhar outras dimensões formativas dos discentes dos diversos cursos de

¹ Universidade Federal de Minas Gerais será referenciada pela sigla UFMG.

² Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos será referenciado pela sigla PEMJA.

graduação e dos alunos da EJA³; 3) possibilitar o diálogo entre os diferentes campos de conhecimento e, claro, dos cursos de graduação desta UFMG; 4) subsidiar a (inter)mediação dos professores orientadores nas práticas de ensino desenvolvidas no PEMJA; 5) fomentar a discussão do campo teórico e sua relação com a prática para a produção acadêmica.

Ao longo da leitura, pode-se perceber o quão foi profícua a ação dos sujeitos em todas as dimensões do fazer ensino, pesquisa e extensão e, claro, do fazer-se indivíduo e cidadão. Aqui temos os resultados acadêmicos – artigos, livros, participação em congressos, seminários, feiras e outros eventos - e os resultados da formação humana - esses impressos na alma de cada participante desse modelo de escola, (trans)vestidos em forma de memória, de novos conhecimentos, de autoafirmação de si, de (re)conhecimento do outro, do pertencimento dos e nos espaços sociais e da certeza de que é possível ir além.

Um fazer inquieto como é a pesquisa que se move em torno de questionamentos passou a ser uma característica dos trabalhos realizados em todas as dimensões formativas deste novo jeito de fazer escola, fazer ciência, de dar voz aos sujeitos. Um diálogo e fazeres conflitantes que: a) jogaram por terra séculos de práticas pedagógicas instituídas como eficazes; b) (re)definiram os modos de selecionar e tratar conteúdos abordados de forma desconectada; c) quebraram as fronteiras entre os conteúdos específicos das áreas; d) propuseram uma atuação conjunta de professores para prepararem material, aulas e atuarem em sala de aula; e) mudaram a concepção dos alunos de EJA sobre o modelo de escola que traziam consigo; e f) instituíram a pesquisa como vetor para a produção do conhecimento e de construção de um projeto de Ensino Médio para adultos.

Em suma: todos experimentaram desconfortos com o estabelecimento de novos paradigmas e a necessidade de

³ Usarei, deste ponto em diante, a abreviação EJA para referir-me à Educação de Jovens e Adultos.

(re)avaliar cada fase, cada resultado, cada variável que se mostrasse (in)compatível com os objetivos traçados e os resultados obtidos. Optou-se, portanto, por aprender a fazer fazendo um novo Ensino Médio que fosse condizente com os modos de aprender e com a especificidade do sujeito jovem e adulto. Um desafio diário, portanto. Cada um teve que se desdobrar para buscar o melhor jeito de tratar o conhecimento, saber selecionar o que era importante ou não dentro do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e da própria equipe de monitores.

Como se vê, a leitura deste livro nos conduzirá, passo a passo, pelos caminhos que o PEMJA trilhou. Serão nossas também as sensações experimentadas por cada um que aqui deixou registrada a sua ação no fazer dos vinte anos deste projeto. Como não podia deixar de ser, nas páginas a seguir, ecoarão muitas vezes que representam todos os segmentos que compuseram essa experiência exitosa que foi a construção de saberes sobre o Ensino Médio para jovens e adultos e dentro do Colégio Técnico – o COLTEC – e no contexto de uma universidade federal.

Nesse sentido, para explicitar o caminhar do PEMJA nestes vinte anos, este livro foi organizado da seguinte forma:

Histórico apresenta a origem do PEMJA, a estrutura da equipe de trabalho, a organização e a concepção política pedagógica inicial e as mudanças implementadas no processo de construção de uma nova experiência de Ensino Médio para a EJA; as parcerias firmadas; o público atingido; a contribuição para a formação de estudantes dos diversos cursos de graduação da UFMG; a referência aos produtos; e o impacto para a implementação de uma nova organização curricular para esse nível e modalidade de ensino.

1) Proposta Pedagógica demonstra o ponto de partida e os percursos que levaram o PEMJA a sair de uma visão e prática centradas no conteúdo e moldadas no ensino de adolescentes (alunos com 15 a 19 anos e que percorriam uma trajetória escolar sem interrupções) para um trabalho com projetos inter e multidisciplinares que consideravam o aluno jovem e adulto naquilo que lhe era peculiar e importante para caracterizar uma

formação escolar significativa – ou seja, o perfil e as demandas deste aluno - e , ao mesmo tempo, condizente com o ano/nível de ensino em que se encontrava. Não menos importante foi o aspecto da formação discente dos estudantes de graduação (Bacharelado ou Licenciatura): a caminhada rumo a diferentes modos de conceber as áreas e a busca por uma (inter)ação que pautasse o aluno de EJA e a sua relação com os campos de saberes e desses entre si foram os maiores desafios propostos a todos os segmentos envolvidos no projeto. Esse caminhar é ilustrado por depoimentos de ex-monitores e por uma bibliografia que ajudou a balizar a construção de um novo currículo de Ensino Médio de EJA, um novo *modus operandi* do professor e da equipe de coordenadores e a consolidação do PEMJA no COLTEC e do SER/ESTAR no contexto de uma grande universidade federal.

2) As grandes áreas apresentam como se concebeu a organização curricular para garantir uma maior proximidade entre os diferentes campos do conhecimento que partilhassem temas e conteúdos similares ou passíveis de aproximação. A prática no PEMJA partiu, pois, da premissa de que a inter e a multidisciplinaridade eram o caminho para promover uma formação escolar que, também, garantisse uma inserção dos alunos no mundo do conhecimento científico e no mundo cultural, com vistas a construir ou ampliar uma visão de si e do outro, além de possibilitar-lhes mudanças no contexto social em que viviam ou circulavam.

Evidenciou-se, na prática com as turmas e equipes de monitores, a necessidade da organização de grandes áreas do conhecimento diferente da preconizada pelos PCN/MEC. Assim, temos: **2.1) Expressão-Cultural**, composta por Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira (Espanhol ou Inglês) e Artes (Cênicas ou Visuais). **2.2) Sócio-Histórica**, composta por História, Geografia, Sociologia e Filosofia. **2.3) Sócio-Químico-Biológica**, composta por Química e Biologia. **2.4) Lógica-Matemática**, composta por Física e Matemática. **2.5) Área da psicopedagogia**, composta pela Pedagogia, Psicologia e Assistência Social.

Após a apresentação das concepções e das metodologias dessas grandes áreas, são nos elencados, como ilustração, depoimentos de alunos e de monitores, projetos e atividades, apresentação de produções dos alunos, participações em eventos, oficinas e trabalhos de campos. Vale ressaltar que a produção científica foi relevante e há relatos de experiência publicados em eventos por monitores e coordenadores, além da publicação de livros e artigos em veículos científicos e em uso nas redes de ensino.

3) Relatos de experiências das diferentes áreas do PEMJA apresentam-nos as vozes de diferentes sujeitos e suas vivências nos tempos e projetos que foram desenvolvidos em salas de aula, na biblioteca, nos diversos laboratórios, em espaços diversos da UFMG, nos trabalhos de campo... É comovente como os depoimentos e relatos são perpassados por emoção que se traduz em diferentes sentimentos: medo, dúvida, confiança, contentamento, agradecimento e reconhecimento da relevância de SER/ESTAR do/no PEMJA e na UFMG. Tudo isso gerado pelo **DESAFIO** de construir – no dia a dia da sala de aula e das reuniões de formação - uma proposta de Ensino Médio efetiva para um público que, até então, era tratado de forma infantilizada⁴ e descontextualizada.

Um sentimento comum entre os monitores professores é a consciência de que a experiência de iniciar a docência no PEMJA foi algo de grande relevância e um divisor de águas para a atuação futura nas redes de ensino, no pensar e fazer a Educação e, em especial, no pensar e fazer a EJA.

No tocante aos alunos jovens e adultos, percebe-se que o impacto da formação no Projeto também é marcante, pois experienciaram estratégias de ensino que, mesmo não sendo as da escola que um dia deixaram para trás, desafiaram-nos a SEREM/ESTAREM no mundo e

⁴ Os materiais usados para a EJA eram os mesmos usados por crianças e adolescentes da Educação Básica. As publicações de EJA existentes no mercado são, muitas vezes, adaptações dos livros usados na Educação Básica. Portanto, observa-se uma inadequação da produção didática para esse público.

extrapolarem os próprios limites e os impostos pela sociedade. (Re)conheceram-se sujeitos de saberes que buscavam os saberes socialmente valorizados e deles aprenderam a usufruir para buscar outros modos de existir e de sonhar – até – alçar novos voos, como ingressar e concluir um curso superior.

Assim, as três partes que compõem este todo que temos em mãos nos guiam pelas trilhas, veredas e estradas seguidas pelo PEMJA e nos brindam com um conjunto de conhecimentos nascidos da prática, do diálogo desta com o conhecimento científico de diferentes campos e das experiências dos sujeitos. Somos levados pela ação, pela reflexão e, novamente, pela ação decorrente da reflexão a sair da zona de conforto e viver em contínua – mas nem sempre linear – aprendizagem. Uma proposta que se faz em processo contínuo e que nos é dada para propiciar um ponto de partida ou mesmo o caminho a seguir...

Uma obra bem dosada e cuidada que: faz justiça à importância do comprometimento e do esforço de todos os envolvidos no processo de fazer o PEMJA nestes 20 anos; demonstra a qualidade do trabalho acadêmico desenvolvido pela equipe de coordenadores e monitores professores; explicita a participação ativa dos alunos no próprio processo de aprendizagem escolar e pessoal; sustenta, com rigor e qualidade, os pilares da atuação de uma escola inserida no contexto desta UFMG.

Os organizadores desta obra cumpriram, portanto, com cuidado e sensibilidade, o objetivo a que se propuseram e tornaram-na uma importante referência para conhecimento e compreensão da trajetória do PEMJA e uma memória documental dos processos constitutivos de sua existência e suas contribuições para a Educação. Além disso, deixaram pistas e veredas abertas para que outros educadores se inspirem nas práticas e relatos de experiências dos monitores e alunos; e assim possam, pois, fazer a diferença para seus alunos e para a sociedade.

Edna Maria Santana Magalhães

INTRODUÇÃO

Por que este livro? Em 2018, completamos 20 anos, durante os quais investimos no atendimento de duas demandas prioritárias que são: o Ensino Médio específico para o público de jovens e adultos e a formação de futuros docentes que poderão atuar junto a esse público.

Nosso caminhar foi de muitos acertos e erros, que geraram um grande aprendizado para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, quais sejam: estudantes, monitores/professores e coordenadores. A cada proposta executada, avaliávamos o resultado e discutíamos a continuidade ou a sua reformulação. No período de 1998 a 2005, a estrutura curricular do PEMJA era semelhante à desenvolvida no Ensino Médio regular, ou seja, por componentes curriculares específicos. Entretanto, em 2006, passamos a adotar uma estrutura curricular por grandes áreas do conhecimento, o que, inicialmente, causou desconforto, apreensão e uma certa rejeição, devido à complexidade dos processos. Todos os setores do Projeto sentiram essa mudança, uma vez que se tratava de algo novo e bastante diferente do modelo adotado e internalizado por docentes, estudantes e monitores-professores envolvidos. No caso dos bolsistas de graduação (monitores-professores), a proposta era desafiadora, porque exigia a saída da zona de conforto em relação a sua área de conhecimento e a sua forma de pensar o que é ensinar. Para os coordenadores, também era algo novo, tanto pelo fato de se trabalhar com jovens e adultos, quanto pela orientação por grandes áreas do conhecimento, em que pese a grande experiência didática, qualificação e disposição para aprender do grupo de coordenadores.

Todo esse caminhar será socializado com você e esperamos que as experiências aqui relatadas possam auxiliar as pessoas que

estejam lecionando ou lecionarão para esse nível de ensino e esse público: os jovens e adultos.

Um abraço a todos!

Os organizadores

HISTÓRICO

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desenvolve há 35 anos o Programa de Extensão na área de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que atende aos três segmentos da Educação Básica. Dentre os objetivos desse programa, ressaltam-se formar grupos de estudantes Jovens e Adultos, no âmbito da educação básica; contribuir para a formação dos estudantes de graduação dos diferentes cursos oferecidos na Universidade e propiciar o desenvolvimento de pesquisas nos diferentes níveis de ensino para o aprendizado do jovem e do adulto. Nesse contexto, em 1998, o Colégio Técnico da UFMG (COLTEC) passou a se responsabilizar pela certificação do Ensino Médio, por meio do Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos (PEMJA). Esse nível de ensino foi ofertado com o objetivo de favorecer a progressão dos estudantes que já haviam concluído o Ensino Fundamental (funcionários da UFMG, comunidade geral e comunidade externa à UFMG).

O PEMJA investiu na construção de uma base sólida para a implantação de um currículo interdisciplinar. Esse tipo de trabalho exige capacidades e habilidades que são desenvolvidas durante o fazer, que deve ser um "fazer" contínuo, promotor de descobertas, de possibilidades de construção em grupo. Ele deve permitir que as diferentes experiências e vivências produzam algo de maior interesse e entendimento. Nessa proposta, o professor ocupa uma posição de questionador dos saberes prévios dos estudantes, para orientar e mediar as atividades executadas. Ao estudante, é dada a oportunidade de investigar, indagar, observar e discutir as situações apresentadas, tanto pelos colegas quanto pelo professor. A aprendizagem não é vista apenas como memorização dos conteúdos, mas sim como a capacidade de articular e integrar os conteúdos, para a construção dos próprios conhecimentos e para consolidação e entendimento dos já existentes.

Inicialmente, a grade curricular foi organizada por disciplinas com um número equitativo de aulas. No período de 1998 a 2003, foram pensadas e estruturadas várias atividades que promovessem gradativamente a interdisciplinaridade, principalmente oficinas e trabalhos de campo. A partir de 2003, foram intensificados os trabalhos interdisciplinares como concursos de redação, atividades de xilogravura e poesia, exposições na biblioteca, organização de textos em formato de livros produzidos pelos estudantes; bem como diversos trabalhos de campo, visitas técnicas e oficinas. Instituímos a Semana Cultural, realizada anualmente até o ano de 2017, com o objetivo de socializar as atividades desenvolvidas em sala e as habilidades profissionais dos alunos e professores.

A partir de 2006, iniciamos a organização da grade curricular por área. A organização estrutural das áreas do conhecimento ocorreu pelo agrupamento em grandes áreas afins. Para melhor desenvolvimento, o planejamento e a execução das atividades foram feitos em conjunto, no mínimo, por duas áreas específicas do conhecimento. As grandes áreas criadas para o PEMJA foram a Lógica-Matemática (Física e Matemática); Expressão-Cultural (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa ou Língua Espanhola e Artes Visuais e Cênica); Sócio-Histórica (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Sócio-Químico-Biológica (Química, Biologia e Filosofia).

Em que pese o fato de esse agrupamento por áreas ainda privilegiar as disciplinas acadêmicas, foi uma forma de iniciarmos um diálogo mais próximo entre elas, além de abrir possibilidades de cada vez mais áreas poderem dialogar entre si.

Esse tipo de organização por agrupamento de áreas do conhecimento aponta para um planejamento e desenvolvimento do currículo com um viés cada vez mais interdisciplinar, dialógico, porque articula os saberes e supera a organização do conteúdo em disciplinas estanques. É importante ressaltar que as diferentes atividades exigiram inúmeras habilidades que puderam ser desenvolvidas, demonstradas ou aperfeiçoadas durante sua execução. Esses momentos de desenvolvimento das atividades

foram momentos de aprendizado não apenas para o estudante do PEMJA, mas também para o monitor/professor, estudante de graduação que, durante o momento das reuniões de estudo, pode refletir sobre os resultados e descobertas, tão importantes para o seu estado de educador em formação.

Ainda em 2006, o Colégio Técnico ampliou as práticas educativas para jovens e adultos com a oferta dos cursos de qualificação profissional em Eletricidade Básica e Informática. E, em 2010, por meio de convênio, foi firmada uma parceria com instituição de fins não lucrativos (REDE INTEGRAR), que resultou no oferecimento de um curso de qualificação técnica em Contabilidade. Para o ano de 2012, uma nova parceria foi estabelecida com o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), a partir da qual foram oferecidos quatro novos cursos de qualificação profissional para os estudantes do PEMJA (Auxiliar de cozinha, Designer e Estilismo, Garçom e Turismo).

É importante destacar que, nesse período de 20 anos, o PEMJA certificou cerca de 720 estudantes no nível Médio. Contribuiu para a formação de aproximadamente 300 graduandos estudantes de Licenciatura e Bacharelado dos diversos campos disciplinares da UFMG. Ressalta-se, ainda, que o Projeto sempre se configurou como espaço de extensão universitária e desenvolvimento de pesquisas, propiciando troca, construção e reconstrução de conhecimentos.

Assim, tomando como referência esse percurso de 20 anos, apresentamos o livro comemorativo do PEMJA. Trata-se de uma obra em que refletimos sobre nossas histórias, construções e contribuições de formação de jovens e adultos, da formação inicial de estudantes da graduação da UFMG e de formação continuada de professores-pesquisadores que, em algum momento, se envolveram com o PEMJA. Ao longo de duas décadas, diversos trabalhos foram desenvolvidos, algumas pesquisas foram realizadas envolvendo o público do PEMJA e vários estudos foram publicados. Acreditamos que esse é um excelente momento para apresentação de elementos do trabalho desenvolvido nesse período.

UNIDADE I

PROPOSTA PEDAGÓGICA

JOVENS E ADULTOS – PERFIL e DEMANDAS

Ao trabalhar com o público de jovens e adultos, deparamo-nos com um grupo formado por pessoas que vivenciam o mundo do trabalho, apresentam diferentes origens territoriais e realidades culturais, contam com uma grande responsabilidade familiar e social, apresentam valores éticos e morais construídos no seu caminhar e pertencem a uma faixa etária bem ampla. Percebemos que estamos diante de um grupo com vasto conhecimento e experiências que precisam ser compartilhados com outros, principalmente aqueles presentes na escola formal, que receberam uma formação acadêmica.

Esses jovens e adultos, que por algum motivo foram impedidos de frequentar a escola no período regular, não pararam de adquirir conhecimentos e possuem muitas vivências para socializar. Essas pessoas, quando procuram a escola, anseiam por uma formação escolar e acreditam, após conseguirem vencer os anos escolares, na sua ascensão profissional e familiar. Sendo assim, a proposta pedagógica para esse grupo precisa obrigatoriamente ser com base no diálogo, permitindo ao estudante ser protagonista da sua ação. Um modo corroborado pelos estudos de Arroyo (2006), que afirma:

Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial. (ARROYO, 2006, p. 35).

Com base no perfil do estudante jovem e adulto, é importante adotarmos um referencial teórico que promova a formação de

agentes de transformação da sociedade com uma participação ativa. Para atingir esse objetivo é preciso:

- Investir na relação democrática entre professor e aluno;
- Promover um constante diálogo, favorecendo a exteriorização por parte do estudante do seu entendimento sobre o tema debatido e permitindo a ocorrência da construção ou reconstrução conceitual nesse espaço;
- Promover momentos capazes de permitir ao estudante refletir, discutir e vivenciar situações que podem ser ou não do seu cotidiano, mas que exijam posições críticas e ativas, demonstrando que as ações tomadas repercutem em cadeias, podendo atingir longas distâncias e um grande número e diversidade de seres;
- Incentivar a análise crítica da estrutura social vigente e da sua posição e papel nessa sociedade.

FUNDAMENTO TEÓRICO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

Partimos do princípio segundo o qual o que se ensina e o que se aprende na escola não podem se distanciar do mundo e da vida. E que as pessoas trazem consigo aprendizados e concepções que precisam ser incorporados no processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente formal escolar. Corroboramos Arroyo (2007), ao afirmar que “Não é suficiente sermos expertos nos saberes de nossas áreas e sermos ignorantes dos significados sociais e humanos de suas trajetórias” (p. 86). Principalmente em se tratando do público de jovens e adultos, o professor precisa conhecer o universo dos estudantes, universo esse que envolve questões sociais, culturais, econômicas, políticas, de saúde e de moradia.

Pautamo-nos em três princípios:

- Valorização do conhecimento prévio do estudante;
- Referenciação ao contexto social, histórico e cultural para entendimento do desenvolvimento cognitivo do estudante;
- Promoção do diálogo entre os atores do processo educacional.

Esses princípios foram orientados pelas teorias: Aprendizagem Significativa de Ausubel, Histórico-cultural de Vygotsky e Dialógica de Paulo Freire.

A Teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel foi direcionada para a aprendizagem escolar. Para o teórico, a **Aprendizagem** significa: “conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos” e a palavra **significativa** é o que tem significado para o sujeito de aprendizagem. Segundo Guimarães (2010), tal afirmativa, que a princípio parece tão óbvia, na verdade carrega uma estrutura complexa. Moreira (2011) mostra que a teoria de Ausubel é compatível com outras teorias construtivistas e subjacente a elas. O autor também argumenta que, do ponto de vista instrucional, é mais útil, tanto na visão original proposta por Ausubel em 1968; quanto, tempos depois, na visão de Novak e Gowin (1984, 1988, 1996) com as propostas dos mapas conceituais.

(...) o conceito de aprendizagem significativa, hoje tão utilizado no contexto educativo, embora proposto, inicialmente, por Ausubel (1963,1968) é compatível com outras teorias construtivistas contemporâneas. (...) os significados originais deste conceito (...) não são triviais e (...) é neles que os professores encontrarão mais apoio para facilitar a aprendizagem significativa em sala de aula. Os mapas conceituais de Novak, por exemplo, decorrem da teoria original de Ausubel e têm se mostrado muito úteis, na prática, para facilitar a aprendizagem significativa, tanto do ponto de vista substantivo como do programático. (MOREIRA, 2011, p.42-43)

Segundo Ronca (1994),

O ponto de partida da teoria proposta por Ausubel é o conjunto de conhecimentos que o aluno traz consigo. A esse conjunto de conhecimentos, Ausubel dá o nome de estrutura cognitiva e, segundo ele, é a variável mais importante que o professor deve levar em consideração no ato de ensinar.

Além dos conhecimentos prévios como ponto de partida, é importante considerarmos dois outros fatores, quando se deseja alcançar a aprendizagem significativa: (a) é necessário que os estudantes estejam/sejam motivados a aprender e (b) que o novo conhecimento seja apresentado de forma estruturada e lógica.

Segundo Ausubel (1968),

para todas as finalidades práticas, a aquisição de conhecimento na matéria de ensino depende da aprendizagem verbal e de outras formas de aprendizagem simbólica. De fato, é em grande parte devido à linguagem e à simbolização que a maioria das formas complexas de funcionamento cognitivo se torna possível.

Para auxiliar na organização hierárquica na estrutura cognitiva do aprendiz, o professor se torna fundamental no processo, por ser capaz de estabelecer formas para que as informações sejam assimiladas, promovendo a reformulação ou substituição dos conceitos prévios. A aprendizagem acontecerá a partir da interação do aprendiz com uma nova informação.

Como referido acima, para Ausubel, o estudante precisa estar/ser motivado, além disso a aquisição de conhecimento na matéria de ensino depende da aprendizagem verbal e de outras formas de aprendizagem simbólica. Mas como motivar e utilizar a linguagem verbal?

Segundo Gehlen (2008), Vygotsky atribui um papel especial ao contexto social dos sujeitos, destacando o sujeito histórico-cultural, que interage com os objetos, mediado por sistemas de signos (algo que significa alguma outra coisa, como exemplo, a língua falada e escrita e a matemática) e instrumento (algo que pode ser usado para fazer alguma coisa). As interações e significações que ocorrem com base no emprego dos signos dão origem às funções psicológicas superiores, como memória e atenção voluntárias, raciocínio, abstração, representação, entre outras.

Moreira (2011) afirma que há

muito sentido falar em interação social vygotskyana em uma perspectiva ausubeliana à aprendizagem. Quer dizer, a aprendizagem significativa depende de interação social, i.e., de intercâmbio, troca, de significados via interação social. Por outro lado, não se deve pensar que a facilitação da aprendizagem significativa se reduz a isto.

Gehlen et al. (2011) compreendem que, para “Freire (1987, 1993, 1996), o ponto de partida do processo educacional está vinculado à vivência dos sujeitos, seus contextos, seus problemas, suas angústias e, acima de tudo, às contradições presentes no ‘mundo vivido’”. E ainda

considerando a educação como um ato político, no sentido de estar engajada em ações transformadoras, a qual consiste na construção/elaboração do conhecimento de forma crítica pelos excluídos, este educador enfatiza como fundamental levar em conta o ‘saber de experiência feito’ como ponto de partida.

Ausubel (1968) valoriza os saberes do educando e a linguagem no ambiente escolar para a promoção da aprendizagem significativa. Freire (1996, 2005) amplia esse resgate ao relacionar dialogicidade com libertação. Tanto Ausubel quanto Freire reconhecem o saber e a potencialidade para aprender dos educandos e trazem a dialogicidade (Freire) e negociação (Ausubel) como caminhos para a autonomia dos educandos e para a aprendizagem duradoura (LEIMIG, 2014 p.10).

Sabemos que, para ter essa conduta, o professor precisa se dispor a sair do estado de acomodação, a fim de aprender a dialogar e escutar o outro na sua forma de pensar e enxergar uma mesma situação em que ambos se encontram. A angústia de poder se deparar com uma situação que o coloca em xeque e o retira da plataforma sólida, faz com que o docente opte pela acomodação de fazer o que ele foi preparado a fazer sempre.

A proposta pedagógica do PEMJA trouxe gradativamente a interlocução entre as áreas do conhecimento. Essa interlocução foi

realizada através da organização de oficinas temáticas, trabalhos de campo, atividades práticas e a organização curricular por área do conhecimento.

A organização do currículo por Áreas do Conhecimento possibilita articular os conhecimentos de forma interdisciplinar. Sabemos que as disciplinas escolares necessariamente não precisam ser as mesmas disciplinas acadêmicas, porém os conhecimentos das diferentes disciplinas acadêmicas precisam estar presentes no momento das discussões dos contextos propostos. No entanto, optamos em estruturar as áreas com dois ou mais conjuntos das disciplinas acadêmicas, para organizar o seu conteúdo dialogando com as áreas afins, permeando as discussões com as demais áreas. Essa escolha se justificou devido às características do nosso público, que chega à escola procurando algo semelhante ao que ele deixou muitos anos atrás. Eles procuram as aulas de Matemática, Português, Geografia, História, Ciências etc. A proposta por interação das disciplinas acadêmicas causa estranhamento a esse estudante, por esse motivo organizamos o currículo de forma que o estudante poderia gradualmente se adaptar à nova forma de estruturação curricular.

Um dos nossos desafios foi determinar qual conjunto de disciplinas pertenceria a uma determinada área. Pensamos em utilizar as áreas propostas pelo PCN, porém sabemos o quanto é difícil essa interlocução. Sendo assim, resolvemos agrupar áreas que estão diretamente relacionadas e apresentariam maior chance de sucesso na proposta da organização dos conteúdos e no ensino da área. Portanto, propusemos as seguintes áreas: a Lógica-Matemática (Física e Matemática); Expressão-Cultural (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa ou Língua Espanhola e Artes Visuais e Cênica); Sócio-Histórica (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Sócio-Químico-Biológica (Química, Biologia e Filosofia). Foram levantados os princípios, conceitos e características comuns às disciplinas que constituíam as áreas, bem como quais especificidades de cada uma poderiam ser utilizadas para atender às demandas pedagógicas.

Essa proposta de organização curricular ocorreu em 2006 e foi alvo de muitas discussões. Alunos, monitores/professores e coordenadores depararam-se com uma situação completamente nova e os desafios foram enormes. Alguns bolsistas das diferentes áreas (monitores/professores) conseguiram desenvolver a proposta na sua plenitude, outros tentaram se adaptar e em alguns momentos se viram no disciplinar. Outros não quiseram nem tentar, alegando que não seria uma boa proposta ou que precisariam de mais tempo, portanto saíram do projeto.

Seguem depoimentos de ex-monitores que optaram por “mergulhar” na proposta e protagonizar o seu aprendizado.

O PEMJA foi para mim um aprendizado sem igual. Quando comecei, não imaginava que iria trilhar caminhos tão diversos e ricos. Pude aprender a ver a química com outros olhos, a entender mais a biologia, a geografia e tantos outros compartimentos do conhecimento, porém, mais que aprender, foram me abrindo as relações que poderiam ser feitas. Comecei a ver a química inserida no estudo de um todo, as relações existentes, o complexo que é a vida. Além disso, o convívio com os alunos, que a cada dia me faziam pensar mais com as suas perguntas e curiosidades, ampliava o meu horizonte. O diálogo, a vivência, o caminhar com os outros monitores me ajudaram a desenrolar o novelo da compreensão, do apreender, do viver a educação. Hoje, sou muita grata pelo que vivi no PEMJA, pois essa experiência me ajuda. Quando estou planejando as minhas aulas, me ajuda a pensar em aulas, atividades e trabalhos alternativos para os meus alunos. Tento planejá-las de forma a fazê-los pensar, tornando-os autores do processo de ensino-aprendizagem. **(Ana Paula Lima Cerqueira – Graduada de Química - monitora da área Sócio-Química-Biológica).**

Eu sempre quis ser professora de “Ciências”. Desde que me entendo por gente, isso já estava definido. Então, quando fui escolher um curso para fazer o vestibular, não houve dúvidas: Biologia. O contato com o PEMJA dentro da UFMG veio naturalmente em função do sonho em ser professora. Foi meu primeiro contato com a sala de aula. Só por esse fato, o PEMJA já seria superespecial para mim, mas

foi muito além disso. As aulas em formato interdisciplinar, o respeito ao tempo de cada aluno, a orientação dada de perto pela coordenação, a troca de experiências com os colegas e as oportunidades de desenvolvimento como pessoa e profissional deixaram marcas profundas em minha vida. O reconhecimento no olhar de cada aluno e a gratidão deles por poderem voltar a estudar reverberam na minha gratidão por ter feito parte de um projeto tão lindo. O PEMJA foi muito importante para minha decisão de ser professora, pois ele me mostrou que eu estava no caminho certo e era isso mesmo que eu deveria fazer ao longo desta vida. Sou eternamente grata a todos os envolvidos no projeto e muito feliz em ter contribuído com algo tão especial. **(Barbara Paiva de Oliveira–Graduanda de Ciências Biológicas – monitora da área Sócio-Química-Biológica).**

Minha experiência no PEMJA foi bastante breve, mas ainda assim, intensa e enriquecedora. Eu estava na continuidade de estudos da graduação em Letras, em 2017, quando surgiu a oportunidade de ser monitora de Expressão-Cultural em Língua Espanhola, em que me formei. Durante a minha formação em Licenciatura em Espanhol, o único segmento que eu não havia vivenciado era a Educação de Jovens e Adultos. Eu tinha bastante curiosidade e vontade de passar por essa experiência, por acreditar muito nesse tipo de proposta e vê-la como uma ferramenta revolucionária na nossa sociedade. Meu primeiro contato foi com reuniões, textos teóricos e relatos de experiência de outros companheiros. Entendi, então, que meu maior desafio seria fazer da língua espanhola um tema atrativo para aqueles alunos de EJA do Ensino Médio que, em sua maioria, passavam dos 50 anos. O perfil das turmas era muito parecido: pessoas que abandonaram a escola, porque tinham dificuldade de aprendizagem ou porque tinham de trabalhar para ajudar em casa. Alguns afirmaram também que largaram os estudos básicos, pois sofriam com atitudes preconceituosas e/ou ofensivas de professores e outros alunos. A EJA é um terreno delicado de se trabalhar. É preciso consumir diariamente textos freirianos como inspiração, como teoria, como base para entrar em sala de aula, pois, para mim, é a referência mais útil nesse processo educativo. É preciso ser firme, mas sempre colocando a afetividade como instrumento principal de

ensino. Já na sala de aula, procurei conhecer os estudantes e dediquei certo tempo em falar sobre mim. Não apenas sobre minha formação, apresentei-me como se fosse uma colega, disse o que eu fazia, como era a minha rotina, o porquê de eu ter escolhido a língua espanhola para minha formação, comentei que já havia morado na Espanha e mostrei fotos. Senti que isso serviu para quebrarmos um dos traumas da escola que eles tiveram no passado: a distância entre aluno e professor. Consegui me aproximar, com isso, iniciei o processo de ensino de apresentação pessoal: mostrei vídeos, os expus ao uso da língua e no final todos se apresentaram, falando em espanhol com base no que havíamos aprendido, claro que com dificuldades, mas fui auxiliando um por um e eles se divertiram muito. No final, alguns relataram o quanto acharam bom falar em outra língua, pois acreditavam que nunca conseguiriam, embora muitos já tivessem tido espanhol. (**Mariana Lopes Diniz – Graduanda de Letras – monitora da área de Expressão-Cultural**).

No transcorrer deste livro, apresentaremos as inúmeras participações dos diferentes atores deste projeto.

A seguir, detalharemos a proposta de cada área e apresentaremos alguns dos resultados obtidos nesse importante desafio para os estudantes, que vieram de uma escola tradicional e conteudista; para os monitores/professores, que eram estudantes de graduação e que vivenciavam uma organização curricular disciplinar e para os coordenadores, que foram desafiados a estruturar algo novo no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J., HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1968.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- _____: **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GEHLEN, S.T. *et al.* Freire e Vigotski no contexto da Educação em Ciências: aproximações e distanciamentos. **Rev. Ensaio**. Belo Horizonte. v.10. n.02. p.279-298. 2008.
- GUIMARÃES, S. L. **Construtivismo e Aprendizagem**. 1. ed. Florianópolis: Publicação do IF-SC. v. 01. 69p., 2010.
- LEIMIG, E.S.F. Dialogicidade e Significado: A Relação entre Freire e Ausubel no Processo Avaliativo. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS**. v.20. n.40. p.168-179. 2014
- MOREIRA, M.A. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**. v. 1. n. 3. pp. 25-46. 2011
- NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. **Learning how to learn**. Cambridge, Cambridge University Press. 1984.
- NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. **Aprendiendo a aprender**. Barcelona, Martínez Roca. Traducción al español del original Learning how to learn. 1988.
- NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. **Aprender a aprender**. Lisboa, Plátano Edições Técnicas. Tradução para o português de Carla Valadares, do original Learning how to learn. 1996
- RONCA, A. C. C. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto. v.2. n.3. p.91-95. 1994. Disponível em <https://bityli.com/sq0Ix>. Acesso em 27 abr. 2020.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 1º ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes. 1987.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2º ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes. 1988.

UNIDADE II

AS GRANDES ÁREAS

2.1 Expressão-Cultural

Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para ampliar a sua aprendizagem, integrando os seus conhecimentos com os conhecimentos científicos. Devem oferecer também a possibilidade de aumentar a consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social efetivamente.

Para realizar esses objetivos, a comunicação através das diferentes linguagens é fundamental. Qualquer aprendizagem só é possível por meio delas, já que é a forma que possibilita a expressão e a comunicação com o outro. Sensibilizar o estudante da EJA para esse processo, tarefa da área de Expressão-Cultural, é estabelecer a cumplicidade dele com ele mesmo e o próximo.

A inacessibilidade do sujeito a esse tipo de reflexão ou mesmo o acesso apenas parcial concretiza a ideia de estar apartado de um todo que se move autônomo, inatingível. Por isso, para evitar essa experiência de exclusão, o estudo das linguagens é necessário para construir com os estudantes leituras do mundo, possibilidades de descobertas pessoais que favoreçam o autoconhecimento e indiquem qual o lugar da palavra e da linguagem corporal.

Dentro do objetivo de expansão cultural e, portanto, de visão de mundo, a interdisciplinaridade é uma preocupação que deve permear todo o processo de aprendizagem. Conforme citado por Tramonte (2002), Célia (1988) analisa que a interdisciplinaridade proporcionaria o que denomina de “competência comunicativa”, incluindo-se aí a competência gramatical ou linguística, competência sociolinguística e a competência discursiva e estratégica.

Nessa perspectiva interdisciplinar, a área da Expressão-Cultural contempla a Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira e as Artes com os seguintes objetivos:

- Integrar as pessoas;
- garantir a participação de todos os alunos nas atividades solicitadas;
- administrar diferenças, fazer com que todos respeitem os ritmos dos colegas;
- promover a solidariedade e outros valores deve ser preocupação constante.

Língua Portuguesa

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais;
- Responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso, inclusive o literário;
- Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades.

Língua Estrangeira

- Extrapolar o âmbito da diversificação de instrumentos de comunicação buscando uma perspectiva plurilíngue;
- Apresentar aos estudantes da EJA o idioma estrangeiro e como ele se apresenta no seu cotidiano;
- Discutir o estrangeirismo no Brasil, apontando os aspectos negativos e positivos desse processo em sua interlocução com a língua materna.

Artes

- Colocar o ser humano frente a si próprio;
- Propiciar uma autorreflexão e reconhecimento das máscaras sociais próprias e dos outros;
- Trabalhar a linguagem corporal e oral visando ao autodesenvolvimento interior e a vivência de sucessos pessoais.

EXEMPLOS DE ATIVIDADES PROPOSTAS PELA ÁREA

2.1.1 ATIVIDADE DE XILOGRAVURA E POESIA

A melhor forma de falar desta atividade é através do texto escrito pelas duas monitoras/professoras, Flávia Ferreira de Almeida e Tatiane Souza Oliveira, no material produzido pelo PEMJA intitulado Poetizando em Sala de Aula:

“Poetizar – se tivéssemos que escolher um verbo que definisse o “ser” humano esse seria o ideal. Poetizar, navegar no universo da linguagem, palavras, imagens, dizer o não dito. Agregar palavra, imagem, sentimento, pensamento, árduo trabalho... Foi assim que tudo começou. Desejávamos explorar esse mundo simbólico e tão instigante – a linguagem – lançando mão da palavra e da imagem, de maneira artística. Sendo assim nada melhor do que um texto poético para traduzir os nossos anseios. Surgiram então as oficinas que foram ministradas na turma do primeiro ano (22) e nas turmas do segundo ano (18, 19 e 20). Houve relutância por parte de alguns, incerteza, insegurança, expectativa, euforia e prazer... sentimentos tão comuns ao “ser” humano que, agrupados traduziram-se em uma única palavra: desafio. Nas oficinas, discutimos conceitos, selecionamos as “ferramentas” necessárias para a nossa investidura: figuras de linguagem, forma, verso, estrofe, acróstico, balada, quadra, rima e, por fim, o nosso “ponto de partida”, as xilogravuras, produzidas em oficinas de arte pelos próprios alunos, como base para a nossa construção. Construção?! Sim construção. Testificamos que, como todo gênero textual, o gênero poético também não é diferente, ele é munido de características peculiares que, bem

combinadas e analisadas, resultam na construção do poema: texto impregnado de poesia. Xilogravura, palavras bem combinadas, análise, ideias rimadas, inspiração, esses foram os “materiais” usados na construção dos nossos textos. Nas páginas que se seguem, você encontrará emoção, contentamento, saudosismo, alegria, simplicidade, histórias e experiências vividas ou não, frutos de muito trabalho, não menos imaginativo. Assim poetizamos as nossas aulas, poetizamos o nosso trabalho e, por não menos aprender, aprendemos que tudo na vida precisa ser poetizado por meio de muito trabalho e emoção. É isso que nos inspira a viver! Poetizar... talvez as palavras do poeta Tom Schumann melhor traduzam a ação desse verbo e a satisfação que nós monitoramos e sentimos, juntamente com os nossos alunos, ao constatarmos o fruto do nosso empenho: “Nós não lemos e escrevemos poesia porque é bonitinho. Nós lemos e escrevemos poesia porque nós somos membros da raça humana. E a raça humana é preenchida com paixão. Medicina, leis, negócios, Engenharia, estas são todas nobres tarefas, e necessárias para o sustento da vida. Mas Poesia, beleza, romance, amor, estes são pelos quais nós vivemos (...)”



Patricia P.A. 2004

LIBERDADE

Ali naquele banco encontro a liberdade
Com suas palmeiras altas
Consigno alcançar o céu
Com seus pássaros cantando
Consigno ouvir a melodia do paraíso
Com seu ar puro
Consigno respirar a paz
Ali naquele banco encontro a liberdade

Patricia Katy M. de Jesus - Turma 18 - 2º ano



Sandra P.A. 2004

A RUA EM QUE NASCI

É tá rua boa
Rua onde eu nasci
Tinha anveredós e prédios
Rua da casinha onde residi

CIDADE MARAVILHOSA

Cidade maravilhosa
Cidade de Iltambacuri
Não sai da minha lembrança
A cidade onde eu nasci
Da janela da minha casa
Eu sempre observava
A beleza do verde das árvores
Entre os prédios da cidade
Cidade onde eu morava

Sandra Costa - Turma 18 - 2º ano



Maria de Fátima P.A. 2004

SANTA TEREZINHA

Você corre contra o tempo
Atravessa sentimentos
É forte.
E tem como raparza
A palavra da fé
Você acode o próximo
É mãe de todos nós
Você é só consolo
Tudo dá
Você é filha de Deus como eu
Filha santa...
Se eu não fosse eu
Pedria a Deus para ser você!

Maria de Fátima Indaco da Silva - Turma 22 - 1º ano



Zenite P.A. 2004

FILHO DA MATA

Sou filho das matas
Um cantor da mão grossa
Trabalho na roça
No inverno e no estio
A minha cozinha é tapada de barro
E só fumo cigarro
De palha de milho

LEMBRANÇAS

As histórias que você contava
Nunca esqueçerei
A Igreja querida
Onde me batizei
O rio lígua boa
Não sai da lembrança
A casinha pequenina
Faz lembrar a minha infância

Zenite J. Barbosa - Turma 18 - 2º ano



Kátia P.A. 2004

PRAÇA DA LIBERDADE

A obra feita pelos homens
É aconchada por Deus
Traz sempre à memória
Lembranças da inesquecível infância

As palmeiras tão formosas
Nunca as vi tão majestosas
Suas sombras encantam
Cada pessoa que por entre elas passam

Toda a terra adormece
O luar faz a festa
Ao por do sol um canto aparece
E tudo se faz novo com o dia que amanhece

Hoje a Praça da Liberdade
Com todo a sua vaidade
Embeleza maridás, tarcos e noites
Da nossa querida cidade

Kátia Patrícia Benedito - Turma 20 - 2º ano

37



IGREJINHA DO ROSARIO

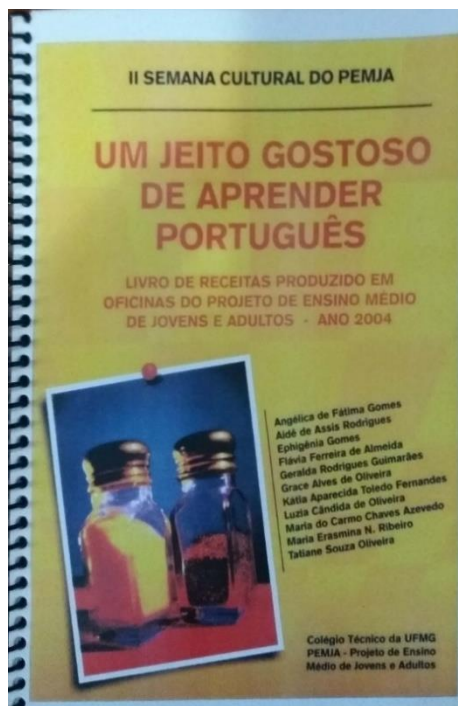
Passo perto da igreja de torre alta
Passo perto da igreja de cor branca
Entro na igreja de Nossa Mãe
Entro na igreja de Nosso Pai
Entro na igreja de todos nós
Início de oração
Grandes suspiros e sussurros
Rastos de pés pelo salão
Energia de pensamentos
Jarros de lágrimas
Infinita espera Deus
Abraços e cumprimentos
Hoje é domingo
Alegria de um encontro com Ele

Esse trabalho foi realizado em conjunto com os conteúdos de Língua Portuguesa e Artes. Foram desenvolvidas 57 produções, entre poemas e xilogravuras, pelos estudantes da segunda série.

2.1.2 RECEITAS ESCRITAS PELAS ESTUDANTES DURANTE A AULA DA EXPRESSÃO-CULTURAL

Objetivos: Motivar um grupo de senhoras a trocar as suas receitas utilizando a linguagem escrita a fim de redigir de uma forma clara as suas preciosas receitas para todas as colegas.

Essa atividade também foi mediada pelas monitoras/professoras Flávia Ferreira de Almeida e Tatiane Souza Oliveira, que a relatam a seguir. A atividade foi registrada no pequeno material que formatamos como um livro, cujo lançamento se deu na II Semana Cultural do PEMJA, com direito a noite de autógrafos das alunas-autoras.

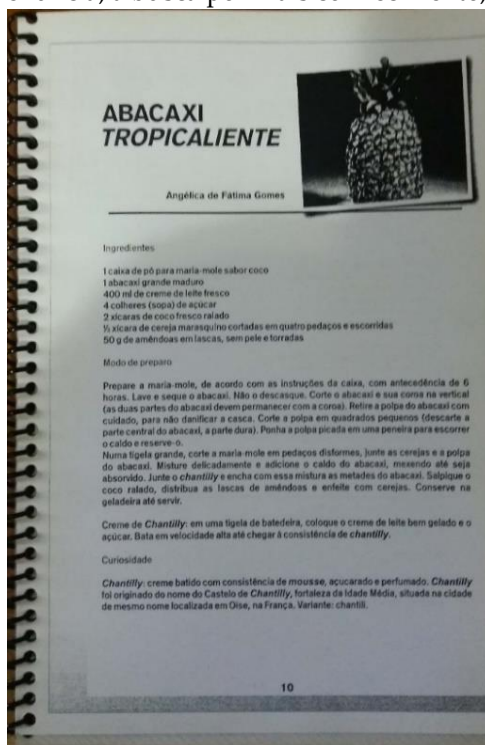


“Na culinária (como em tudo mais, tudo que você faz com amor faz melhor! Às vezes, podem faltar até certos temperinhos para a receita, mas essa falta sempre pode ser suprida pelo tempero do amor. Assim tem sido as aulas de Língua Portuguesa ministradas na turma 21 do primeiro ano do PEMJA. Em certos dias, estamos meio impacientes, de mau humor, mas o amor funciona sempre, até nos nossos piores dias. Isso não é apenas em relação a nós monitoras, mas em relação às alunas também. Percebemos o companheirismo, o carinho que há entre elas.

Nada melhor para selar essa convivência harmoniosa: um livro de receitas! Não receitas comuns, mas receitas que fazemos sempre para quem amamos. Nessas receitas, vocês encontram a vivência, a persistência, o esforço, a luta, a renúncia, a busca por mais conhecimento, a união, a paciência, a amizade etc. Não apenas nas muitas vezes que foram preparadas, mas também na tarefa de passar para o papel algo que nós já sabíamos de cor.

Saber uma receita de cor, explicar como fazê-la, é diferente de escrevê-la para uma publicação. Requer conhecer as nuances desse gênero textual. Esse trabalho foi desenvolvido em várias oficinas nas quais refletimos sobre a língua portuguesa e analisamos o gênero receita culinária.”

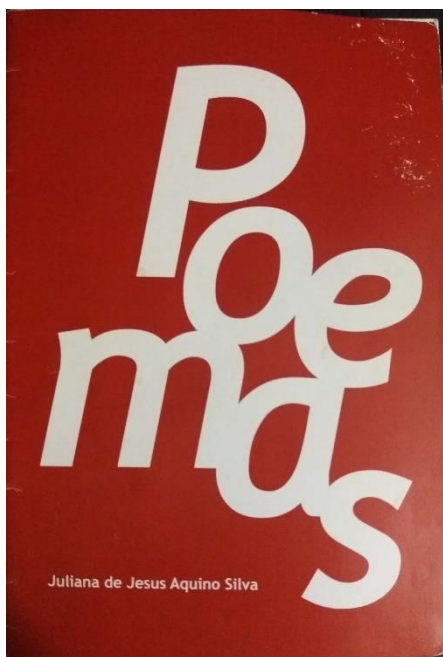
Flávia Ferreira de Almeida e Tatiane Souza Oliveira



2.1.3 LIVRO DE POEMAS

Escrito por uma das nossas estudantes no ano de 2006

Em 2006, um dos nossos monitores/professores, Eder Rodrigues, (hoje um premiado escritor) percebeu que uma de nossas estudantes, quietinha e de pouco chamar a atenção, apresentava o dom de escrever poesias. Imediatamente veio a proposta de fazermos um caderno com alguns poemas dessa brilhante aluna. Fizemos o caderno e em novembro de 2006 fizemos a noite de autógrafos na IV Semana Cultural do PEMJA. Seguem abaixo a apresentação do caderno escrita pelo monitor Eder Rodrigues e um dos poemas da aluna Juliana de Jesus Aquino Silva.



“Para falar de poesia é preciso reinventar os jeitos de se dizer as coisas. Dizer não é tão simples assim. O que nos escapa, às vezes, é apenas o avesso daquilo que de fato gostaríamos de ter dito.

Escrever é um exercício diário que substitui a comunicação, daqueles que não se dão pela falta dela. O poeta fala direto ao coração humano, porque se aventura nos atalhos de silêncio que lhe margeiam.

Por isso a poesia que Juliana Aquino Silva vive e registra nos faz inquietos junto a um mundo repleto de coisas não ditas, que encontram pulso na sua maneira

simples, mas inteiramente profunda de relatar os inúmeros sentimentos que fazem parte de uma esfera humana que é comum a todos nós.

As palavras são simples. Compõem gritos em formatos sem cores. Fala de amores, noites, traumas, medos, paixões que assolam aquilo que não conseguimos dar nomes.

Pedações de um eu poético que se misturam em frases pequeninas, imagens que trazem dor e amor ao mesmo tempo, saudades e utopias que vão se edificando em cada linha traçada.

E tudo para dizer que embora estranho, é do silêncio que sempre se espera a melhor das rimas.”

Éder Rodrigues

Segue abaixo um dos poemas da Juliana denominado Auto Retrato’

Auto Retrato

Hoje no meu rosto de palavras
Vou criando a minha estrada
Em rascunhos de papel.
Faço das linhas minha jornada
Encaro a madrugada
A seguir a escalada
Como a maturidade
Em minha vida roubada
Deixei se calar a criança
E a brotar a fé

Enxergar a vida
sem saber o que ela quer
Marcar o meu rosto
Me tornar mulher
Hoje sem querer
Vejo a juventude desaparecer
E sem perceber
Mãe me fiz ser
Para uma bela menina
Que é de todo o meu ser
O maior orgulho
Saudades que tenho daquele

Mundo
Que não é mais o meu
Sonho que em mim
Um dia se perdeu

Além dessas atividades outras foram desenvolvidas como: trabalhos de campo, oficinas temáticas, varais de poesias, visitas técnicas a museus, atividades nos diferentes teatros de BH e cinemas, produção de jornais, debates e participação na Semana Cultural do PEMJA.

2.2 Sócio-Histórica

Considerando que o estudante é um importante elemento do processo educativo e que suas necessidades constituem ponto de partida para o estabelecimento do diálogo no cotidiano do espaço de ensino-aprendizagem, procuramos utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, adquiridos em suas vivências dentro e fora da escola e em diferentes situações de vida. Procuramos, ainda, desenvolver uma prática conectada com situações singulares, visando a conduzi-los, progressivamente, em direção a situações de aprendizagem que exigiram reflexões cada vez mais complexas e diferenciadas, para a identificação de respostas, reelaboração de concepções e construção do conhecimento. Enfim, em uma dialética que favorece o crescimento tanto do aluno, quanto do professor/monitor e coordenador.

Para atingirmos essa meta, aliamos as propostas de elaboração de atividades denominadas "*Sequências de Ensino (SE)*" que, segundo Orlando Aguiar Junior⁵, "é um conjunto organizado e

⁵ Cf. JUNIOR, Orlando G. Aguiar. O planejamento de ensino. Belo Horizonte. 2005. 24p. (Módulo de estudo para os professores da Secretaria de Estado de Educação do

coerente de atividades abrangendo certo número de aulas, com conteúdos relacionados entre si”. Trata-se de uma série de atividades que desempenham papéis diferenciados ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar, ainda, que a SE é dividida em quatro etapas que são: *Problematização inicial* (atividades voltadas para o envolvimento emocional dos estudantes com a temática a ser desenvolvida); *Desenvolvimento da narrativa do ensino* (exposição por parte do professor da abordagem que a ciência dá à temática em desenvolvimento); *Apliação de novos conhecimentos* (momento de oportunizar aos estudantes a reflexão sobre a temática desenvolvida, por meio de diversas atividades individuais e/ou em grupo) e *Reflexão sobre o que foi aprendido* (momento de sistematização e formalização dos conteúdos temáticos discutidos).

Evidentemente, essas etapas não funcionam como uma “camisa de força”, pois podem ser alteradas conforme o interesse do(a) professor(a). Tendo como premissa a metodologia de projetos e a elaboração de SE, no primeiro ano, priorizam-se as discussões sobre os conceitos básicos das Ciências Humanas. Partimos do pressuposto de que a maioria dos estudantes que ingressam na EJA já teve contato com esses conceitos em momentos pretéritos de sua formação escolar. Entretanto, avaliamos como fundamental fazer essas discussões e reflexões, pois o contexto político e histórico em que tiveram contato com esses conceitos era bastante diferente do momento atual. Além disso, muitos estudantes estão afastados do ensino regular há muito tempo, por isso necessitam retomar reflexões acerca de conceitos comuns que perpassam as disciplinas desta área.

Nesse sentido, primeiro ocorre a apresentação geral sobre as Ciências Humanas, objetivando oferecer aos estudantes elementos

Estado de Minas Gerais, elaborado para o desenvolvimento do “PDP – Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores – [que] é um dos componentes do Projeto Estruturador Desempenho e Qualificação dos Professores e destina-se à promoção do desenvolvimento profissional de educadores e à disseminação da cultura de trabalho em grupo nas escolas estaduais que integram a Rede de Escolas-Referência”). Disponível em <http://portal.educacao.mg.gov.br/pdp>

gerais sobre os campos de conhecimento que elas abrangem, seus paradigmas, conceitos e aplicações. Procuramos, também, eliminar possíveis estereótipos atrelados a essas ciências, assim como suas permanências e mudanças durante a construção social da história. A partir daí, são apresentadas cada uma das disciplinas que compõem a área, com o intuito de demarcar que, apesar da necessidade de uma prática interdisciplinar, os campos específicos do conhecimento científico devem ser respeitados e trabalhados. Após essa etapa, são elencados conceitos que perpassam as diversas disciplinas, a serem trabalhados ao longo dos três anos. Tudo isso, visando a uma compreensão dos processos histórico-sociais de formação e desenvolvimento desses conceitos no contexto das construções dos diferentes tipos de sociedade.

A maioria dos estudantes da EJA é “aluno-trabalhador” e, por isso, demos um destaque especial ao conceito de trabalho. Inicialmente, fizemos uma introdução desse conceito, definindo-o ao longo da história, discorrendo sobre como o trabalho chegou a ser o que é hoje e que fatores foram determinantes para que a nossa sociedade viesse a se compreender como uma sociedade assalariada. Dessa maneira, objetivou-se contribuir para um debate sobre a natureza e o lugar do trabalho na nossa sociedade e ao mesmo tempo perceber a força potencializadora que uma outra compreensão do trabalho pode assumir na construção de uma nova organização social.

Posteriormente, aprofundamos a discussão sobre a natureza e o lugar do trabalho na nossa sociedade, para perceber a força potencializadora que outra compreensão do trabalho pode assumir na construção de uma nova organização social.

À medida que ocorre o desenvolvimento da formação dos estudantes da EJA, propomos as discussões sobre as questões sociais contemporâneas, com destaque para a chamada “Questão Ambiental”, em um primeiro momento. São realizados estudos sobre a relação entre sociedade e natureza e os impactos causados ao meio ambiente através dessa relação. Há uma discussão sobre como essa temática vem sendo trabalhada, a partir de políticas de conservação e preservação ambiental, bem como as contradições de

tais processos. Ainda, em relação às questões sociais contemporâneas, há a discussão sobre as migrações internas e externas no contexto da globalização. Partindo da experiência dos próprios estudantes, cuja maioria é migrante, procuramos estabelecer causas e consequências desse processo, bem como analisar as positivities e negatividades dos processos de migrações ao longo da história. Foram momentos fecundos para discussões sobre nacionalismos, patriotismo e xenofobismo.

Durante todo esse processo, houve a preocupação para que as habilidades e competências de cada campo do conhecimento fossem desenvolvidas. Nesse sentido, as sequências de ensino também apresentaram quais habilidades e competências seriam buscadas com a proposta pedagógica da área e do projeto.

Com o passar dos anos, algumas propostas de temáticas foram alteradas, atendendo às necessidades de discussões mais contemporâneas, tais como as geopolíticas, a geopolítica da natureza e as questões energéticas, entre outros temas. Entretanto, sempre procuramos manter um diálogo entre as disciplinas e oferecer propostas de trabalho que estimulassem o engajamento dos alunos.

Uma ação diferencial da área de Sócio-Histórica foi o desenvolvimento dos chamados projetos de campo, que se constituíram em atividades extracurriculares, a partir de diferentes temáticas. A primeira experiência foi desenvolvida nos anos de 2001/2002, ainda dentro da antiga estrutura curricular do PEMJA, que era dividida em disciplinas (atuais componentes curriculares). Por meio de um conjunto de atividades intitulado *Oficina de campo*, os bolsistas de Geografia, História, Pedagogia e Biologia deveriam desenvolver trabalhos nas cidades de Morro da Garça e Diamantina⁶.

⁶Morro da Garça, município da região central de Minas Gerais, vivia naquele momento uma grande transformação sócio-espacial, já que era nítido o avanço das monoculturas de eucalipto em seu território, cujo resultado era uma total reestruturação econômica e social da cidade. Nesse sentido, mereceu um olhar diferenciado para a realização dos trabalhos com os estudantes do PEMJA. Especificamente, para o contexto de Morro da Garça, os professores/monitores de Pedagogia, Geografia e História propuseram uma discussão procurando responder algumas questões iniciais: Quais as implicações para

Os bolsistas dessas disciplinas se aproximaram e se esforçaram para estabelecer um diálogo interdisciplinar visando a aprimorar o conhecimento; a elaborar estratégias de ensino que dialogassem com a experiência de vida dos estudantes e a criar outros espaços de discussão e formação. Tratou-se de uma iniciativa exitosa para suscitar novos olhares e interesses pela realidade que nos circundava e nem sempre nos era apresentada de maneira crítica.

As temáticas trabalhadas nesse momento foram: a cidade na história (discussões sobre os processos de produção e organização das cidades no contexto colonial e contemporâneo); as formas de organização do trabalho; o desmatamento do cerrado e o avanço da monocultura do eucalipto com seus impactos sociais e ecológicos e as contradições da produção do espaço em uma cidade colonial com a prática do turismo.

Muitos estudantes do Projeto não participaram desse primeiro trabalho de campo e a forma de socialização dos resultados das atividades se deu pela realização de um painel fotográfico, na forma de um mosaico do que foi realizado em campo (e em outras oficinas do PEMJA⁷).

o meio oriundas da modificação da biogeografia de Morro da Garça? Quais as relações sociais predominantes na cidade, em períodos anteriores à instalação de grandes empresas, para a produção do carvão vegetal? Como são essas relações atualmente? Qual o papel do Estado nesse processo? Para onde foram os trabalhadores rurais expropriados com o plantio, em larga escala, de eucalipto? Com relação à produção de carvão vegetal, quais as relações sociais de trabalho que predominam? A que condições são submetidos os “trabalhadores do carvão” no exercício de suas atividades? A que tipo de doenças esses trabalhadores estão expostos?

⁷Nos anos de 2000 a 2002, os alunos do PEMJA tinham aulas de segunda-feira até quinta-feira. Os horários de sexta-feira eram destinados para reuniões e realização de propostas didáticas diferenciadas. Nesse sentido, surgiu a ideia da realização do *Projetos de Oficinas*, nas quais os bolsistas apresentavam propostas diversificadas e os estudantes deveriam escolher participar em uma oficina. No ano de 2002, além da oficina de trabalho de campo, foram oferecidas: 1 - “Oficina de Imagem e Conhecimento” cujos objetivos foram discutir o que é a imagem, quais as possibilidades de leitura das imagens na contemporaneidade, quais as formas de conhecimento que podem ser construídas e reconstruídas a partir de algumas imagens do cotidiano e como a sensibilidade atua no processo; 2 - “Oficina de Matemática” cujo objetivo foi contemplar conteúdos

Nos momentos de avaliação do trabalho de campo, surgiram os seguintes comentários:

(...) quando saímos da rotina da sala de aula, todas as oficinas ficam mais interessantes. O tema que discutimos sobre plantação de eucalipto na sala de aula é uma coisa, mas quando vivenciamos no campo é totalmente diferente, você vê outra coisa. Eu acho que oficina só na sala de aula é um atraso de vida". **(aluna A)**

"Na minha opinião, o PEMJA poderia destinar uma carga horária para os projetos de oficinas, porque traz mais conhecimentos tanto teóricos, quanto práticos. Fazer trabalho de campo é muito importante. Isso com o apoio do PEMJA e da Universidade". **(aluna B)**

"A forma como a oficina foi desenvolvida foi interessante, porque conhecemos muitas coisas que nem imaginávamos como eram. Como era produzido o carvão, o plantio de eucalipto etc.". **(aluna C)**

Ao analisarmos os depoimentos dos estudantes, verificamos a importância de atividades como o trabalho de campo e a diferença entre o que se discute na sala e o empírico. Os alunos explicitam os limites da construção do conhecimento oferecidos pela sala de aula. Externam também que o campo não é apenas o momento de constatação do que foi – e é – debatido em sala de aula. Eles veem nessa atividade não só a oportunidade de associar o que é construído no cotidiano da escola com outras partes do mundo, mas também, o momento da novidade, da descoberta e do diferente.

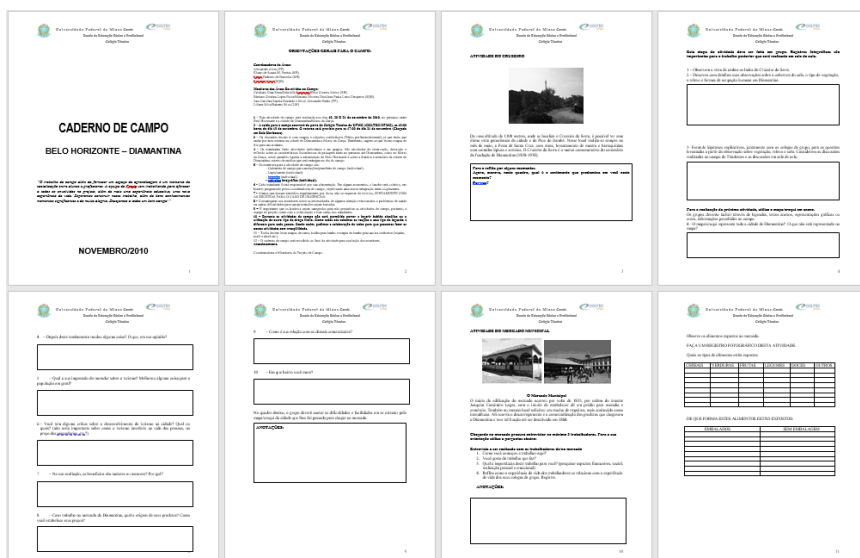
Em 2007 o projeto de campo foi retomado para o contexto urbano de Belo Horizonte, por meio da disciplina de Geografia apenas. Nesse momento, foram trabalhadas questões que buscaram respostas para um melhor entendimento da urbanização brasileira, a partir do estudo de caso de Belo Horizonte.

programáticos que não foram abordados no decorrer do curso, e 3 - "Oficina Vivendo a Cidadania", na qual se objetivou problematizar os limites e perspectivas da construção da cidadania no Brasil, a partir do estudo de movimentos sociais; avançar na construção de uma concepção ampliada de educação e impulsionar a participação e organização dos estudantes no trabalho, no local de moradia e no Projeto.

Nos anos de 2009 e 2010, já no contexto da organização do projeto por áreas de conhecimento, o trabalho de campo foi retomado com a participação de todas as áreas que desenvolveram diferentes estratégias pedagógicas voltadas para o ensino de jovens e adultos.

A partir da liderança dos coordenadores da área de Sócio-Química-Biológica, Sócio-Histórica e Psicologia-Pedagogia os bolsistas se engajaram na preparação de atividades diversas a serem desenvolvidas com os estudantes jovens e adultos, nas cidades de Tiradentes e Diamantina em Minas Gerais.

Foi um processo em que ocorreram diversas discussões sobre o modelo de organização do campo, com definição dos objetivos, justificativas, metodologias e propostas de avaliação a serem implantadas no conjunto de atividades. Além disso, foi realizada a definição da área de estudos e feito um “trabalho de campo prévio” com os bolsistas, a fim de pensarmos conjuntamente os pontos de intervenção em campo e, também, como poderia ser o diálogo entre as áreas. Por fim, configuramos o chamado “caderno de campo” que foi usado para orientar os estudantes nas observações de campo.



Esboço do caderno de campo utilizado nas atividades com os estudantes do PEMJA.

A etapa seguinte consistiu na preparação dos estudantes para a participação nas atividades de campo. Desse modo, os bolsistas, com o auxílio dos coordenadores, prepararam diversas atividades que foram aplicadas na escola, objetivando engajar os alunos no trabalho de campo. Essa etapa recebeu o nome de **Pré-campo**.

Posteriormente, na fase de **campo**, foram realizadas atividades de enriquecimento do conhecimento, por meio da observação, descrição, realização de entrevistas e discussões sobre as temáticas selecionadas para o estudo. Procuramos, nesse momento, orientar os estudantes para que realizassem suas observações e descrições sobre a realidade que era apresentada em diferentes lugares. Mas sempre procurando garantir uma criticidade sobre as contradições da reprodução social do espaço. Procuramos colocar em prática as palavras de Lourenço:

É neste momento que o grupo de pessoas envolvidas (estudantes e professores), a partir dos interesses manifestos em trabalhar (apreender e visitar) as situações mais diversas e controvertidas do território brasileiro, tem que deixar claro qual é o sentido (nexo), as relações sociais de trabalho e de produção (essência) que mediatizam as diferentes manifestações paisagísticas (aparência) e/ou questões apontadas para delimitar o(s) eixo(s) temático(s) e a(s) questão(ões) problematizadora(s), para que o roteiro escolhido [...] esteja intimamente ligado à preocupação teórica de (re)dimensionar conceitualmente uma “releitura” da geografia [e das demais disciplinas envolvidas no campo. (LOURENÇO, 1990, p. 01).

Por fim, realizamos a fase **Pós-campo**, que possibilitou reflexões amplas de todas as atividades desenvolvidas, bem como das dificuldades enfrentadas nas fases anteriores, visando a sistematizar os conhecimentos alcançados e, ao mesmo tempo, pensar em novas estratégias para os trabalhos de campo no futuro. Nesse momento, foram realizados seminários, debates, avaliações orais e escritas, produção de textos e trabalhos em grupo, entre outras atividades.

É importante destacar que esse projeto de campo resultou na produção/organização de uma obra, intitulada *O trabalho de campo como estratégia pedagógica no ensino de jovens e adultos*, que foi publicada pela editora RHJ, de Belo Horizonte, no ano de 2012 e que foi aprovada no Programa Nacional da Biblioteca Escolar (temático), do Ministério da Educação e distribuído para várias escolas do Brasil (ver capa abaixo).



Fonte: <https://bityli.com/JRvHK> Acesso em 19 nov. 2020.



Foto 1: Alunos realizando atividade de observação e descrição das paisagens, durante trabalho de campo em Diamantina-MG.



Foto 2: Bolsista do PEMJA orientando os alunos em atividades de campo.



Foto 3: Estudantes realizando entrevistas no mercado livre de Diamantina-MG, durante atividade de campo.



Foto 4: Parada para almoço durante atividade de campo.



Foto 5: Momento de descontração durante o trabalho de campo (banho de cachoeira em Biribiri - Diamantina).



Foto 6: Café da manhã coletivo, na Casa da Glória, em Diamantina-MG. Preparação para saída de campo.



Fotos 7 e 8: Parada em Morro das Garças - MG para atividade de campo sobre a produção de carvão vegetal.



Foto 9: Atividade de Pré-campo no Parque das Mangabeiras-BH.



Foto 10: Atividade de campo na serra de São José, em Tiradentes-MG. Observação e descrição das paisagens e tipos de vegetação do local.



Foto 11: Coordenadores de área e bolsistas do PEMJA, em atividade de preparação de campo, em 2010.

2.3 Sócio-Química-Biológica

Nesta área, a biologia e a química dialogaram na perspectiva de melhor entender as dinâmicas da vida. Como é possível falar de vida sem falar em átomos, moléculas, substâncias, misturas, reações e interações químicas, energia etc. Cientificamente os seres vivos são uma bateria bioquímica em pleno funcionamento e o ambiente é a interação desses seres entre si e entre o meio abiótico. Assim surgiu a pergunta: por que manter a biologia e química separadas no contexto didático? Poderia ocorrer um melhor entendimento da vida e do comportamento frente a ela, a partir do momento da integração entre áreas do conhecimento? E de que forma podemos iniciar esse processo tanto para o professor quanto para o aluno?

Começamos os trabalhos, partindo de temas amplos do contexto biológico do nível macro para o micro. Empregamos a metodologia de projetos e respeitamos a carga de conhecimentos trazida pelo grupo de estudantes. Todo o nosso planejamento partiu do levantamento desses conhecimentos construídos e da introdução do conhecimento científico. Esse conhecimento científico era introduzido partindo do próprio estudante sob a mediação do professor. Ele era desafiado a explicar uma determinada situação atual ou outra que ele mesmo questionava. Oferecíamos condições para atividades práticas, recursos teóricos ou fonte de pesquisa para obtenção desses recursos e um acompanhamento com o objetivo de instigar discussões sobre o tema lido e interpretado ou sobre os resultados obtidos. A cada processo de discussão, novos materiais teóricos eram disponibilizados e discutidos em grupo ou individualmente.

O mais importante nesse processo era o convencimento do estudante. Quando ele se convencera de que aquele conhecimento trazido poderia auxiliá-lo no entendimento de uma determinada

situação, ele o incorporava, caso contrário ele o memorizava para a realização da avaliação. E isso não acontecia somente na área Sócio-Química, mas em todas as áreas. Por esse motivo, colocávamos cada estudante na posição de protagonista do seu aprendizado, porque caso contrário ocorria a mecanização do processo.

Os temas norteadores foram:

1ª série - Dinâmica Ambiental/ Ecologia

2ª série - Dinâmica do corpo dos seres vivos/ Fisiologia

3ª série — Dinâmica hereditária e evolutiva/ Genética e Evolução

Cada conteúdo foi programado com o diálogo entre a química e biologia. Os conteúdos específicos da química e da biologia foram demandados a todo o momento no desenvolvimento das atividades. O diálogo fazia-se necessário para a compreensão das atividades propostas.

2.3.1 Depoimentos de alunos em relação às atividades propostas

Nos anos de 2004 e 2005, a grade curricular do PEMJA ainda era organizada de forma disciplinar. Na disciplina de Biologia, programávamos as atividades com base na metodologia de projetos. Os nossos primeiros resultados em relação à receptividade dos estudantes à nova proposta foram socializados no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino em 2006. Ao perguntarmos aos alunos como foi para eles essa nova metodologia, obtivemos os seguintes relatos:

“(...) No começo, me assustei um pouco, por não ter um professor no quadro negro explicando a matéria, mas com o tempo observei como é importante pesquisar. Aumentou o meu interesse em ler livros e relatar o que aprendi. E o meu interesse sobre o assunto estudado me ajudou a aprender(...)” (W.R.S. – T.22).

“(...) e assim foi crescendo o desejo de buscar respostas para tantos porquês que surgem durante a experiência (...) e o mais importante:

aprendi a questionar sempre, pois toda resposta tem um porquê (...)"(D.A.R. – T.22).

"(...) O objetivo é poder desenvolver nosso aprendizado e melhorar nossos conhecimentos(...)"(G.F.N.S. – T.22).

"(...) não foi só uma aula de Biologia, mas uma aula de descoberta diária de vida. Devemos buscar sempre, sempre sem cessar, pois estamos vivos (...)" (A.F.G. –T.21).

A partir desses resultados e diante das discussões de organização do currículo por área, no ano de 2006, iniciamos o trabalho de organização curricular por área do conhecimento e a área Sócio-Química-Biológica adotou a metodologia por projetos.

As primeiras aulas tinham o objetivo de dialogar com a turma sobre o trabalho interdisciplinar. Em uma das aulas, por exemplo, ao fazermos um levantamento das atividades profissionais e/ou de lazer desenvolvidas pelos nossos estudantes, descobrimos que vários tinham pequenos alambiques. Fizemos a proposta para desenvolvermos diferentes bebidas fermentadas. Quando iniciamos as discussões sobre o processo de fermentação, percebemos a realização de uma produção mecânica sem muito conhecimento e questionamento do porquê de cada etapa e de medidas que eram realizadas. Diante do fato, fizemos a proposta de uma atividade investigativa com a realização de projetos para a produção de diferentes tipos de bebidas fermentadas. Todos concordaram e cada grupo fez a proposta de produção da bebida com diferentes condições de temperatura, quantidade de carboidrato e tempo de fermentação. As fotos 12, 13 e 14 mostram os estudantes discutindo e realizando a montagem dos experimentos.



Foto 12: Montagem de um destilador. **Foto 13:** Discussão sobre a montagem do experimento.



Foto 14: Processo para maceramento das uvas.

Durante o desenvolvimento desses projetos, foram discutidos os contextos relacionados aos Microrganismos; Fermentação – Respiração; Sucessão ecológica; Impacto ambiental, pH – gráficos de pH x Tempo; Solução e mistura; Transformações químicas; Moléculas Orgânicas e Inorgânicas e Aspectos Históricos e Sociais da cachaçaria.

A realização das atividades investigativas proporcionou: (i) trocas generalizadas de informações e conhecimentos; (ii) ampliação da formação geral do indivíduo, fazendo com que compreendessem e criticassem as informações recebidas; (iii) preparação para o trabalho em equipe e para a aprendizagem da

importância dos limites e do diálogo e (iv) percepção de que a ciência não está pronta e acabada.

Os conhecimentos produzidos e as trocas de vivências também eram realizados em outros ambientes e espaços de socialização como: nos trabalhos de campo, na estufa de vegetais da escola, na Semana Cultural do PEMJA, nas atividades da biblioteca, na festa junina, teatros e cinemas e outros espaços oportunistizados. Por exemplo, na Semana Cultural (detalharemos mais à frente) os resultados obtidos pelos estudantes durante as aulas da área Sócio-Química-Biológica eram socializados com toda a comunidade do PEMJA. Seguem exemplos de alguns trabalhos que foram apresentados e discutidos com os demais monitores/professores e estudantes das diferentes séries. Os temas trabalhados foram escolhidos pelos estudantes e apresentados na forma de pôster.

FEIJÃO
ALUNOS: ROBERTO E WALLYSON TURMA 07
PROFESSORES: FREDERICO P. GIL / LILIAN A. CARVALHO

INTRODUÇÃO:
Nos vegetais superiores (fanerógamas) o algarço, que está na semente, produz, por mitose, um conjunto de células corticais no interior da semente que vão constituir o embrião. Essas células embrionárias são chamadas meristemáticas e a partir delas que se originam todos os tecidos da planta adulta. O feijão é um dos mais importantes alimentos no Brasil, rico em minerais e vitaminas, sendo o prato "feijão com arroz" um dos mais típicos dos lares brasileiros. Existem vários tipos de sementes de feijão, de diferentes cores e gostos, como mostra a Fig. 1.



Fig. 1. A variedade de sementes de feijão.

A fotossíntese é o processo mais importante que ocorre nos organismos mais simples como as algas, certas bactérias e as plantas. O oxigênio (O_2) é produzido pela reação da respiração: $C_6H_{12}O_6 + 6O_2 \rightarrow 6H_2O + 6CO_2$ energia. O oxigênio (O_2) é produzido pela reação da respiração: $C_6H_{12}O_6 + 6O_2 \rightarrow 6H_2O + 6CO_2$ energia.

A fotossíntese é, portanto, uma importante transformação energética, pois a luminosidade é captada e transformada sob a forma de energia química potencial nos moléculas dos açúcares produzidos. A respiração é a fase de desdobramento desses açúcares, liberando energia e garantindo às células efetivar as suas funções vitais. Ela é a responsável pela germinação das sementes e ocorre em todas as células vivas das plantas, embora não na presença de luz. As folhas são o principal órgão que respiram, mas são os mais importantes nos trocas gasosos com a atmosfera através dos estômatos. Por isso a respiração é um processo químico celular e não somente uma troca de gases entre as plantas e o ar. O oxigênio (O_2) é produzido pela reação da respiração: $C_6H_{12}O_6 + 6O_2 \rightarrow 6H_2O + 6CO_2$ energia.

OBJETIVO:
O nosso objetivo é saber a reprodução de plantas medicinais no semente do feijão na germinação e desenvolvimento do vegetal.

MATERIAS:
- Quatro vasos plásticos, numerados 1, 2, 3 e 4.
- Terra.
- Sementes de feijão.
- Fita.

METODOLOGIA:
- A terra foi colocada nos vasos. Não veio 1 foram colocadas sementes inteiras, no 2, sementes furtadas com um leve corte, no 3 sementes cortadas ao meio ao longo do comprimento e no 4 sementes cortadas ao meio meridionalmente.

O experimento será observado duas vezes por semana e regado com água sempre que for necessário.

RESULTADOS:
As sementes do vaso 1 mostraram melhor desenvolvimento, chegando a altura de 24 cm no final do experimento. As furtadas, vaso 2, apresentaram um desenvolvimento maior e mais lento, chegando a 21 cm. As sementes do vaso 3 e 4 não germinaram. A Fig. 2 mostra como ocorre seu crescimento.



Fig. 2. Crescimento do feijão.

CONCLUSÃO:
A partir das análises dos resultados, vemos que o furtamento do feijão atrapalha sua desenvolvimento, pois ele teve que gastar energia para a cura do furtamento e o crescimento do semente. Não houve crescimento das sementes perdidas ao meio devido ao fato de que as células embrionárias (meristemáticas) ficaram danificadas, por isso não pode haver a germinação.

IOGURTE NATURAL

INTRODUÇÃO
O iogurte é um tipo de leite fermentado, que produzido a partir do leite de vaca, com bactérias lácticas específicas, podendo ser classificado em dois tipos: "full cream" e "light". O primeiro é o mais comum, sendo feito com leite integral, enquanto o segundo é feito com leite desnatado. O iogurte é um alimento rico em proteínas e cálcio, sendo muito saudável para a saúde.

JUSTIFICATIVA
O iogurte possui uma concentração de ácidos que o torna muito ácido, sendo rico em lactose, glicose e proteínas. O processo de fabricação do iogurte natural envolve a fermentação de leite com culturas bacterianas de alta concentração em probióticos, sendo muito saudável para a saúde.

OBJETIVO
Verificar qual é a melhor temperatura para que esse processo ocorra adequadamente.

MATERIAS
- 1 litro de leite de vaca.
- 2 pacotes de 10g de soro de leite.
- 1 colher de chá de açúcar.
- 1 colher de chá de iogurte natural.
- 1 colher de chá de leite em pó.
- 1 colher de chá de sal.

METODOLOGIA
- 1 litro de leite de vaca foi colocado em um recipiente limpo e esterilizado.
- 2 colheres de chá de açúcar e 1 colher de chá de sal foram adicionadas ao leite.
- 1 colher de chá de iogurte natural foi adicionado ao leite.
- O recipiente foi tampado e colocado em uma estufa de cultivo a 40°C por 24 horas.

RESULTADOS
O iogurte produzido em 40°C foi mais espesso e com um sabor mais ácido do que o produzido em 37°C.

CONCLUSÃO
O iogurte produzido em 40°C foi mais espesso e com um sabor mais ácido do que o produzido em 37°C. Isso ocorre porque a temperatura mais alta favorece o crescimento das bactérias lácticas, resultando em um produto mais ácido e mais firme.

Simulador Êbrio-Bafômetro

Desenvolvido por: Prof. Dr. Carlos Roberto de Oliveira
 1 - Universidade Federal do Rio de Janeiro
 2 - Instituto de Física de Caruaru

INTRODUÇÃO

A concentração de álcool no sangue de um indivíduo é proporcional à quantidade de álcool no ar exalado de seus pulmões. O funcionamento do bafômetro é baseado nesse princípio e envolve reações de oxidação. Os reagentes mais simples, usualmente contidos em tubos contendo solução ácida de potássio absorvem em si o álcool. O estado de oxidação é relacionado ao valor elétrico (tensão) obtido a oxidação do álcool de Doon de dióxido.

Os instrumentos mais sofisticados em que se é preciso de oxidação é realizado por um oxidador eletrolítico (a corrente elétrica produzida é proporcional à concentração de álcool no ar exalado).

Nessa técnica há consumo de baterias simples. Como a duração de potência não é facilmente encontrada no comércio, utilizamos também o peróxido de hidrogênio em meio ácido como oxidante alternativo. A presença de álcool é verificada, nesse caso, pela descoloração do cor rosa (ou púrpura), pois o manganeso é reduzido e o manganeso aparece a cor marrom.

Podem ser feitas de várias observações espectrométricas e eficazes de aparelho quanto à sua utilização como agente de laboratório, porém a quantidade de álcool em função da atividade oxidativa é capaz de determinar a intoxicação.

A presença de água em um gás de álcool (metanol) é eliminada por desidratação de Cloreto de Cálcio (CaCl₂).

DESENVOLVIMENTO

- 1) Construa-se o simulador do bafômetro, conforme a figura anexa. Para não haver oxidação volúmica do líquido sobre o álcool, o líquido deve circular.
- 2) Coloque-se álcool etílico no vidro de sorvedouro de modo a cobrir e não o encher. Tempere-o a fresco.
- 3) Prepare-se 10ml de solução de dióxido de potássio, aproximadamente 0,1mol/L. Foi adicionado a esta solução volume igual de ácido sulfúrico a 20% (V/V) de modo que a solução resultante fique aproximadamente 0,05mol/L em oxidação.
- 4) Separe-se pelo tubo de entença cloreto de cálcio e bafômetro que contém na solução de dióxido de ácido sulfúrico. Note-se que a cor rosa de solução tem-se marrom.
- 5) Repetir-se o experimento, trocando o dióxido por peróxido de hidrogênio, aproximadamente 0,1 mol/L, e acrescentar-se igual volume no ácido sulfúrico a 20% (V/V) de modo que a solução resultante fique aproximadamente 0,05mol/L em peróxido.
- 6) Separe-se pelo tubo de entença cloreto de cálcio e bafômetro que contém na solução de peróxido e ácido sulfúrico. Note-se que a cor rosa de solução tem-se marrom.



OBJETIVO

Construir um simulador do bafômetro e avaliar de modo indireto a concentração de potássio e também pelo peróxido de hidrogênio.

MATERIAL

Frasco de vidro de armazenamento 100ml, com tampa (de tipo tipo rolante).

Frasco de vidro (200ml) com tampa para peróxido.

Tubo de vidro, de vidro ou de termal.

Cabo de vidro (20cm) com tampa.

Ácido clorídrico (30%).

Peróxido de hidrogênio, ou Dióxido de potássio (30%).

Ácido sulfúrico a 20% (V/V).

1A cartela (10x10) com 10 reagentes com o dióxido que contém peróxido de hidrogênio e também de modo no caso de oxidação do álcool.



Extração de polvilho da mandioca

Coudane, Coudane, Dore, Ine, Lima Argente, Rubi, Pedro, F. G. L. Lima, Anapol
 1 - Universidade Federal do Rio de Janeiro
 2 - Instituto de Física de Caruaru

INTRODUÇÃO

A mandioca apresenta-se sob duas espécies: A Mandioca-Rosa e a Mandioca-Mansa. Geralmente chamada assim no mercado. A parte de mandioca contém o amido (carboidrato) e a casca, por ser altamente venenosa, não pode ser comida em condições naturais. Porém, de forma lógica, apesar de ser tóxica, seu valor nutritivo é considerado baixo, pois seu valor energético em amino é pobre em proteínas, gorduras e vitaminas. A folha da mandioca cozida pode ser utilizada no alimentação, na fabricação de papéis e na fabricação de rações. O polvilho é obtido através da fermentação natural da mandioca, esta e polvilho doce e polvilho azedo, porém o açúcar sofre uma fermentação e uma oxidação, com a consequente formação de ácido, e realiza uma reação em si. A fermentação é a decomposição parcial do glicose, na ausência de oxigênio.

RESULTADOS

RECIPETE 1

Ano se passar 24h houve uma decantação e água estava amarelada e mais grossa com um odor amido e de odor de especiarias, indícios de água e a mesma por não ter sido colocada para secar, chegando assim ao polvilho doce.

RECIPETE 2

Ano se passar 48h houve uma decantação e uma fermentação, água estava amarelada com um odor mais forte que o do primeiro e a mesma água e a mesma por não ter sido colocada para secar, chegando assim ao polvilho azedo.

OBJETIVO

Preparar como é produzido o polvilho doce e azedo.

MATERIAL E MÉTODOS

Materiais

- 3 Kg de mandioca
- 3L de água mineral
- uma faxa
- 2 colheres
- 2 colheres de grão
- 1 saco de pão branco
- 1 bafômetro

Metodologia

Despejar a mandioca e lavar, pisei em pedras pesadas e lavar em pequenas quantidades com 300 ml de água mineral. Depois de lavado colocar a massa no saco de pano e apertar com as mãos até que não saia mais a massa. Em seguida, cortar o pedaço em duas partes iguais colocadas nos dois recipientes e resguardar 1 parte o polvilho doce e resguardar 2 partes o polvilho com o pão e resguardar.




Trabalhos apresentados na VII e VIII Semana Cultural do PEMJA.

Os resultados dessa nossa experiência com a proposta pedagógica desenvolvida foi a publicação dos livros “Construindo Conhecimento – Ecologia”, “A Cana de Açúcar como tema para o Ensino das Ciências Humanas e da Natureza”, além do livro “Trabalho de Campo como estratégia Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos, já citado na descrição da área Sócio-Histórica. Todas essas publicações contam com a colaboração dos monitores/professores das diferentes áreas do conhecimento e foram aprovados no Programa Nacional de Biblioteca Escolar. Encontram-se distribuídas nas várias bibliotecas escolares brasileiras.



Fonte: <https://bityli.com/JRvHK> Acesso em 19 nov. 2020.

2.4 Lógico-Matemática

Entre os conhecimentos frequentemente associados a lembranças ou preocupações relacionadas a níveis de compreensão de conceitos e desempenho escolar, estão os da área Lógico-Matemática que, na nossa proposta, incluem-se conhecimentos de Física e de Matemática. Se um dos grandes desafios para os nossos estudantes é o entendimento de fenômenos, que vai além das questões relacionadas à complexidade da representação numérica; outra grande dificuldade está na compreensão dos enunciados matemáticos. Essas dificuldades podem estar relacionadas a métodos pedagógicos que priorizam excessivamente a memorização de regras e algoritmos, em detrimento de habilidades como a observação, a descrição, a análise e a síntese, para as quais é indispensável propiciar que os estudantes participem na elaboração dos significados na sua relação com as situações estudadas.

Nosso objetivo na área Lógico-Matemática é propiciar ao estudante um aprendizado de um conteúdo físico e matemático que valorize a compreensão e articulação dos conhecimentos num sistema amplo de significados. Implica priorizar atividades que levem os estudantes a associar situações ou fatos com interpretações à luz do conhecimento.

A nossa vivência no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos tem nos mostrado, em muitas ocasiões, que a maioria dos estudantes matriculados no nosso projeto quer completar o Ensino Médio porque o considera uma etapa importante da vida. Trata-se de pessoas que querem melhorar a autoestima, querem se expressar melhor, ganhar cada vez mais autonomia, querem ajudar os filhos ou netos com os deveres escolares, querem ajudá-los a aspirar a uma melhor educação e melhores condições de vida, querem lhes dar bom exemplo e lhes inspirar respeito. Boa parte dos estudantes matriculados no nosso projeto reconhece que é importante retomar a escola e os estudos, e aprender certos conceitos ou procedimentos da área Lógico-Matemática. Entre os nossos estudantes, há também os que querem completar o Ensino Médio por motivações econômicas, por motivações de empreendedorismo, ou por almejam objetivos de formação acadêmica no nível da graduação universitária. Tudo o que indica a necessidade de nós, educadores, termos uma comunicação direta com os nossos alunos e alunas, no sentido de conhecer suas realidades, suas experiências e expectativas, para construirmos propostas de aulas e de projetos que os interessem e os mobilizem a se manterem firmes na meta de superação pessoal, de querer aprender, indagar e estudar. É uma comunicação entre educandos e educadores que promove construções ou reconstruções de processos de conhecimento que visam a um aprendizado coletivo e individual valioso para os estudantes.

A comunicação, dessa forma, desempenha um papel fundamental nos trabalhos em grupo, na interação entre educadores e educandos, ao auxiliar os alunos a construir vínculos entre as noções informais e intuitivas, do mundo da física

ou de outras áreas, e da linguagem matemática. Quando os alunos percebem que mediante uma representação podemos descrever muitas situações, e que certas formas de representar um problema ou situação podem ser mais úteis ou convenientes do que outras, começam a compreender a utilidade da linguagem matemática e a quererem se familiarizar com o seu uso.

A área Lógico-Matemática abrange as disciplinas Matemática e Física.

2.4.1 Objetivos Gerais da área de Lógico-Matemática

- Identificar em nossa vida cotidiana conceitos e práticas que envolvem a lógica das ciências exatas;
- Construir uma base sólida dos conteúdos específicos com um currículo interdisciplinar;
- Usar a linguagem matemática na compreensão e análise de situações da física, da matemática e de outros contextos.

Ao longo dos anos do funcionamento do Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos, houve desafios recorrentes que demandaram atenção de parte da equipe de educadores e coordenadores. Um desses desafios diz respeito à diversidade de estudantes das nossas turmas, seja em faixa etária, seja em condições familiares ou socioeconômicas. Seja em autoestima ou autonomia, seja em percurso escolar ou em atitudes em relação à escola. Seja no relacionamento com a turma e na relação com os conteúdos estudados, em particular os da área Lógico-Matemática. Outro desses desafios é o da diversidade entre os educadores, maioritária ou exclusivamente estudantes da graduação. Estes, geralmente, têm escassa experiência em educação de jovens e adultos ou, ainda, pouca familiaridade com propostas participativas de ensino, pois estão acostumados com aulas de estilo teórico inteiramente expositivas. Em vista dessas situações de grande diversidade, os coordenadores da área Lógico-Matemática tentam selecionar e orientar estudantes da graduação que se perfilam como potenciais educadores de um público diferenciado como o nosso, que sintam

motivação e interesse em se comunicar com seus estudantes e em implementar aulas, atividades ou projetos que propiciem um ensino-aprendizagem participativo. Na área Lógico-Matemática, selecionamos dois estudantes de graduação, um da área de Física e o outro da área de Matemática. E, com base nas razões expostas, tentamos orientar esses educadores a realizar um trabalho harmonioso, de diálogo entre eles, com as coordenações e com os alunos. No diálogo e discussão de possibilidades, a ideia de reconhecer e usar a linguagem matemática para compreender a física, a própria matemática e outros contextos foi, em muitas ocasiões, uma das mais importantes.

No concernente ao currículo, historicamente foram desenvolvidas atividades que exigiam prioritariamente o ensino e o aprendizado dos seguintes conteúdos.

1ª série - Quatro operações, Expressões numéricas, Potências de dez, razão e proporção, Álgebra, Funções do primeiro e do segundo grau que articulem física e matemática, Gráficos, Dimensões, gráficos de movimentos, Movimento Retilíneo Uniforme, Movimento Retilíneo Uniformemente Variado e Leis de Newton.

2ª série - Equação do primeiro grau, Equação do segundo grau, Funções, Gráficos, Movimento Retilíneo Uniforme, Movimento Retilíneo Uniformemente Variado, Leis de Newton: aplicação em situações cotidianas, Figuras planas, Geometria sólida e Hidrostática: pressão, densidade, empuxo.

3ª série - Carga elétrica: eletrização, condutores e isolantes, O corpo como um condutor ou um dielétrico. Eletroscópios: confecção, função e conceito. Lei de Ohm, Movimento Ondulatório, Movimento Ondulatório e suas propriedades na visão e audição, Probabilidade e Análise combinatória.

Posteriormente, a partir da constatação de situações que demandaram atenção por parte dos coordenadores e educadores, como as relacionadas aos níveis de compreensão e mobilização de conceitos ou procedimentos pelos estudantes, mas com o cuidado de adequarmos a proposta da área às turmas, os educadores

passaram a desenvolver e articular aulas ou atividades com prioridade para os conteúdos a seguir.

1º ano - Revisão de operações básicas, Conjuntos numéricos, Equação e função do primeiro grau, Equação e função do segundo grau, Matemática comercial ou financeira, Introdução à trigonometria, O que é Física, Unidades de medida, Estudo do Movimento, Movimento Retilíneo Uniforme, Movimento Retilíneo Uniformemente Variado e Leis de Newton.

2º ano - Revisão de operações básicas, Equações e funções do primeiro grau, Geometria Plana e Geometria Espacial, Sistemas lineares, Função Quadrática, Trigonometria, Sólidos Geométricos, Revisão de movimentos e Leis de Newton, Hidrostática, Hidrodinâmica, Temperatura, Calor e Dilatação, Transferência de calor e Mudanças de fase.

3º ano - Revisão de operações básicas, Equações e funções, noções de Estatística, Matemática financeira, Probabilidade, Energia, Temperatura, Calor e Dilatação, Transferência de calor, Mudanças de fase, Som: Vibração e Ondas, Luz: propriedades e eletricidade.

Destaque para a revisão de operações matemáticas básicas em cada um dos três anos, cujos níveis de compreensão e utilização costumam repercutir expressivamente nos processos de aquisição de outros conhecimentos ou procedimentos matemáticos, físicos e de outras áreas.

2.5 Psicopedagogia

As ações desenvolvidas pela área da Psicopedagogia, que reunia Pedagogia, Psicologia e Assistência Social, tiveram enquanto premissa atuar na produção de reflexões, técnicas e intervenções em contextos educacionais, tendo o objetivo de

remover barreiras e vitalizar os processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem.

Essas ações se pautaram em estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais dos indivíduos e grupos, tendo por finalidade analisar e orientar processos de aprendizagem, diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social. A meta era elucidar conflitos e questões, acompanhando os alunos em processo de tratamento ou cura; investigando os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes e desenvolvendo pesquisas experimentais e teóricas.

Dessa forma, a área de Psicopedagogia auxiliou no processo de ensino-aprendizagem propondo fomentar ações que contribuíram para o bom desempenho do programa junto aos alunos e à equipe do PEMJA (professores, coordenadores e pessoal que atuou na área administrativa). A área também apoiou as realizações de eventos para uma maior socialização dos alunos, monitores/professores e coordenadores do PEMJA.

O princípio que norteou todas essas ações foi o RESPEITO: consigo mesmo; pelas pessoas; pelo conhecimento/experiência adquiridos e pelas diferentes áreas do conhecimento. Com base nesse princípio e na preocupação para melhor conseguir atingir os objetivos, foram desenvolvidas duas importantes estratégias pedagógicas: primeira, desenvolvimento de oficinas; e segunda, atuação diretamente em sala de aula.

2.5.1 Das oficinas

É importante ressaltar esse trabalho da área, dada a sua dimensão humana e social, que contribuiu para a socialização dos nossos alunos.

Um dos maiores problemas dos alunos era a dificuldade de se expressar em sala de aula prejudicando a compreensão do conteúdo, a troca de experiências e o questionamento. No intuito de trabalhar essas questões, foram criadas as oficinas no ano de

2009. A dinâmica consistia em um trabalho com grupos de 12 alunos, sendo 10 encontros, um por semana. Através de dinâmicas de grupo, atividades vivenciais e lúdicas, os alunos expressavam seus sentimentos e dificuldades pessoais. Os resultados obtidos foram muito significativos, pois percebemos uma melhora da autoestima, da expressão dos alunos em sala de aula e, conseqüentemente, do processo de ensino- aprendizagem. Esse trabalho rendeu à equipe um prêmio e menção honrosa na XII Semana do Conhecimento da UFMG.

A área da Psicopedagogia trabalhou com oficinas de Saúde e Cura: voltadas para um grupo de alunos específicos, cujo foco foi a saúde nas dimensões física, psíquica, emocional, social e no trabalho. Tais oficinas foram elaboradas para funcionar nos mesmos moldes das oficinas de comunicação e expressão.

2.5.2 Atuação diretamente em sala de aula

A entrada da área da Psicopedagogia em sala de aula potencializou a aproximação ainda maior entre a equipe da área e os estudantes, bem como a discussão de temas do âmbito escolar que foram facilitadores para o bom desempenho de todo o processo de ensino aprendizagem. A área passou a compor a grade curricular com horário fixo com as turmas de cada uma das três séries na periodicidade de uma vez por semana.

Os objetivos a serem alcançados foram:

- Possibilitar a área de Psicopedagogia estar em contato mais frequente com os alunos, permitindo a identificação de dificuldades e conflitos mais rapidamente e, conseqüentemente, intervenções mais eficazes e preventivas.

- Diagnosticar e propor intervenções para: as dificuldades pedagógicas e psicológicas dos alunos nos níveis pessoais e grupais; os conflitos de relacionamento entre os alunos e com os monitores; a organização e funcionamento do projeto e para trabalhar a motivação e autoestima dos alunos.

A proposta de trabalho foi iniciada com os temas e demandas dos alunos/turmas. Foram enfocados temas relacionados à comunicação, ao feedback, à motivação, à representação (representante de sala), à saúde, às relações interpessoais, à integração da turma e do projeto. Os temas foram trabalhados por meio de dinâmicas e jogos; de forma participativa e interativa. Os conteúdos teóricos foram enfocados de acordo com as necessidades que surgiram a partir das vivências. Por exemplo, no ano de 2012, a prática aconteceu de acordo com as demandas que eram ofertadas. Desenvolviam-se possibilidades didáticas para trabalhar os diferentes temas com os estudantes. Na primeira série, a demanda era receber os alunos e auxiliá-los no processo de socialização. Foram abordados assuntos sobre a expectativa dos próximos anos de convívio, bem como foram feitas dinâmicas de grupo para a aproximação dos alunos. Na segunda série, a demanda da turma, por unanimidade, foi pelo tema respeito. Foram realizadas dinâmicas, rodas de conversa e apresentação de trabalhos sobre o tema. E no terceiro ano, a demanda maior foi preparar os alunos para o afastamento dos colegas do meio escolar. Foram propostas atividades, avaliações sobre seus momentos em sala de aula, integrações com os colegas, e compartilhamento sobre o que esperavam fazer após a formatura.

Os resultados da atuação da área de Psicopedagogia foram muito positivos nos vários aspectos. Quanto ao papel de assistência social, mostraremos um relato da Assistente Social Kênia Roseane Cunha Coelho na unidade III.

2.5.3 Espaços de aprendizagem e socialização

Conforme já mencionado anteriormente, utilizávamos vários ambientes, para auxiliar o aprendizado e a socialização dos estudantes como:

- **A biblioteca do COLTEC** - a nossa experiência será relatada na Unidade III pela bibliotecária do COLTEC Claudia Grossi, coordenadora das atividades;

- **Os trabalhos de campo** realizados em diferentes espaços como já mencionados nas descrições das áreas;
- **Os laboratórios** - locais onde eram desenvolvidos os projetos, principalmente da área Sócio-Química-Biológica;
- **Os laboratórios de informática** - local onde os estudantes pesquisavam na internet, preparavam seus trabalhos para apresentação e aprendiam a usar diferentes softwares;
- **Semana Cultural** – evento ocorrido ininterruptamente no período de 2003 a 2017. A seguir descreveremos os eventos.

2.5.4 Semana cultural

A proposta da Semana Cultural partiu de um grupo de monitores/professores que se reuniu e apresentou o projeto para os coordenadores. A proposta foi acolhida e apoiada pelos coordenadores e ocorreu ininterruptamente no período de 2003 a 2017.

O objetivo desse evento foi ultrapassar o ambiente da sala de aula e viabilizar outras práticas socioeducativas que contemplassem a diversidade de conhecimentos em produção dentro da instituição acadêmica. Buscou-se organizar uma programação de atividades capaz de promover o diálogo interdisciplinar e potencializar a proposta educativa que já era desenvolvida nos diversos ambientes de aprendizagem. Visou-se a estimular o comprometimento dos alunos e alunas do Projeto na construção e socialização de conhecimentos, através da apresentação de trabalhos realizados durante o curso, bem como de outras experiências adquiridas em outros espaços sociais, na forma de oficinas ou mostras.

Essa proposta ofereceu, também, a oportunidade para um momento de lazer produtivo, em que foi possível reforçar ainda mais os laços de amizade entre os envolvidos no Projeto, contribuindo para a socialização e a formação pessoal.

Para organização da Semana Cultural, era instituída uma comissão com a participação de representantes dos monitores/professores, alunos e coordenadores. Essa comissão era formada

ainda no início do ano e o evento era realizado entre os meses de setembro/outubro, dependendo do cronograma escolar de cada ano.

A programação do evento apresentava espaços para palestras, sessão de filme comentada, oficinas nas quais os estudantes e monitores poderiam ensinar um pouco da sua profissão ou aptidão artística, apresentação de trabalhos realizados durante o ano e um momento de lazer e socialização. É importante ressaltar que tivemos oficinas de estofamento de cadeiras e sofás, pintura de parede, pintura em tela, artesanato com tear, confecção de sabonetes artesanais, bordado e várias outras atividades exercidas pelos nossos estudantes e monitores/professores. Essa troca gerava uma satisfação muito grande para quem oferecia e para quem recebia o conhecimento.



Fotos 15 e 16: Oficina oferecida por uma das estudantes na XIV Semana Cultural do PEMJA – 2015.

Os materiais desenvolvidos pelos estudantes durante as aulas da área de Expressão- Cultural: a) Um Jeito Gostoso de Aprender Português; b) Xilogravura e Poesia e c) Poemas, foram organizados e apresentados na Semana Cultural dos anos de 2004 e 2006. Foi reservada uma noite de autógrafos para todas as obras organizadas. A cada ano, introduzíamos novas propostas com o objetivo de socializar as atividades desenvolvidas pelos nossos estudantes.

No ano de 2017, tivemos a realização da última versão do evento e, no ano de 2018, fizemos um Seminário em comemoração dos 20 anos do PEMJA.

UNIDADE III

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DAS DIFERENTES ÁREAS DO PEMJA

3.1 Atividades programadas na biblioteca Professor Cássio Mendonça Pinto do Colégio Técnico da UFMG - 2002 a 2014

Claudia Grossi de Faria
Bibliotecária do COLTEC
CRB6/1292

A biblioteca escolar é geralmente reconhecida como um setor de apoio às atividades desenvolvidas pela escola e tem como função promover toda e qualquer aprendizagem necessária à ampla educação dos alunos.

No Brasil, o contexto das bibliotecas escolares ainda é bem precário, muitas bibliotecas são verdadeiros depósitos de livros. Servem apenas como adornos para constar nos quadros estatísticos governamentais sobre Educação e Ensino.

Para que a biblioteca escolar seja atuante e bem explorada, é preciso envolver os alunos de forma bastante significativa, partilhar informações importantes para vida pessoal, para vida escolar e para sustentar os desafios da sociedade atual. Partindo dessa premissa, a biblioteca do COLTEC (Colégio Técnico) passou a desenvolver estratégias menos burocráticas e rígidas, a fim de conhecer melhor a coletividade escolar. Passou a promover mais entrosamento entre as turmas e proporcionar também mais possibilidades para o pleno exercício da autonomia, do respeito e da cidadania.

Com o apoio da direção do colégio e com a participação da comunidade, a biblioteca do COLTEC estabeleceu uma proposta de trabalho dinâmico, que pudesse representar os verdadeiros interesses dos estudantes. Nessa empreitada, em busca de formação de qualidade e articulada com os saberes dos alunos, professores, funcionários, monitores, e com os conhecimentos de

todos aqueles que pudessem contribuir para o melhor desempenho da comunidade escolar, a biblioteca vislumbrou a oportunidade de articular suas funções com as dinâmicas da escola e assim ofertar atividades pedagógicas e educativas alinhadas às temáticas que eram foco de estudo e ensino.

Entre os anos de 2002 a 2014, a biblioteca do COLTEC realizou diferentes atividades pedagógicas e instrutivas, direcionadas aos alunos do Ensino Médio do curso regular e aos alunos do curso noturno da Educação de Jovens e Adultos matriculados no Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos (PEMJA).

O PEMJA apresentava os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Desenvolver um amplo espaço de Pesquisa, Ensino e Extensão dentro da Universidade Federal de Minas Gerais, respondendo à demanda da comunidade, intra e extramuros, tendo como ponto de partida o princípio da responsabilidade social da comunidade acadêmica, para se consolidar a formação, a integração e a cidadania de Jovens e Adultos em um projeto de educação interdisciplinar.

Objetivos Específicos:

a) Oferecer aos funcionários da UFMG e da comunidade externa, que não tenham concluído em tempo hábil sua formação no Ensino Médio, a possibilidade de fazê-lo com qualidade e eficiência, além de possibilitar, de acordo com as suas necessidades e segundo seu interesse, prosseguimento nos estudos formais.

b) Ampliar os espaços de aprendizagem proporcionando aos alunos e aos monitores/ professores a oportunidade de vivenciarem a construção do seu conhecimento.

c) Reorganizar o espaço de formação dos monitores/ professores trabalhando dentro de uma linha mais humanística

valorizando mais os princípios da educação do que aqueles relacionados ao “ensino de”.

d) Incentivar a esse aluno da graduação o desenvolvimento de projetos (de Ensino, Pesquisa ou Extensão) específicos de seu interesse, a partir da perspectiva acadêmica do Ensino Médio de Jovens e Adultos. (WWW.COLTEC.UFMG.BR, 2013.)

Durante esses anos, o PEMJA recebeu, em sala de aula, funcionários da UFMG e pessoas da comunidade externa que não tiveram tempo de concluir o Ensino Médio em tempo regular. Esses senhores e senhoras trabalhavam no horário da manhã e da tarde e todas as noites, de segunda a sexta, compareciam à escola, em busca de informação, formação, conhecimento, oportunidades, satisfação e sobretudo em busca da conclusão do Ensino Médio.

Depois de um longo dia de trabalho, encontrar um lugar agradável para pesquisar, conversar com os colegas, ler, entreter e relaxar é um grande apoio para quem quer estudar. E pensando em acolher da melhor maneira possível, a biblioteca passou a participar das atividades desenvolvidas pela escola e passou também a propor ações pedagógicas que pudessem contribuir com o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.

A biblioteca do COLTEC trabalhou com empenho e criatividade, a fim de apoiar as atividades pedagógicas desenvolvidas, para estabelecer um diálogo constante com a escola. Tais ações foram sustentadas por diferentes ideias e pesquisas. Entre elas, destaca-se a interpretação de Hillesheim e Fachin (2003) sobre a função da biblioteca na escola.

A biblioteca escolar é um espaço em que os alunos encontram material para complementar sua aprendizagem e desenvolver sua criatividade, imaginação e senso crítico. É na biblioteca que podem reconhecer a complexidade do mundo que os rodeia, descobrir seus próprios gostos, investigar aquilo que os interessa, adquirir conhecimentos novos, escolher livremente suas leituras preferidas e sonhar com mundos imaginários. (HILLESHEIM; FACHIN, 2003. p.37).

O envolvimento da comunidade no processo de constante dinamização da biblioteca é uma condição imprescindível para construção de uma proposta pedagógica moderna e alinhada à realidade local e temporal. Por isso a importância do diálogo com a comunidade.

O importante é que os próprios frequentadores da biblioteca sejam ouvidos. Segundo Pereira (2014. p. 56), "Logo, não há por que não dialogar com o usuário e conhecer seus anseios, assim como não há por que não proporcionar um ambiente onde possa haver o diálogo entre usuários."

Maroto (2012), também complementa com a seguinte afirmação:

Para que os frequentadores da biblioteca escolar tenham direito à voz e à vez nas decisões e no planejamento da mesma, é preciso que o bibliotecário promova atividades que propiciem momentos e espaços de envolvimento, de crescimento e de conquista desses direitos, e dessa participação. Enfim, um espaço democrático mesmo, de promoção de leitura, de discussão e de difusão e socialização de experiências. (p. 79)

A biblioteca escolar dialoga com o público, quando oferece ações pedagógicas e práticas interativas. Para conhecer o público, é preciso se aproximar dele. É necessário estabelecer uma conexão envolvente, livre de preconceitos, integrar temas, saberes e culturas, a fim de possibilitar o entendimento, a democracia e o melhor desenvolvimento. As práticas e as atividades ofertadas pela biblioteca são de valor inestimável no processo pedagógico, pois possibilitam o desenvolvimento do potencial criativo, o interesse pela pesquisa, leitura, o respeito mútuo e despertam novas formas de interação. A busca por parcerias para fomentar as intervenções da biblioteca junto à escola proporcionou trabalhar com diferentes colaboradores, como o projeto de ensino de jovens e adultos do COLTEC.

E um colaborador que tivemos a honra de receber na biblioteca, para ajudar na realização de atividades voltadas para o ensino

noturno, foi o ex-aluno do curso de Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG, Éder Rodrigues. Escolhido pela biblioteca e contratado pelo PEMJA, o jovem Éder, naquela época, já transitava no mundo da literatura com sucesso. Além de ser um leitor compulsivo, colecionava prêmios por suas poesias e livros publicados.

Foi um casamento feliz. As intervenções da biblioteca junto aos alunos do COLTEC se multiplicaram com ações voltadas para os alunos da manhã e da noite, sendo que os estudantes do curso noturno contavam com o apoio do estagiário Éder, que também estava focado no pleno desenvolvimento dos adultos e cheio de disposição e ideias.

3.1.1 Algumas ações desenvolvidas pela biblioteca para o público de Jovens e Adultos

A proposta da atividade foi oferecer contato entre o processo artístico criador e os alunos do PEMJA. As ações foram desenvolvidas pelos monitores do PEMJA, alunos do curso de graduação em Teatro pela UFMG, com o apoio da biblioteca. Foi uma oportunidade de conhecer melhor e discutir com os alunos, previamente inscritos, sobre a história do teatro, sua origem e evolução. Por meio de aulas e oficinas, os alunos foram estimulados a trabalhar em grupo, expressar sentimentos, despertar a sensibilidade e aprender a atuar. Nelas, foram solicitadas leituras de textos teatrais, construção de personagens, montagem de cenas e uma série de ações relacionadas à arte do Teatro.

A biblioteca do COLTEC serviu de palco para apresentações de teatro. Foram diferentes encenações com recortes de vários trechos de peças teatrais, contos e poemas. O espaço escolhido entre as estantes de livros foi estratégico, pois a ideia era justamente trazer essa atmosfera dos personagens, saindo de dentro dos livros para habitar nossas vivências, vínculos e meios. “É inovador assistir a uma peça teatral na biblioteca, onde o silêncio é obrigatório”. Palavras do ex-aluno Glauber do curso noturno do PEMJA.

Várias foram as atividades corporais desenvolvidas com o propósito de colocar o participante frente a si mesmo, oferecer momentos para o autoconhecimento e transformação. As atividades corporais são fortes aliadas no processo educacional. Elas movimentam as energias, removem obstáculos, trabalham o equilíbrio, a concentração e a consciência corporal. Para comunicar com o outro ou com o público, é importante ser tranquilo e descontraído. A inibição pode ser um grande obstáculo na vida de uma pessoa. O indivíduo tímido pode perder oportunidades profissionais e amorosas por não defender ou fazer valer suas ideias e sentimentos. Muitas temáticas foram retiradas do contexto cultural e social dos alunos. Canções antigas, peças teatrais famosas, trilhas sonoras do cinema e outras colaborações foram incluídas no universo da arte. Durante o período das oficinas, os proponentes convidaram diferentes grupos artísticos, para apresentarem seus trabalhos e espetáculos na escola e na biblioteca. Foram organizadas apresentações de grupos de dança, teatro, exposição de desenhos, varal de poesias e muitas atividades para promover encontros, impressões, reflexões, motivações e recortes sobre os temas tratados no ano letivo.

A Dança

Para ilustrar algumas das reflexões sobre o corpo humano tratadas em sala de aula, convidamos a professora e coreógrafa Nora Vaz de Mello, que presenteou o PEMJA com apresentações de dança. Para tais exposições, Nora Vaz de Mello convidou os alunos da Oficina de Dança Contemporânea da Escola de Belas-Artes da UFMG. A ideia foi mostrar como a dança facilita a expressão corporal, emocional e como ela completa a vida com informações e sentimentos que carregaremos para sempre.

A biblioteca participou das dinâmicas oferecendo informações específicas sobre a história da dança, sobre movimentos coreográficos, cinestesia e outros temas relacionados à expressão corporal. Livros e artigos de revistas que tratavam



Foto 17: Apresentação de dança das alunas da professora Nora Vaz de Melo. Reflexões sobre o corpo. Saguão de entrada do COLTEC, 2006. Foto: Cláudia Grossi de Faria.



Foto 18: Apresentação de dança das alunas da professora Nora Vaz de Melo. Reflexões sobre o corpo. Saguão de entrada do COLTEC, 2006. Foto: Cláudia Grossi de Faria.

do corpo e suas linguagens foram separados para exposição, consulta e empréstimo. Além das pesquisas realizadas, a biblioteca articulou espaço, iluminação profissional e ações de apoio às atividades.

Foi mais uma oportunidade de a biblioteca proporcionar vivências para formação pedagógica, trabalhando em parceria com o PEMJA e com outros colaboradores.

Palestra alimentação saudável

Uma palestra sobre alimentação saudável foi organizada alguns dias antes do início do curso de maquiagem. A intenção foi orientar os participantes sobre o valor da escolha e do preparo dos alimentos, para se ter uma vida saudável, além de conscientizar os estudantes sobre a importância da boa alimentação. A referida palestra foi proferida pela aluna Luciana do curso de Nutrição da Escola de Enfermagem da UFMG. A palestra foi proferida na Biblioteca do COLTEC.



Foto 19: Palestra Alimentação saudável na Biblioteca do COLTEC, 2013.

Foto: Cláudia Grossi de Faria.

O curso de maquiagem

A oferta do curso de maquiagem teve como referência as próprias alunas do COLTEC. Era notável ver tantas cores, brilhos e, sobretudo, o semblante de harmonia e beleza nos diferentes rostos que circulavam no colégio.

A estética, as formas, os contornos e os desenhos que a maquiagem cria foi um tema que despertou atenção e longas conversas. Percebendo que a grande maioria se interessava, e muito, pela área da maquiagem, saúde e beleza, a biblioteca começou a trabalhar a possibilidade de desenvolver, com o apoio dos alunos e do colégio, um curso de maquiagem.



Foto 20: Curso de maquiagem na Biblioteca do COLTEC, 2013. Foto: Cláudia Grossi de Faria.

Com a participação das alunas Rachel, Jéssica e Cassiane, as três bolsistas do Projeto Biblioteca Viva, a biblioteca organizou a oferta do Curso de Maquiagem.

O Curso de Maquiagem foi ofertado pela aluna do curso técnico em Química do COLTEC, Jéssica Cristina. A jovem foi escolhida por ser maquiadora prática, ter experiência como professora de maquiagem e interesse em ministrar cursos específicos. As aulas foram práticas e cada inscrito teve que trazer o próprio material.

Os temas tratados foram: conhecendo melhor o rosto, preparação e higiene da pele, uso de base, corretivos, sombras, iluminação, esfumado, batons, cores, demaquilantes, dicas de produtos. A maquiagem para manhã, noite, festas e muitos truques. O uso dos diferentes pincéis, e outros acessórios, além de

orientações sobre manutenção, guarda e limpeza dos inúmeros objetos e produtos.

Com um grande número de inscritos para participar do curso, tivemos que abrir mais turmas para atender as demandas. Além dos alunos, contamos também com a participação de professores e funcionários do COLTEC e da UFMG.



Foto 21: Curso de maquiagem na Biblioteca do COLTEC, 2013.

Foto: Cláudia Grossi de Faria.

Com o objetivo de reforçar os conhecimentos disponibilizados durante o curso, foram comprados, para o acervo da biblioteca, livros sobre maquiagem, beleza, tratamentos e cuidados com a pele e a alimentação.

A literatura possibilita o encontro dos alunos com o conhecimento, com a cultura e com diferentes valores sociais. A aproximação com o mundo literário desperta habilidades e competências para reflexão crítica, para o autoconhecimento e para melhor compreensão da vida em sociedade. E com o propósito de garantir a formação de cidadãos com letramento literário, o PEMJA e a biblioteca desenvolveram, durante o ano letivo, várias atividades usando diferentes gêneros textuais.

O desenvolvimento de atividades de leitura com o uso dos diversos gêneros textuais enriquece o processo de construção de

conhecimento e garante também o desenvolvimento de habilidades mais complexas do leitor em formação.

Outro trabalho que ocorreu com grande participação foi a organização do Varal de poesias. Uma atividade que gerou envolvimento dos alunos e a descoberta de alguns com grande talento para a escrita. A intenção foi aprender brincando com as palavras, sons, rimas, estrofes e com as possibilidades de criar e comunicar. Durante as aulas e seus intervalos, era visível o frenesi dos alunos ocupados na criação de poemas e imagens ilustrativas para fixar no varal de poesias do PEMJA. A poesia aterrissou, trouxe emoção, beleza, harmonia e conseguiu transcender as expectativas dos envolvidos. O sarau de poesias brindou os participantes com momentos inesquecíveis e mostrou o quanto a literatura enriquece os processos de construção do conhecimento e possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Os trabalhos foram expostos na biblioteca e nos principais corredores da escola. O varal de poesia ligou os trabalhos e formou uma teia de emoções, sentimentos, ritmos, sons e rimas.



Foto 22: Exposição literária do Coltec.

Exposição de livros

Com o objetivo de divulgar o acervo, facilitar o acesso ao conhecimento, incentivar a leitura e a pesquisa, a biblioteca do COLTEC realizou uma exposição literária com os livros, revistas e

outros exemplares disponíveis para consulta e empréstimo. A proposta foi desenvolvida pelo estagiário da biblioteca, Éder Rodrigues. A principal motivação foi expor romances e outros livros que viraram roteiro para o cinema, bem como novelas no Brasil e no mundo. A ideia foi aproximar o aluno da literatura, através de um conhecimento prévio, de uma experiência de vida ou de uma lembrança ligada às obras expostas.



Foto 23: Biblioteca do COLTEC preparada para exposição de livros, revistas e outros documentos. Foto: Márcio Vasconcelos.

Além de exibir as obras que inspiraram a arte da representação, a exibição mostrou também obras que tratavam da cidade de Belo Horizonte, tema de discussão no PEMJA na época. Foram separados para a mostra livros, apostilas e cadernos, cujo enfoque era o estudo para concursos de vestibular e outros concursos públicos. Obras em língua estrangeira, obras com os conteúdos básicos dos assuntos discutidos em sala de aula e outros temas pontuais. Os funcionários da biblioteca ajudaram e foram também orientados pelo estagiário Éder a organizarem o espaço e receberem os alunos para visita.

No corredor da biblioteca, uma mesa com café, chá e diferentes quitutes foi preparada para agradecer as visitas. Na exposição, foi usada iluminação especial, que deixou o ambiente mais bonito e confortável. A biblioteca percebeu o quanto essas atividades estimulam muito o interesse pela leitura. Muitos dos livros

expostos foram retirados para empréstimo ao final da exposição e a circulação de pessoas e livros no espaço aumentou significativamente.

As intervenções artísticas são manifestações com o propósito de transmitir mensagens. Elas são um tipo de arte que tem como objetivo questionar e transformar a vida cotidiana. Para além de marcas espaciais, a intervenção artística estabelece traços, particulariza espaços e



Foto 24: *Boladão*, o amigo da biblioteca.

recria paisagens. O *Boladão*, assim batizado pelos alunos do COLTEC, foi um boneco, confeccionado pela ex-aluna da Escola de Belas Artes da UFMG, a artista Carla Grossi F. Rolim. O boneco esteve presente na biblioteca do COLTEC até o ano de 2015, quando, infelizmente, foi retirado do espaço.

Durante o tempo que o *Boladão* esteve na biblioteca, sua interferência foi divertida e acolhedora. O boneco provocou discussões, participou de trabalhos com os professores de Português, Artes e outras matérias. Ele foi amigo e companheiro de muitos usuários. A intenção do boneco foi provocar o usuário a parar por alguns minutos, questionar, criticar ou simplesmente contemplar e descansar. O boneco deixou marcas e muita saudade.

Concurso de redação do PEMJA

O concurso de redação foi promovido através de uma iniciativa da biblioteca do COLTEC, que contou com a parceria do colégio para ser realizado. Visou a incentivar o surgimento de novos trabalhos literários e estimular a produção textual. A

organização, os critérios de seleção e regulamentos foram definidos pela biblioteca e coordenação do programa.

Ficou programado que as redações poderiam ser apresentadas no formato dissertativo-argumentativo, poema, conto ou relato. Elas seriam avaliadas enfatizando a originalidade,

criatividade, exploração do tema e adequação linguística. Para avaliar os competidores e escolher os

melhores trabalhos, foram convidados professores e funcionários da escola. Optou-se por usar formulário próprio para entrega dos textos e a adoção do uso de pseudônimo, a fim de assegurar a escolha imparcial. Foi definida pela comissão organizadora do concurso a entrega de placas e certificados comemorativos para as melhores redações.



Foto 25: Formandos do PEMJA na solenidade que premiou as melhores redações.

Ficou estipulada a premiação específica para o vencedor do primeiro lugar geral e para os três melhores trabalhos dos alunos do primeiro e segundo ano. O tema para a redação foi escolhido pelos professores e coordenadores do PEMJA. A biblioteca cuidou da divulgação e agenciou todos os procedimentos para a tranquila e segura realização. A atividade foi facilmente aceita entre os alunos, que ficaram motivados em participar do evento. As inscrições ocorreram na biblioteca e muitos trabalhos foram entregues para avaliação. A divulgação do resultado e a entrega das premiações ocorreram em uma agradável cerimônia durante a realização da Semana Cultural do PEMJA.

Esse concurso proporcionou uma melhor interação entre os alunos, biblioteca e o PEMJA. Nos anos seguintes, outros temas foram escolhidos e mais alunos receberam premiações e

reconhecimento. Um talento especial foi revelado no concurso do ano de 2006. As poesias entregues pela aluna Juliana tinham qualidade e expressavam muitas emoções. A coordenação do PEMJA resolveu publicar as poesias da referida aluna e divulgar os poemas apresentados. O lançamento do livro de poesias da aluna Juliana foi realizado no COLTEC em um evento específico.

Considerações finais

Para conquistar os leitores e apoiar a pesquisa, o ensino e a extensão, a biblioteca do COLTEC promoveu muitas atividades e ações pedagógicas. As ações realizadas tiveram aceitação. A biblioteca conseguiu estabelecer com a comunidade um diálogo maduro, verdadeiro e positivo. Essas ações foram marcantes no sentido de captar o interesse pela leitura e a pesquisa. Além disso, a biblioteca do COLTEC se disponibilizou para contribuir na educação de jovens e adultos com parcerias.

Esperamos continuar nossos trabalhos e explorar mais esse universo, que se revelou através de diferentes empreendimentos. A biblioteca do COLTEC pode ser mais explorada. Temos certeza que, com clareza e persistência, poderemos continuar nossos estudos, construindo os significados do conhecimento acerca dos imensos valores das bibliotecas escolares do Ensino Médio.

Referências

ANDRADE, Maria Eugênia Albino. A biblioteca faz a diferença. In: CAMPELO, B et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-15

COLTEC, Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolvido por Davi Viana, sob a orientação de Fabrício Riff, 2013. Apresenta os serviços oferecidos pelo Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://bityli.com/Rhb3q>. Acesso em: 22 jan. 2019

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Biblioteca escolar e a leitura. **Revista ACB**. Florianópolis, v. 8, n.1, p.35-45, 2003.

MAROTO, Lúcia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão!:** do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PEREIRA, Rachel de Melo Vellozo. **A Biblioteca como espaço "lazer"**: análise dos estudos sobre entretenimento no pensamento biblioteconômico informacional. 2014. 79 f. Trabalho de conclusão de curso – Graduação em Biblioteconomia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

3.2 Cada palavra aprendida e falada era uma conquista enorme

Mariana Lopes Diniz

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.
Paulo Freire

Minha experiência no PEMJA foi bastante breve, mas, ainda assim, intensa e enriquecedora. Eu estava na continuidade de estudos da graduação em Letras, em 2017, quando surgiu a oportunidade de ser monitora de Expressão Cultural em língua espanhola na qual eu já estava formada.

Durante a minha formação em Licenciatura em espanhol, o único segmento que eu não havia vivenciado era a Educação de Jovens e Adultos. Eu tinha bastante curiosidade e vontade de passar por essa experiência, por acreditar muito nesse tipo de proposta e vê-la como uma ferramenta revolucionária na nossa sociedade.

Meu primeiro contato foi com reuniões, textos teóricos e relatos de experiência de outros companheiros. Entendi, então, que meu maior desafio seria fazer da língua espanhola um tema atrativo para aqueles alunos de EJA do Ensino Médio que, em sua maioria, passavam dos 50 anos. O perfil das turmas era muito parecido: pessoas que abandonaram a escola, porque tinham dificuldade de aprendizagem ou porque tinham de trabalhar para ajudar em casa. Alguns afirmaram também que largaram os estudos básicos, pois sofriam com atitudes preconceituosas e/ou ofensivas de professores e outros alunos.

EJA é um terreno delicado de se trabalhar. É preciso consumir diariamente textos freirianos como inspiração, como teoria, como

base para entrar em sala de aula, pois, para mim, é a referência mais útil nesse processo educativo. É preciso ser firme, mas sempre colocando a afetividade como instrumento principal de ensino.

Já na sala de aula, procurei conhecê-los e dediquei certo tempo para falar sobre mim. Não apenas sobre minha formação, apresentei-me como se fosse uma colega, disse o que eu fazia, como era a minha rotina, o porquê de eu ter escolhido a língua espanhola para minha formação, comentei que já havia morado na Espanha e mostrei fotos. Senti que isso serviu para quebrarmos um dos traumas da escola que eles tiveram no passado: a distância entre aluno e professor.

Consegui me aproximar. Com isso, iniciei o processo de ensino de apresentação pessoal: mostrei vídeos, expondo-os ao uso da língua e no final todos se apresentaram, falando em espanhol com base no que havíamos aprendido, claro que com dificuldades, mas fui auxiliando um por um e eles se divertiram muito. No final, alguns relataram o quanto acharam bom falar em outra língua, pois acreditavam que nunca conseguiriam. Embora muitos já tivessem tido espanhol.



Foto 26: último dia de aula com as turmas do pemja em 2017.

Foto: Mariana Lopes Diniz.

3.3 Ainda vale muito a pena ser professora

Ana Florencia Codeglia

Minha experiência no PEMJA foi breve, porém deu espaço a muitos aprendizados, desafios e trabalhos inesquecíveis. Neste relato, farei um apanhado geral da minha vivência como monitora de Língua Espanhola na área de “Expressão Cultural”, que ocorreu no último semestre do ano de 2014. Além disso, mostrarei, de forma breve, algumas atividades que foram desenvolvidas e aplicadas com os alunos (em duas turmas do terceiro ano e em uma turma do segundo ano).

Primeiro, é importante ressaltar o contexto do qual estamos falando: os estudantes tinham idades muito variadas, entre 25 e 65 anos, aproximadamente. Grande parte dos alunos abandonou o Ensino Médio e voltou, anos depois, para concluir seus estudos. Esse retorno tardio pareceu gerar, em alguns discentes, uma sensação de que não eram capazes de aprender muito ou de que tinham dificuldade para absorver conteúdos muito complexos.

Além disso, um dos grandes desafios da minha vivência foi a frequência às aulas. Como a área de Expressão Cultural envolvia também as disciplinas de Artes e Língua



Foto 27: Monitora/Prof^a Ana Florência, estudante e Monitora/Prof^a Rosana Sampaio.

Portuguesa, tínhamos apenas dois encontros por mês, a fim de integrar as matérias. Ademais, é importante ressaltar que os encontros ocorriam à noite, por isso grande parte dos estudantes trabalhava durante o dia. Por isso, era necessário pensar em materiais capazes de engajar os estudantes e mantê-los motivados para as aulas seguintes.

Dessa forma, um dos grandes objetivos de meu trabalho foi criar materiais extras, além daqueles presentes no livro didático utilizado, para cativar os alunos, estimular o pensamento crítico e aguçar o interesse pela língua estrangeira. Na época, utilizamos o livro didático *Enlaces*, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). E, apesar de o livro ter muitos pontos positivos, era necessário trazer atividades mais lúdicas, para incentivar o trabalho em grupo e motivar os estudantes.

É importantíssimo destacar que, em geral, os estudantes eram muito carinhosos, educados e pareciam ver, naquele momento em sala de aula, uma oportunidade não só de aprender, mas também de viver um momento agradável ao lado de seus colegas, amigos e monitores. Todo esse contexto foi essencial para pensar em quais atividades desenvolver e em qual enfoque dar às aulas.

3.3.1 O interesse pela cultura hispânica

Sabemos que estudar uma língua estrangeira não consiste apenas em aprender regras gramaticais, ortografia e vocabulário. Muito mais do que isso, o ensino de um outro idioma proporciona ao aluno uma oportunidade de conhecer outra cultura, refletir sobre o mundo e perceber que existem diversos pontos de vista sobre a realidade. É um momento de ampliar sua visão, abrir-se para o novo e até mesmo olhar para seu próprio contexto de uma forma diferente.

Pensando nisso, uma das primeiras atividades foi o estudo da música *Latinoamérica*, da banda porto riquenha *Calle 13*. A escolha dessa obra se deu por diversos fatores: primeiro, a música reúne duas línguas: em sua maioria, é cantada em espanhol, mas possui

um trecho também em português, na voz da Maria Rita. Além de se aproximar dos alunos, por ser cantada também em seu idioma, a letra aborda a história da América Latina, da qual o Brasil faz parte, junto com outros países que falam espanhol. Assim, um dos intuitos foi fazer os alunos perceberem que eles também fazem parte dessa grande comunidade e que o espanhol está mais próximo deles do que eles imaginam.



Fotos 28 e 29: estudantes nas aulas de Língua Espanhola.

Além disso, a letra da música permite uma abordagem interdisciplinar com a área Sócio-Histórica, pois aborda vários contextos relevantes da trajetória da América Latina. E, por último, a melodia é cativante e pode chamar a atenção dos alunos para seu conteúdo. Antes de ouvir *Latinoamérica* e analisar a letra, foram feitas algumas perguntas de pré-leitura, como: “*¿Qué países forman parte de Latinoamérica?; ¿Brasil forma parte de Latinoamérica?; ¿Qué sabes en relación a Latinoamérica?; ¿Crees que Latinoamérica tiene una cultura rica o pobre?; ¿Crees que Latinoamérica sufre injusticias?*”.

Após a discussão, os estudantes ouviram a canção, seguido de um estudo de vocabulário, principalmente das partes do corpo humano, que são utilizadas na música como uma forma de personificar a América Latina. Depois, foram discutidos e analisados trechos da obra, fazendo uma relação entre o relato do eu-lírico e os acontecimentos históricos ou características de diferentes países que formam parte da América Latina. E, por

último, houve o estudo gramatical do presente do indicativo, apesar de não ser o foco da atividade.

Apesar de esse material ter apresentado um bom engajamento dos alunos, notei que eles precisavam de uma atividade mais interativa, em que eles tivessem que “botar mais a mão na massa”. Pensando nisso, desenvolvi uma outra atividade muito mais manual, que eles deveriam realizar em grupos. O objetivo era que os alunos refletissem sobre a diversidade e a riqueza do mundo hispânico e desenvolvessem interesse maior pela língua espanhola e sua cultura.

Primeiro, foram apresentadas diversas imagens de personalidades famosas (reais e fictícias), como *Dom Quixote*, *Mafalda* e *Chaves*. Discutimos quem eram aquelas pessoas e quais eram suas nacionalidades. Nesse momento, vimos no mapa todos os países que têm o espanhol como língua oficial (e muitos alunos ficaram impressionados com esse número!).

Depois, cada grupo recebeu 5 imagens de personalidades “*hispanohablantes*” e 5 biografias. O trabalho deles era relacionar cada foto a sua descrição, colando cada imagem e biografia no espaço reservado para isso. Além disso, deveriam colorir, no mapa em branco, o país onde aquela pessoa nasceu. Assim, eles tinham o *input* em língua espanhola e ajudavam uns aos outros a entender aqueles textos, junto com meu auxílio. Outro ponto interessante é que eles tinham que cortar e colar o material, o que deixou a atividade muito mais descontraída.

Esse exercício foi bem recebido pelos alunos, por isso que, como atividade final, não propus uma prova tradicional. Por outro lado, eu desejei novamente explorar a riqueza dos países que falam espanhol, a colaboração em grupo e o trabalho prático. Então, cada grupo teve que fazer uma pesquisa sobre algum país, cuja língua oficial era o espanhol, a fim de fazer uma apresentação cultural para o resto da turma. Como as apresentações seriam na última aula, aquele momento serviria também como uma despedida da turma - lembrando que muitos daqueles alunos estavam se formando no Ensino Médio.



Foto 30: Participação da prof. Rosana Sampaio.

Por isso, essa atividade foi muito emotiva, cheia de risadas e boas energias. Os alunos realmente se empenharam para apresentar um trabalho incrível: vários grupos cantaram e dançaram músicas em espanhol. Outros levaram comidas típicas feitas por eles mesmos. Houve até a presença da antiga professora deles, Rosana, que cantou uma música no violão! Foi nesse momento que vi que o objetivo tinha sido alcançado: aqueles estudantes não viam o espanhol como uma obrigação em sua vida, mas sim como um meio para se desenvolver e, principalmente, para conhecer mais sobre o mundo.

Em conclusão, posso dizer que o trabalho no PEMJA foi muito diferente de todas as outras experiências que tive como professora de Língua Espanhola. Por um lado, enfrentei várias dificuldades, que me desafiaram a encontrar soluções para engajar os estudantes e cumprir o meu papel. Por outro lado, encontrei ali um grupo de alunos com histórias de vidas diversas (e adversas), mas que nunca perdeu o brilho no olhar ou a vontade de descobrir mais sobre o mundo. E é nesses momentos que sabemos que ainda vale muito a pena ser professor.

3.4 Letramento crítico e ensino de língua espanhola: um relato de experiência na Educação de Jovens e Adultos

Larissa Vaz de Oliveira

Introdução

O presente estudo trata de um relato de experiência vivenciado no primeiro bimestre de 2018 na área de Expressão Cultural - Língua Espanhola -, com o tema “*Las madres de la plaza de mayo*”. O projeto foi desenvolvido em uma turma de 3º ano do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do COLTEC-UFMG (PEMJA), tendo como foco o ensino a partir do letramento crítico, contribuindo assim para uma formação de um indivíduo reflexivo e crítico da realidade a que pertencem.

3.4.1. Alunos da EJA e o ensino de Língua Estrangeira

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o objetivo dessa etapa do ensino seria aprimorar o educando como ser humano em sua formação ética, desenvolvendo sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

Como aponta a pesquisadora Labella-Sánchez, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracteriza-se fundamentalmente por congregar estudantes que, por diferentes razões, não puderam concluir seus estudos no tempo considerado regular ou simplesmente nunca tiveram a oportunidade de entrar em uma sala de aula. Os motivos são múltiplos e singulares, mas pode-se observar que algumas dessas dificuldades estão relacionadas a questões

socioeconômicas, que fazem com que centenas de estudantes abandonem as salas de aulas em todo o mundo. Outras questões a perceber são as dificuldades de aprendizagem e o fato de os estudantes possuírem melhor competência oral que escrita. Também se observa que essas questões se relacionam entre si. Frente a isso, é bem comum encontrar um grupo heterogêneo, com diferentes idades e com experiências diversas (Labella-Sánchez, 2012, p. 82).



Foto 31: Oficina interdisciplinar no ano de 2018 com a autora.

Labella Sanchez (2012, p. 81-90) nos alerta para o fato de que o educador não deve tentar atuar como pais e mães desses estudantes, nem sentir pena frente à difícil realidade em que vivem. O educador deve se comprometer com a educação interessada na transformação individual, coletiva, econômica e social. Reconhecendo seu poder de intervenção sobre o mundo e sobre as pessoas.

Atuei como monitora-professora no PEMJA-COLTEC, na área de Expressão Cultural - Língua Espanhola. Os alunos do projeto são heterogêneos culturalmente. São jovens, adultos e, em sua grande maioria, idosos que retornaram à escola com o pensamento de que nada sabem frente à sociedade, atribuindo a nós educadores um pedestal, consagrando-nos detentores do conhecimento. O que segundo Freire seria a “educação bancária”.

Nessa perspectiva, o professor é o responsável em depositar seu conhecimento em tábuas vazias. Isso muito me incomodou: estudantes

com vivências múltiplas, conhecimentos diversos e específicos considerarem que nada sabem. Desde o início de minha prática tenho buscado métodos que melhor atendam a esse público. E em minhas “experimentações”, “adaptações” e leituras, o que melhor deu resultado tem sido fomentar uma relação de confiança bilateral. Dizer a eles que são capazes, que eles dão conta, que eles possuem conhecimentos tem sido fundamental em nossa construção do saber. Essa experiência me impulsionou a buscar por conhecimento teórico sobre Educação de Jovens e Adultos e o letramento crítico.

Nesse contexto, minha proposta de trabalho reconhece as particularidades desse público, à luz de teóricos como Magda Soares, Natalia Labella-Sánchez e Paulo Freire. É necessário reconhecer esse adulto, anteriormente “expulso” da escola, em suas mazelas, expectativas, motivações e necessidades. Pois segundo Paulo Freire, não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas, desconsiderar o saber de experiência. É a explicação de mundo que faz parte à compreensão de sua própria presença no mundo. E como bem diz Paulo Freire a “leitura do mundo” precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 2000, p. 81). O educador aponta para uma educação comprometida, possibilitando a esses sujeitos um reingresso na sociedade de forma crítica e consciente.

Algumas questões surgiram em minha experiência como professora, pois tendo em vista todos esses desafios, qual seria a melhor forma de apresentar a língua espanhola a esses estudantes? A partir de regras gramaticais e frases soltas fora de um contexto? A leitura de um texto deveria ser feita a partir de suas unidades menores ou lendo o texto integralmente e deixando que os alunos produzam seus sentidos? O professor deve utilizar a língua espanhola todo o tempo em sua fala ou reconhecer que é necessária uma tradução, intercalando assim o idioma materno e a língua estrangeira?

Essas questões são importantes para consolidar uma prática humanizada, consciente e reflexiva. Paulo Freire aponta que o educador, além de refletir, deve contextualizar sua prática à realidade de seus alunos. Nesse contexto, justificam-se práticas de letramento que visem a oportunizar a inserção na cultura letrada, para o acesso

ao conhecimento, a possibilidades de inserção social, bem como possibilitar que o sujeito seja crítico e consciente de seus direitos.

3.4.2. Uma proposta de trabalho: *Las madres de la plaza de mayo*

O tema estudado no primeiro bimestre de 2018 foi Sociedade e Política, com a intenção de problematizar sobre a sociedade política atual. Considerando que 2018 foi ano eleitoral, objetivei que os estudantes compreendessem a influência política na cultura de um país ou de um povo. Os subtemas utilizados nas discussões foram: *La clase política es toda la sociedad, Dinero y poder, Democracia versus Dictadura, El voto, Sistemas politicos y economicos*. Utilizamos textos ou partes de textos em espanhol de jornais hispanofalantes e *blogs* como material de debate. A leitura era realizada junto com os alunos e em seguida era realizada discussão sobre a temática. Os alunos eram sempre participativos e conseguiam relacionar a temática com a situação de nosso país, embora houvesse bastante pessimismo e descrença em uma possível melhora.

A partir dessa descrença, decidi apresentar-lhes o trabalho de *Las madres de la plaza de mayo*, portanto levei uma apresentação contextualizando a luta, a ditadura argentina e a importância dessas mães na conquista de direitos civis. Lemos artigos e relatos de algumas Mães, e dividi os estudantes em grupos de trabalho, para, na sala de informática, realizarem uma pesquisa independente sobre o tema. Cada grupo de trabalho deveria investigar dúvidas pontuais não esclarecidas nos textos lidos em sala, para, em seguida, escrever uma carta-poema para essas mães com o propósito de a enviar a elas.

O projeto aplicado visava a investigar a importância de estudarmos o tema e se esse conhecimento adquirido poderia de alguma maneira modificar a situação política de nosso país. Ou seja, se conhecer a história das mães da Plaza de Mayo, incentivá-los-ia de alguma maneira a acreditar em possíveis mudanças, que poderiam ser positivas ou negativas, uma vez que o conhecimento

é poder. Após o bimestre, os alunos escreveram um texto relatando as opiniões e pensamentos sobre o tema.

Os discentes consideraram relevante o tema, embora revelem de forma negativa suas experiências com a política brasileira, no que tange à exclusão social, os preconceitos ou desconhecimento profundo sobre o tema. Percebem que a luta e conquista das Mães foram um processo unificado e não individual. Lutas como essas são necessárias para que “absurdos” não fiquem impunes, (ALUNA M), porém, consideraram que modificar a situação política de nosso país demoraria anos ou a sociedade não tem interesse pela mudança, pois perde tempo pensando em futebol e carnaval e por ser preguiçosa (Aluno C).

Ainda há alguns que relatam o medo de lutar, (Aluna O), outros o poder de corromper relacionado intrinsecamente com a política, mas considera que o voto pode modificar a situação (Aluno V). Além disso, declaram não acreditar na mudança, mas que o conteúdo possibilitou entendimento da situação (Aluna V2). Há alunos que refletem que a mudança deve ser completa, não somente do sistema político, mas de valores éticos, desconsiderando a maior parcela da população pelo que tem e o que não sabe (Aluno V3).

Os dados têm relação com a incoerência descrita entre as questões 3 e 4, pois a maioria se interessou pela história das Mães da Plaza de Mayo, por suas lutas e conquistas políticas, mas possuem dificuldade em relacionar a junção das classes em busca da mudança. Infelizmente veem a mudança como responsabilidade individual e não consideram uma união e conscientização da sociedade, por verem os corruptos como mais poderosos e mais influentes que eles. Eles conseguem perceber a manipulação em massa realizada pelos grandes meios de comunicação, como tv e rádio.

3.4.3. Letramento crítico e autonomia dos alunos

Os estudos de letramento são necessários, uma vez que o aprendizado da leitura e da escrita não tem sido considerado suficiente

para garantir a plena inserção social das pessoas. O aluno deve ser capaz de analisar e produzir textos sistematizando seus conhecimentos. Tendo em vista a interpretação, leitura e produção de textos, ele deve conseguir realizar uma reflexão e análise de forma autônoma. Espera-se que o aluno reconheça a linguagem como interlocução em seus diferentes contextos de uso, se apropriando das marcas linguísticas específicas, como aponta (TEIXEIRA, 2011).

Por isso, possibilitar a esses sujeitos acesso a textos que tratem de assuntos relevantes em sua formação e que considerem o “saber da experiência” de forma crítica é primordial para a formação desses sujeitos. Assim como “letrar é a ação de fazer com que um grupo se aproprie da leitura e da escrita” (SOARES, 2003, p. 18), pois a educação desse público deve buscar desfazer amarras e carências de materiais adequados, bem como de profissionais formados para atender ao adulto como adulto que é, e não a partir de uma oferta de um ensino desconexo de seu contexto de vida e trabalho.

Segundo Paulo Freire, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos:

(...) pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela; saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30).

Ao se tratar de letramento em Língua Espanhola, precisa-se pensar inicialmente em um processo de instrumentalização desses sujeitos, para então ser possível o desenvolvimento dessas habilidades. Defende-se aqui uma perspectiva na qual o sujeito deve ser capaz de ler o mundo e a si, para em seguida ler a palavra. Ensinar a língua em seu contexto interacional e social possibilita autonomia a esses sujeitos.

Freire afirma que “nenhuma educação deve prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições

culturais. [...] Para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons, mas é fundamental buscar o sentido [...]” (FREIRE, 2006, p. 36). Entende-se que para letrar é preciso alfabetizar. Soares define alfabetizado o indivíduo que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de que se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.

Desse modo, letramento e alfabetização têm duas ações diferentes, porém não inseparáveis, pois uma prática completa a outra. Isso faz com que os processos de leitura, escrita e entendimento aconteçam de forma planejada, tornando os estudantes capazes de compreender o significado dessa aprendizagem, para usá-la no dia a dia, de forma a atender às exigências da própria sociedade. Em outras palavras, promover o letramento.

Sabemos que a história da Educação de Adultos no Brasil é marcada por políticas públicas de caráter compensatório em quase toda sua totalidade, mas faz-se necessário o acesso à educação, bem como garantir sua permanência. Não devemos repetir o ensino no formato chamado “regular”, sem nos atentarmos às necessidades específicas e às identidades desse público.

Considerações finais

Percebe-se ser necessário uma mudança na forma de se ensinar a esses jovens, adultos e idosos, sendo imprescindível uma mudança no processo de ensino tradicional, para pensar os motivos que levaram esses alunos a evadirem e após um tempo voltarem para o ensino básico. Nesse contexto, é necessário ainda reconhecer esse adulto, anteriormente “expulso” da escola, em suas mazelas, expectativas, motivações e necessidades.

De acordo com Paulo Freire (1996), não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas, desconsiderar o saber de experiência. É a explicação de mundo que faz parte da compreensão de sua própria presença no mundo. O educador aponta para uma educação comprometida, possibilitando a esses sujeitos um reingresso na sociedade de forma crítica e consciente e

destaca que “leitura do mundo” precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 2000, p. 81).

Acredito que a oportunidade de ingressar no projeto me transformou em uma profissional melhor e consciente da minha responsabilidade como professora. Os orientadores, supervisores e alunos me auxiliaram a perceber a necessidade em possibilitar o acesso à educação, bem como garantir sua permanência. Embora saibamos que a história da Educação de Adultos no Brasil é marcada por políticas de caráter compensatório, acredito que projetos como o PEMJA devem ser mantidos e incentivados, tendo em vista que possibilitam a formação de novos professores e proporcionam o acesso a novos métodos, conteúdo atualizado. Assim como possibilita aos professores em formação uma visão aguçada das necessidades específicas desse público de educandos e das suas identidades.

O projeto aplicado visou a conscientizar os discentes em relação à responsabilidade civil, a fim de diminuir as lacunas entre os conhecimentos subjugados e os assimilados, pois os temas tratados não seriam novidades se ensinados desde o início da vida dos cidadãos. Desejamos que os conhecimentos adquiridos contribuam para um voto responsável e para um crítico processo de acompanhamento das promessas de campanha.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

- CASTRO GOMES, Maria Lúcia de. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- CHARTIER, A. M. **Saberes científicos e saberes de ação precisam caminhar juntos**. *Revista Nova Escola*, Edição 236, out. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Paulo Freire y los educadores de la calle: una aproximación crítica**. Alternativas de atención a los niños de la calle. Colombia: Editorial Gente Nueva/UNICEF, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LABELLA-SANCHEZ, Natalia. La enseñanza del español en la educación de jóvenes y adultos como posibilitadora de inserción social. In: **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Cristiano Silva de Barros, Elzimar Goettenauer de Marins Costa (Org.). – Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.
- LEITE, Ligia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- PERINI, Mário Alberto. Nossa sabedoria gramatical oculta. In: _____. **Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem**. São Paulo: Ática, 1997.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Poemas de alumnos

NUNCA MÁS

De varios corazones heridos
Las madres que se unen,
Pañuelo en la cabeza
A caminar en la plaza

Del dolor del tiempo
Nace la fuerza
Para transformar el llanto
En una gran lección de vida

La brutalidad llevó a los hijos
La tortura no puede vencer
El amor es más grande
Que las búsquedas de la justicia

De un simple acto
Se crea una caminata
Con la fuerza de las mujeres
Un grito surge
Violencia NUNCA MÁS.

Adenir Lúcio de Oliveira y Vanderlúcio Gomes Pereira

MADRE

Uma fuerza mayor que todo
Nuestro amor que habla
Desde siempre
- Madre,
Nuestra voz hasta el cielo
Hablando solamente justicia
 Las palabras, las mujeres
 Las madres
 Nuestro holgar, nuestra voz
 Nuestro hijos, hable en
 Cada corazón
 Ahora juntas somos las
 Voces, hijos,
 El tiempo cambiará
 Nuestra lucha inmortal

Maura Leite, João Oliveira, Karina Avelar

3.5 Educandos-mestres, meu muito obrigada!

Polyanna Lobo Caetano
Graduada em Letras Língua Espanhola pela FALE/UFMG

No início de 2016, estava terminando a continuidade de Letras-Língua Portuguesa e buscava um emprego ou um estágio como docente de Língua Espanhola, função para a qual já estava habilitada desde 2014. Havia saído do CENEX – FALE/UFMG, que é um curso de idiomas em que os graduandos da área de línguas ministram aulas remuneradas para as comunidades interna e externa da Universidade. Fiquei muito triste por ter de deixar meus alunos e as atividades do Centro de Extensão da FALE, mas já havia cumprido o tempo máximo que os graduandos em Letras podem estagiar lá e por isso realizei o processo seletivo para ser monitora de Espanhol no PEMJA – COLTEC/UFMG (Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos) e fui selecionada.

Logo no início, minha coordenadora do PEMJA, Fernanda Peçanha, pediu para eu participar de uma reunião de conselho de classe, que ia ocorrer naquela semana. Ao participar dessa reunião confesso que fiquei muito assustada e me deu vontade de desistir, pois percebi que seria um grande desafio ser monitora do público jovens e adultos. Conheci logo alguns nomes de alunos e o comportamento deles. Percebi que eram pessoas cheias de opinião e questionadoras. Anotei tudo e fui para casa pensativa.

Retornei na semana seguinte para o primeiro dia de aula e fui muito bem recebida pelos educandos. Tratava-se de pessoas maravilhosas, acolhedoras, simples e amorosas que, acima de tudo, ansiavam pelas aulas de Espanhol. Nunca recebi tanto carinho de alunos como no período em que trabalhei no PEMJA. Mas o grande desafio era fazer com que a língua espanhola fosse atrativa para pessoas que trabalhavam o dia todo ou se dedicavam a outras atividades. Orientar alunos com esse contexto de vida para a

construção de conhecimentos, ainda mais em uma língua estrangeira, não seria tarefa fácil.



Foto 32: As professoras de espanhol do PROEF – CP (Projeto de Ensino Fundamental) Sandra e Signeia comigo na festa junina de 2016.

Decidi colocar então as teorias estudadas na Faculdade de Letras em prática. Planejei aulas dinâmicas, com textos autênticos para promover o letramento crítico. Porém, quando cheguei à turma do 1º ano e entreguei-lhe uma atividade relacionando uma fábula a uma imagem de uma publicidade em espanhol, percebi que quase ninguém conseguia ler tampouco entender. Fui para casa e elaborei um material mais simples e bem básico. Um vídeo simulando apresentação, saudações e despedidas em um contexto de uma escola de teatro. A aula seguinte foi bem produtiva e os alunos ficaram empolgados com o conteúdo.



Foto 33: Formatura da turma do 3º ano de 2016. Arquivo pessoal.

Nas turmas do 2° e do 3° ano, não foi diferente, fui muito bem acolhida e notei as mesmas dificuldades do 1° ano com o espanhol. Então decidi começar do básico com todos: alfabeto em espanhol, apresentações, cumprimentos e despedidas, as três conjugações do espanhol e os verbos regulares do presente do indicativo. Mas sempre procurava trabalhar diferentes gêneros discursivos e realizava o estudo da gramática inserida neles.

No entanto, esbarrei em outros dois obstáculos para o ensino dessa disciplina para esse público-alvo. Minhas aulas eram quinzenais e conseqüentemente eles tinham dificuldade de lembrar e conectar os conteúdos de um encontro com o outro. Sempre que iniciava uma aula, eu tinha que revisar tudo com eles e percebia que muitos não faziam as atividades de casa por terem uma exaustiva jornada de trabalho e/ou em casa.

Nesse momento, percebi que não poderia ser conteudista, mas sim despertá-los para o encontro com a rica e vasta cultura hispânica, de forma descontraída na maior parte do tempo. Só assim eles se encantariam e se interessariam de maneira despreziosa.

Realizei atividades com poemas, filmes, obras de arte, músicas etc. Apresentei-lhes grandes personalidades do mundo hispânico, como Pablo Neruda, Pablo Picasso e Frida Kahlo. Relacionamos suas obras com o momento histórico em que esses artistas estavam inseridos para compreendê-las melhor. Tais trabalhos eram sempre realizados em dupla ou grupos, com o apoio do livro didático "Enlaces". Às vezes, era necessário esquematizar conteúdos no quadro, para que os alunos entendessem melhor a parte linguística das atividades. Alguns não conseguiam realizar as atividades propostas, dessa forma, eu tinha que explicar muitas vezes e ter muita paciência.

Essa experiência foi um grande aprendizado para mim, porque entendi que éramos todos mestres e aprendizes uns dos outros. Enriqueci-me muito com essas pessoas tão diferentes e únicas. Aprendi a perseverar e a lutar pelos meus objetivos, com a obstinação dos que lutam para estudar apesar de todos os

obstáculos. Aprendi a ser mais amável e cuidadosa com os carinhos, os presentes, os lanches coletivos e as comemorações realizadas para cada aniversariante: alunos, funcionários ou monitores. Nutri-me dos conselhos dessas pessoas graduadas em suas lutas diárias, educadoras por natureza, cheias de sabedoria. E me senti atraída pela sede de conhecimento desses estudantes vividos e calejados, manifestada por um brilho no olhar próprio das crianças no começo de suas vidas.

Com certeza me tornei uma profissional de ensino muito mais humana e atenta às necessidades dos meus alunos após essa vivência. Hoje trabalho com mais amor e esmero por ter conhecido esses bravos guerreiros que, contra tudo e todos, decidiram realizar o sonho de se formarem e melhorarem suas condições de vida. Ao PEMJA, aos seus coordenadores, aos companheiros de profissão e principalmente aos nossos educandos/mestres, só tenho a dizer meu muito obrigada e que valeu muito a pena ter trabalhado e partilhado com todos vocês.



Foto 34: Comemoração do meu aniversário organizada pela turma do 1º ano de 2016.

3.6 Expressão cultural: desafios e experiências no ensino da língua espanhola para o ensino médio de jovens e adultos

Rosana Sampaio Pinheiro¹

Considerações Iniciais

Este trabalho pretende apresentar os desafios e experiências vivenciadas por mim, ao lecionar Língua Espanhola no PEMJA (Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos), sob a coordenação da professora Fernanda Carvalho. Durante o período de três anos, entre 2011 e 2014, enquanto cursava Letras na UFMG, pude compartilhar conhecimentos e vivências com os alunos do PEMJA no COLTEC (Colégio Técnico) da UFMG.

O propósito do trabalho não é o aprofundamento teórico acerca do PEMJA, mas se propõe a ajudar e inspirar os atuais e futuros profissionais envolvidos em tal projeto, a fim de que ele seja cada vez mais desenvolvido e atenda, de forma eficiente, os alunos inseridos no contexto da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Para tanto, o trabalho será dividido em três partes, quais sejam: a) Educação: direito de todos; b) Atividades dentro e fora da sala de aula; e c) Questionário: o retorno dos alunos.

¹ Rosana Sampaio Pinheiro é graduada em Letras pela UFMG, graduanda do 8º período do curso de Direito (PUC Minas) e especialista em Filosofia e Teoria do Direito (PUC Minas). rospinho@outlook.com

Sobre os Desafios e Experiências

3.6.1 Educação: direito de todos

Conforme Jaeger (1995), “a educação é uma função tão natural e universal da comunidade humana, que, pela sua própria evidência, leva muito tempo a atingir a plena consciência daqueles que a recebem e a praticam” (JAEGER, 1995, p. 23). Por essa razão, o termo *paideia*, que se refere à educação na Grécia Antiga, só aparece na tradição literária no século V, e remonta a um ideal de formação que alcançava o homem integralmente: o *logos* e o *bios*. A *paideia* é a condução de um momento a outro – o que conduz, exige, já que não se dá de forma espontânea. É preciso que o formar-se seja conduzido, vez que há nele uma finalidade posta, que se realiza no indivíduo socialmente considerado, já que:

a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade [...] Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana [...] A educação participa na vida e no crescimento da sociedade (JAEGER, 1995, p. 4).

A importância da educação é desvelada na emblemática alegoria da caverna de Platão, em que a luz do conhecimento supera as sombras da ignorância. No Livro VII de “A República”, o personagem de Sócrates se volta a Glauco e afirma que:

A conclusão é que a educação é a arte que diz respeito exatamente a isso, a essa conversão, e a como pode a alma mais fácil e eficientemente ser levada a realizá-la. Não é a arte de introduzir visão na alma. A educação tem como certo que a visão já está presente na alma, mas essa não a dirige corretamente e não arroja o seu olhar para onde deveria; trata-se da arte de redirecionar a visão adequadamente (PLATÃO, 2012, p. 294).

Sendo assim, educar-se é um formar-se e não apenas transformar-se: “A semente de carvalho transforma-se na árvore;

também o embrião transforma-se em homem adulto. A transformação pertence ao mundo interior, livre. Formar-se é, assim, efetivar a liberdade” (SALGADO, 2006, p. 21).

No entanto, até mesmo o transformar-se do homem é interiorizado, ao passo que precisa ocorrer por intermédio de um formar-se cultural. Enfim, “O tornar-se do homem nunca é simplesmente transformar-se num outro, mas um formar-se dentro de si mesmo de tal modo que esse outro continua sendo ele mesmo. O em que ele se torna está nele mesmo” (SALGADO, 2006, p. 21).

Por isso é que “a educação está profundamente vinculada a esse processo de gestação do ser pessoal; em última instância, ela coincide com ele, já que o ser humano é essencialmente um construir-se como conquista de seu ser” (OLIVEIRA, 2010, 331).

Mocchi e Motta (2010) afirmam que a Constituição da República de 1988 insere a educação como um dos sustentáculos para a construção de uma sociedade mais justa, livre e solidária. Não sem razão, o direito à educação se encontra no rol de direitos sociais dispostos no *caput* do art. 6º:

Art. 6º São direitos sociais a educação (*grifo nosso*), a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL,1988).

Não obstante, os autores chamam atenção para o fato de que a educação sem qualidade produz distorções sociais tão graves quanto a sua ausência. Apesar dessa determinação constitucional, Mocchi e Motta (2010, p. 2655) provocam: “nem toda forma de disponibilizar o conhecimento é necessariamente um processo de ensino, pois, neste sentido, a simples existência de uma vasta biblioteca caracterizaria uma ação imperiosa de ensino”.

Ainda, o artigo 208 do ordenamento maior se mostra relevante: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] II - progressiva

universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988). Logo, o PEMJA se constitui um importante instrumento para que o Ensino Médio gratuito se torne, efetivamente, universal.

3.6.2 Atividades dentro e fora da sala de aula

Inicialmente, convido-lhes a fazer uma reflexão histórico-social: um rápido olhar para nossa comunidade já se mostra suficiente para percebermos a grande quantidade de cidadãos brasileiros que, por motivos diversos, não puderam concluir o ensino médio.

Dentre os motivos, podemos destacar a supervalorização do trabalho em detrimento do estudo, no âmbito das gerações correspondentes a até meados do século XX. Ademais, é inevitável abordar a questão do gritante machismo que imperava no século passado, o que implicou a ausência da maioria das mulheres da época no mercado de trabalho e nas instituições de ensino.

Avançando na história, pensemos também nos jovens que precisaram abandonar os estudos em razão de trabalho, família, vícios ou, simplesmente, por não se encaixarem no ensino regular por limitações cognitivas, por exemplo. Essa reflexão inicial, desprovida de dados acadêmico-científicos, foi proposital: certamente você se lembrou de algum conhecido, não é mesmo?

Por fim, podemos notar que a diversidade existente na sala de aula do PEMJA se desdobra nos inevitáveis desafios para ensinar – surgem as barreiras da idade, do trabalho, da família, da motivação, do transporte, da cognição, do cansaço... Como atrair essas pessoas à Língua Espanhola que, junto à Língua Portuguesa/Literatura e à Educação Artística, compõe a área de Expressão Cultural?

Por falar em Expressão Cultural, já percebemos um grande desafio: trabalhar de forma interdisciplinar. Consoante o sociólogo francês Morin (2003), “deveríamos, portanto, ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas umas em relação às outras” (MORIN, 2003, p.

14). Afinal, somente podemos conhecer as partes se conhecermos o todo em que se situam.

Sabemos, contudo, que a educação no Brasil ainda é bastante segmentada, de modo que o aluno é uma esponja, que deve, de forma passiva, absorver as informações transmitidas pelo “detentor do saber”: o professor. Destarte, minha geração ainda é fruto de uma formação cujas disciplinas nos foram apresentadas de maneira precipuamente segregadas.

Em suma, foi preciso um grande esforço para envolver esse perfil de alunos no “mundo” hispânico. Apresentamos, agora, algumas propostas desenvolvidas dentro e fora de sala de aula, que parecem ter sido positivas para os alunos do PEMJA como veremos adiante.

3.6.3 Dentro de sala de aula: elaboração de material didático

No último ano em que estive no PEMJA, elaborei, sob o imprescindível auxílio de minha coordenadora, três sequências didáticas, divididas em três módulos (equivalentes aos trimestres letivos), para todas as séries do Ensino Médio.


Esse material foi constituído a partir de atividades que se revelaram mais adequadas ao processo de aprendizagem dos alunos – explorando diversos campos do saber, a fim de tornar o ensino mais leve, agradável, dinâmico e amplo.

2º TRI

JUSTICIA, TIERRA Y LIBERTAD - MANÁ

Justicia, tierra y libertad!
Justicia, tierra y libertad!
Oye tú mi canto,
¡oyéelo, oyéelo!
oyé tú mi llanto,
¡oyéelo, oyéelo!
Hermanos y hermanas de otras razas
de otro color y un mismo corazón,
rezas y rezas y nada enderezas
por eso hagamos la revolución, ¡ide amor!

Oye,
Estamos exigiendo todo el respeto,
respeto, al indio y a su dignidad,
ya lo dijo Villa, dijo Zapata.
Justicia, tierra y libertad!
Justicia, tierra y libertad!
Oye tú mi canto... (x2)
¿Cómo tendríamos libertad?
¿Cómo tendríamos dignidad?
¿Cómo desearía yo, ¿Cómo
desearía el amor?
¿Cuándo tendremos la
democracia?
¿Cuándo tumbemos la
burocracia?
¿Cuánto desearía yo?
Menos demencia y más amor.
Amor. Dolor. Amor.
Oye tú mi canto!
Justicia, tierra y libertad!
Justicia, tierra y libertad!
Justicia, tierra y libertad!




1. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora
Fernanda P. Carvalho.

4

5) Escucha esta canción de Shakira:

¿DÓNDE ESTÁN LOS LADRONES? - SHAKIRA

Los han visto por ahí
Los han visto en los tejados
Dando vueltas en París
Condenando en los juzgados
Con la nariz empolvada
De corbata o de blue jeans
Los han visto en las portadas
todas

Sin más nádie que decir
¿Dónde están los ladrones?
¿Dónde está el asesino?
Quizá allá revolcándose
En el patio del vecino
Y que pasa si son ellos
Y que pasa si soy yo
El que toca esta guitarra
O la que canta esta canción
La que canta esta canción

Los han visto de rodillas
Santitos o de quillitas
Parados dando lecciones
En todas las posiciones
Predicando en las iglesias
Hasta ofreciendo conciertos
Los han visto en los cócteles
todas

Repartiendo ministerios
¿Dónde están los ladrones?
¿Dónde está el asesino?
Quizá allá revolcándose
En el patio del vecino
Y que pasa si son ellos
Y que pasa si soy yo
El que toca esta guitarra
O la que canta esta canción
La que canta esta canción

Haz una relación entre la canción y la tirta de Mafalda.

2. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora
Fernanda P. Carvalho.

3º TRI

LATINOAMÉRICA MANÁ

Alerta, esto ___ un llamado
Es ___ su atención
Están discriminando ___
No me parece que ___ razón
Somos gente que nunca se raja
Ante cualquier ___
Vamos a mostrar quienes
somos con ___ y valor
No vamos, no vamos
A quejarnos ___
¡Latino tú, latino yo!
La misma sangre y ___
Esto es mi Latinoamérica.
¡Hay que ___ Latinoamérica!
Y si nos quieren marginar
Nunca ___ vamos a dejar
Sólo existe una América
¡Hay que soñar, Latinoamérica!
Si no aprendemos de ___
historia,
No habrá forma de progresar
Cometeremos ___ mismos
errores.
Atascados nos vamos a quedar
Ahora es nuestro momento
De brillar como ___ Sol
Tenemos todo para hacerlo
Con copones, dignidad ___ valor

No vamos, no vamos
A quejarnos jamás
¡Latino tú, latino yo!
La misma sangre y corazón
Esto es mi Latinoamérica,
¡Hay que ___ Latinoamérica!
Y si nos quieren marginar
Nunca ___ vamos a dejar
Sólo existe una América
¡Hay que soñar, Latinoamérica!
Jamás se te olviden tus raíces...
Jamás, jamás, nunca
Jamás se te olviden tus raíces...
Jamás se te olviden tus raíces...
¡Latino tú, latino yo!
La misma sangre y ___
Esto es mi Latinoamérica,
¡Hay que luchar, Latinoamérica!
Y si nos quieren marginar
Nunca ___ vamos a dejar
Sólo existe una América
¡Hay que soñar, Latinoamérica!
Jamás se te olviden tus raíces...
Jamás, jamás, nunca
Jamás se te olviden tus raíces...
Jamás se te olviden tus raíces...
Jamás se te olviden tus raíces...

3. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora
Fernanda P. Carvalho.



ODA A LA EDAD

Yo no creo en la edad.
Todos los viejos
llevan
en los ojos
un niño,
y los niños
a veces
nos observan
como ancianos profundos.
(...)

Al hombre, a la mujer
que consumaron
acciones, bondad, fuerza,
clicera, amor, ternura,
a los que verdaderamente
vivos
florecieron
y en su naturaleza maduraron,
no acerquemos nosotros
la medida
del tiempo
que tal vez
es otra cosa, un manto
planetario, una flor,
otra cosa tal vez,
pero no una medida.


Tiempo, metal
o pájaro. For
de largo pedoelo,
entiéndete
a lo largo
de los hombres.
floreceles
y lávalos
con
agua
abierta
o con sol escondido.
Te proclamo
camino
y no mortaja.
escala
pura
con pedáotes
de aire,
traje sinceramente
renovado
por longitudinales
primaveras.

Ahora,
tiempo, te enrolló,
te depositó en mi
caja silvestre
y me voy a pescar
con tu hilo largo
los peces de la aurora!

4. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora
Fernanda P. Carvalho.

DON QUIJOTE DE LA MANCHA




"Don Quijote soy, y mi profesión, de andante caballero. Son mis leyes, el deshacer entuertos, prodigar el bien y evitar el mal. Huyo de la vida regalada, de la ambición y la hipocresía, y busco para mi propia gloria la senda más angosta y difícil. ¿Es eso, de tanto y mentecato?"

5. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora
Fernanda.

3º TRI

¿CONOCES A PABLO NERUDA?


Pablo Neruda, de nacimiento Ricardo Eliécer Neftalí Reyes Basoalto (Parral, 12 de julio de 1904 - Santiago, 23 de septiembre 1973), fue un poeta chileno, considerado entre los mejores y más influyentes artistas de su siglo; "el más grande poeta del siglo XX en cualquier idioma", según Gabriel García Márquez. También fue un destacado activista político, senador, miembro del Comité Central del Partido Comunista, precandidato a la presidencia de su país y embajador en Francia. Entre sus múltiples reconocimientos destacan el Premio Nobel de Literatura en 1971 y un Doctorado Honoris Causa por la Universidad de Oxford. *"Ningún poeta del hemisferio occidental de nuestro siglo admite comparación con él"*, ha escrito el crítico literario Harold Bloom, quien lo considera uno de los veintiséis autores centrales del



6. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora
Fernanda P. Carvalho

ENGENHEIROS DO HAWAII


Oye la canción de la banda brasileña Engenheiros do Hawaii, que ha sido fundada en 1984 en la ciudad de Porto Alegre.



DON QUIXOTE

Muito prazer, meu nome é otário,
Vindo de outros tempos, mas sempre no horário,
Peixe fora d'água, borboletas no aquário!
Muito prazer, meu nome é otário,
Na ponta dos cascos e fora do chão,
Puro sangue, suando carvão...
Um prazer cada vez mais raro,
Aerodinâmica num tanque de guerra,
Valentes que a terra um dia há de comer.
"Ás" de Espadas fora do baralho,
Grandes negócios, pequeno empreendimento.
Muito prazer, me chamam de otário.

Tudo bem, até pode ser
Que os dragões sejam moínhos de vento!
Tudo bem, seja o que for
Seja por amor às causas perdidas!
Por amor às causas perdidas...
Tudo bem, até pode ser
Que os dragões sejam moínhos de vento!
Muito prazer... Ao seu dispor,
Se for por amor às causas perdidas!
Por amor às causas perdidas...



7. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora
Fernanda P. Carvalho

1) ¿A ti te gustó las obras de Dalí? ¿Por qué?

2) ¿Qué hay en común entre la obra *Molinos de Viento* y *Don Quijote*?




8. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora
Fernanda.

3ª Serie de La Secundaria


1º TRI

¿CONOCES A MAFALDA?



Mafalda es el nombre de una tira de prensa argentina desarrollada por el humorista gráfico Quino de 1964 a 1973, protagonizada por la niña homónima. "Fuera de la clase media latinoamericana y de la juventud progresista", que se muestra preocupada por la humanidad y la paz mundial, y se rebela contra el mundo legado por sus mayores.

ALIENACIÓN POLÍTICA



9. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora Fernanda P. Carvalho.

HISTORIETAS DE GATURRO

Gaturro es una serie de libros escrita por Cristian Daverri (conocido como 888). La serie cuenta con más de 50 libros, entre historietas y pequeñas novelas, cortadas.



10. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora Fernanda P. Carvalho.

DIARIOS DE MOTOCICLETA

Diarios de motocicleta es una película biográfica basada en los diarios de viaje de Ernesto Guevara y Alberto Granado, dirigida por Walter Salles y protagonizada por Gael García Bernal y Rodrigo de la Serna. Ganadora del Oscar (2005) y la Mejor edición original Al otro lado del río de Jorge Orozco, y 27 premios internacionales más. Trata acerca del viaje realizado en 1952, inicialmente en motocicleta, a través de América del Sur por Ernesto Guevara y su amigo Alberto Granado. Durante el desarrollo de la aventura, Guevara se descubre a sí mismo transformado por sus observaciones de la vida de los campesinos campesinos indígenas. El camino presenta a Guevara y Granado una verdadera búsqueda de la identidad latinoamericana. A través de los personajes que encuentran en el camino, aprenden sobre las injusticias a las que los pobres se enfrentan y están expuestos a personas con las que nunca se habían encontrado en su ciudad natal. El viaje sirve para mostrar la identidad de uno de los más importantes revolucionarios.



11. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora Fernanda P. Carvalho.

¿Conoces a Pancho Villa y Emiliano Zapata?

Haz una busca acerca de ellos. (Escribe en español!)

12. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora Fernanda P. Carvalho.

CHE GUEVARA: ¿HÉROE O VILANO?

Escribe un párrafo: ¿Pienas que Che Guevara es un héroe o un vilano? ¿Por qué?

13. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora Fernanda P. Carvalho.

DINÁMICA



14. Fonte: material elaborado por mim e minha coordenadora Fernanda P. Carvalho.

Por fim, salientamos que a divisão acima foi feita unicamente para fins de organização, haja vista que, como se percebe, um mesmo tema perpassou por diversas áreas de saber. Como exemplo, podemos mencionar a emblemática figura de *Don Quijote de la Mancha*, que foi trabalhado sob a ótica da literatura, da música e da pintura (imagens 4, 5 e 8).

3.6.4 Fora da sala de aula

- Semana Cultural – Apresentação musical



Foto 35: Fonte: arquivo pessoal.



Foto 36: Fonte: arquivo pessoal.

- Passeio para Cordisburgo



Foto 37: Fonte: arquivo pessoal.



Foto 38: Fonte: arquivo pessoal.

- Festa Junina



Foto 39: Fonte: arquivo pessoal.



Foto 40: Fonte: arquivo pessoal.

- Ensaio da banda da turma



Foto 41: Fonte: arquivo pessoal.



Foto 42: Fonte: arquivo pessoal.

- Sarau e piquenique ecológico



Foto 43: Fonte: arquivo pessoal.

Foto 44: Fonte: arquivo pessoal.

- Desfile de moda sustentável



Foto 45: Fonte: arquivo pessoal.

• Encontro com intercambistas argentinos



Foto 46: Fonte: arquivo pessoal.



Foto 47: Fonte: arquivo pessoal.



Foto 48: Fonte: arquivo pessoal.



Foto 49: Fonte: arquivo pessoal.

Após essa breve exposição de fotos, saliento que todos os desafios enfrentados em sala de aula me ensinaram que os alunos do PEMJA precisam ser abordados de forma não convencional. Isso quer dizer que não se deve exigir deles atividades enfadonhas, que demandem muita concentração e/ou memorização. Por essa razão, é necessário um material didático adequado, bem como a priorização de atividades lúdicas, que trabalhem com a dimensão sensorial e sociocultural dos alunos.

Diante disso, para exemplificar, em vez de uma aula tradicional de conjugações verbais, pode-se investigar quais músicas em espanhol os alunos apreciam e, em seguida, trabalhar interpretação, gramática e vocabulário com base na letra de uma canção. É inesquecível ver o brilho dos olhos de uma senhora que, finalmente, pôde cantar e compreender sua canção favorita do Julio Iglesias (Foto 35)!

Para melhor elucidação, escrevo-lhes outro exemplo: em vez de pedir aos alunos uma pesquisa teórica sobre a cultura da Argentina – o que é complicado, haja vista que a maioria não domina a *internet*, não possui tempo etc. –, pode-se trazer “a Argentina” até eles. No caso em comento, vivenciamos uma riquíssima troca cultural: os alunos do PEMJA levaram música sertaneja e broa de fubá aos intercambistas argentinos; e estes, por sua vez, nos agradeceram com dança típica e chimarrão. É indescritível a expressão de uma senhora de mais de noventa anos, aluna do PEMJA, experimentando chimarrão pela primeira vez (Foto 49). Enfim, foram inúmeras as experiências – e meus aprendizados também!

3.6.5 Questionários: o retorno dos alunos

Ao término do meu estágio, os alunos do PEMJA responderam a um questionário com quatro perguntas. Acredito que as respostas dadas a uma indagação, em especial, poderão nos servir de indicadores dos resultados oriundos do trabalho desenvolvido:

Pergunta: QUAIS ATIVIDADES VOCÊ MAIS GOSTOU DE REALIZAR?

Respostas:

- “As atividades com música.” (Regina Gouveia)
- “As atividades no auditório, as músicas passadas e o que vimos da cultura espanhola.” (Sérgio Gomes da Silva)
- “O(s) método(s) de ensino que a professora nos trouxe são todos interessantíssimos.” (João Gabriel Diniz)
- “Todas, pois foi uma maneira muito gostosa de exercitar o aprendizado.” (Rogério Gomes Ferreira)

•“Todas, principalmente as músicas, porque são muy belas.”
(Hermenegilda Lopes)

•“Todas. Pois de cada uma aprendi a gostar mais do espanhol.” (Jacira Gonzaga)

•“Interpretar as falas e as músicas foi interessante”. (Ronilda de Sousa)

•“As músicas/cantar.” (Geralda Ramalho)

•“Atividades dos legumes e das músicas.” (Alessandra Viviane)

•“Conhecer a língua através das descobertas dos nomes, com relação às gravuras, bem como a interpretação de texto e letras de músicas.”
(Carlos Alberto Ferreira da Silva)

•“A atividade de que mais gostei foi interpretar junto com os colegas e a professora Rosana a música *Vivir sin aire* na Semana Cultural.”
(Gercino Agostinho Pereira)

•“Gostei de todas as atividades, principalmente da música.”
(Raimunda Sabina dos Santos)

•“Acompanhar as músicas em espanhol.” (Maria Teixeira de Carvalho)

•“Os exercícios dos quadrinhos e a música”. (Angela Amaral)

•“Responder às perguntas-respostas de Pablo Neruda, aquele elefante inválido que tanto queria saber sobre o mecanismo de cada coisa.”
(Rodrigo Marques)

•“Gostei de todas as aulas, inclusive as músicas.” (Maria Angela Silva)

•“As atividades com músicas.” (Ana Flávia Dias)

•“Todas, principalmente as músicas.” (Dirceu Demétrio da Silva)

•“[...] os exercícios, as discussões em sala com a professora e principalmente a música espanhola.” (Sizenando Alessandro Nascimento)

•“Todas: as leituras, dinâmicas, as músicas, verbos, construção de frases, elaboração de textos, respostas a saudações, despedidas etc.” (José Geraldo Batista)

O buquê de flores da Foto 50 é, sem dúvidas, um presente belíssimo que os alunos do PEMJA me deram. Essas flores, todavia, são só um símbolo de um grandioso jardim-presente, que se estende até a essência de minha formação profissional e, sobretudo,

humana. Obrigada, Fernanda, coordenadora da Expressão Cultural, por ter me proporcionado tamanho crescimento!



Foto 50: Fonte: arquivo pessoal.



Foto 51: Fonte: arquivo pessoal.



Foto 52: Fonte: arquivo pessoal



Foto 53: Fonte: arquivo pessoal.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MOCHI, Cássio Marcelo; MOTTA, Ivan Dias da. O direito à educação jurídica de qualidade, abordagens do ENADE e do Exame de Ordem dos Advogados do Brasil: a busca dos critérios seguros para construção do modelo avaliativo. In: **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**. Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3258.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes Martins; e SILVA, Juremir Machado da. (Orgs.). **Para navegar no século 21 – Tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2003. P. 13-36.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética, direito e democracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

PLATÃO. **A República**. Trad. Edson Bini. 2ª ed. São Paulo: Edipro, 2012.

SALGADO, Joaquim Carlos. **A ideia de justiça no mundo contemporâneo: fundamentação e aplicação do Direito como o *Maximum* Ético**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

3.7 Relação professor-aluno: uma constante troca de saberes

Amanda Noronha Oliveira

Quando comecei a atuar como monitora e professora de Língua Portuguesa no PEMJA – Programa de Ensino Médio de Jovens e Adultos -, estava ainda nos primeiros semestres da faculdade e, embora a minha passagem pelo projeto tenha sido breve, acompanhar os alunos do segundo ano do Ensino Médio durante um ano inteiro não só mudou minha perspectiva sobre a educação, como também me trouxe muitos aprendizados. Durante muito tempo, a esses alunos foi negado o acesso ao ensino e, mesmo com todas as dificuldades, eles se empenhavam todos os dias para conseguir algo que queriam muito: aprender.

Nesse contexto, era bastante interessante observar a relação que os estudantes tinham com a educação, sobretudo durante as aulas de língua materna. Embora já fossem detentores de diferentes tipos de conhecimento, tão válidos quanto os ensinados em sala de aula, esses alunos recorrentemente expressavam um sentimento de inferioridade e até mesmo de incapacidade nesse sentido. Nas aulas, era importante, pois, enfatizar que a relação professor-aluno era, na verdade, uma troca, na qual ambos os lados tinham muito a ensinar e a aprender.

A relevância de um projeto como o PEMJA é grande para a sociedade. A partir de projetos como esse, muitos encontram recursos para garantir os seus direitos básicos, uma vez que a educação é, ademais de um facilitador da mobilidade social, um poderoso meio de conscientização.

Só tenho a agradecer pela oportunidade de conhecer pessoas com trajetórias de vida tão inspiradoras e por todo o aprendizado – pessoal e profissional – que essa experiência me trouxe.



Encerramento do período letivo – turma do segundo ano de 2017.
Arquivo pessoal

3.8 As possibilidades da educação não-formal em contextos de educação formal: um diálogo necessário

Clara Garavello Baião de Amorim

O presente artigo tem como questão fundamental discutir, a partir do relato de experiências concretas de processos pedagógicos vivenciados com uma turma de EJA, do projeto de extensão, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosilene Siray Bicalho, no COLTEC-UFMG, PEMJA – Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do COLTEC, a necessidade de se pensar as relações possíveis entre a categoria educação não formal e suas imbricações com a educação formal escolar. Um diálogo possível entre essas duas categorias será aqui buscado no intuito de encontrar maneiras de aquela contribuir para os processos pedagógicos desta, ampliando, assim, suas significações e finalidades.

Tal discussão justifica-se a partir de uma questão bastante relevante do ponto de vista da sociologia da educação: a educação formal – ou seja, a educação institucionalizada, aquela que se dá na escola – ocupa um lugar, pelo modo como ela se constrói e se constitui, de reprodutora das desigualdades existentes na estrutura social. NOGUEIRA (2002), que analisou a sociologia de Bourdieu sobre a educação formal, demonstra as relações que esse autor propõe entre desempenho escolar, herança familiar e classe social. Segundo o autor, para Bourdieu, a lógica dessa categoria educacional seria, de uma perspectiva sociológica, a de, dissimuladamente, valorizar, legitimar e transmitir, em seus currículos, metodologias etc., a cultura das classes dominantes apenas; gerando, assim, um processo em que aqueles que não têm acesso a essa cultura – as classes populares – sejam aliçados do processo educacional formal. Nogueira (2002) afirma que,

por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter (NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Assim, a escola – que é o lugar, por excelência, da educação formal –, por reconhecer socialmente apenas a cultura das classes dominantes, distancia os sujeitos das classes populares dessa instituição que teria, em teoria, a função de promover igualdades, e não a de produzir desigualdades. As consequências desse processo são facilmente percebidas na sociedade brasileira, que é permeada por desigualdades socioeconômicas e que, historicamente, apresenta quadros significativos de fracasso e evasão escolar entre as classes populares até os dias de hoje. Esta é, portanto, uma discussão relevante para o campo educacional: como tornar a escola mais significativa para os sujeitos de origem social menos privilegiada?

Nesse sentido, tem-se como objetivo conceituar e discutir, em primeiro lugar, as categorias de educação não formal e educação formal, suas caracterizações fundamentais e em que elas se diferenciam. Depois, em um segundo momento, será trazido um relato das metodologias desenvolvidas e dos resultados obtidos, a partir de experiências com uma turma de EJA para que, em seguida, essas experiências sejam lidas e analisadas a partir dos conceitos previamente trabalhados, estabelecendo, por fim, quais são as possibilidades de diálogos existentes entre essas duas categorias, quais resultados esses diálogos podem promover e como a educação não formal pode transformar as práticas da educação formal.

3.8.1 A educação formal e a educação não formal

Para analisar determinadas práticas, compreender suas finalidades, quais foram seus resultados e os saberes produzidos por elas sob a luz de uma determinada categoria educacional, é preciso, antes, conceituar essa categoria, familiarizando-se com o universo de suas significações. Para isso, utilizarei GOHN (2002), que, no intuito de conceituar, fundamentalmente, a educação não formal, optou por fazê-lo a partir da comparação com outros dois campos educacionais: a educação formal e a educação informal. Aqui, optarei por tratar apenas da dicotomia educação formal e educação não formal, que interessa mais para este trabalho.

Para Gohn (2002), o campo da educação não formal representa uma categoria específica que precisa ser delimitada em relação às demais. A palavra que norteia sua atuação é “experiência”: para ela, há, em torno da construção de práticas da educação não formal, a intencionalidade de se vivenciar e compartilhar experiências.

Com o intuito de aprofundar a conceituação, Gohn (2002) busca demarcar melhor as diferenças entre educação não formal e educação formal a partir de perguntas que demonstram suas divergências em relação à prática e a características básicas. Em relação à educação formal, ela aponta o professor como a figura central, que é quem educa; a escola como o lugar em que se educa, sendo estas instituições regulamentadas por lei e diretrizes nacionais; a maneira de educar como normatizada, com metodologias e conteúdos previamente estabelecidos e sistematizados; o objetivo de se educar como sendo fundamentalmente relativo ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados.

Já em relação à educação não formal, a autora pontua que quem educa, apesar de existir a função do educador social, é, fundamentalmente, o outro; os espaços educativos são territórios que, de alguma forma, se relacionam com a trajetória de vida dos indivíduos, podendo ser esses lugares fora da escola, em espaços informais etc., desde que haja, para além do lugar, processos

interativos intencionais; a maneira de educar é pautada principalmente pela ideia de coletividade, e o ato de aprender, participar ou trocar saberes é marcado por uma intencionalidade; e, por fim, talvez o ponto mais importante dessa diferenciação consista nos objetivos da educação não formal – o desenvolvimento de noções de cidadania e coletividade, a construção de relações sociais pautadas por princípios de igualdade e justiça social, o trabalho a partir das necessidades e interesses de um determinado indivíduo ou grupo, a contribuição para um sentimento de identidade e pertencimento, a promoção de sentimentos de valorização de si próprio e da própria subjetividade. Em síntese, para a autora, educação não formal é

Um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

O ideal da educação não formal é, portanto, para a socióloga, a emancipação dos indivíduos com quem se trabalha, entendendo que a ideia de emancipação relaciona-se com autonomia do pensar e do fazer, com o desenvolvimento de leituras de mundo a partir de valores e metas de emancipação.

Destaco, dentre as características da educação não formal, aquelas relacionadas à sua metodologia. Para a autora, não há, nesse campo, metodologias e conteúdos pré-estabelecidos – diferentemente da educação formal, que é sistematizada também nesse sentido – já que

na educação não formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos são dados a priori.

São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. [...] É dinâmica. Visa à formação integral dos indivíduos. Nesse sentido tem caráter humanista (GOHN, 2010, p. 46 e 47).

Entendo que devido à existência de diversos objetivos que passam pela ideia de um trabalho com a subjetividade e identidade social, política e cultural de indivíduos ou grupos, a metodologia é dada no processo, a partir dos sujeitos, de suas vidas e questões.

3.8.2 Da teoria à prática: sujeitos e a noção de experiência na EJA

Destacamos que compreendemos sujeitos da EJA, fundamentalmente, como jovens e adultos das classes populares e vítimas do processo estrutural de evasão escolar da educação brasileira. São aqueles que tiveram seu direito à educação negado devido à necessidade de inserção em um mercado de trabalho precário e desigual. São, também, sujeitos que passaram pelo processo de fracasso escolar, analisado, anteriormente nesse artigo, sob a ótica sociológica de Bourdieu da escola reprodutora de desigualdades. Em suma, são sujeitos marcados por processos de marginalização e segregação social.

Por essas razões, faz-se necessário, em uma educação formal de e para jovens e adultos, considerar a profundidade desses sujeitos para construir o processo educativo, pois, segundo Arroyo (2005), os sujeitos da EJA são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia, e este perfil precisa ser bem conhecido e considerado pelo educador.

A partir do contato com esses sujeitos, surge, também, a percepção de que, em um processo educacional que se busca transformador do ponto de vista da emancipação social, é preciso também considerar a experiência enquanto esfera constitutiva desse processo. Aqui, penso a educação a partir da noção de experiência de

Bondía (2002), que propõe que “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p. 26). Já em relação ao saber produzido na experiência, Bondía o difere do saber científico e do saber da informação – tão centrais e valorizados na educação formal – conceituando-o da seguinte maneira:

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. [...] Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (BONDIA, 2002, p. 26 e 27).

Portanto, alguns processos vividos com a turma de EJA referida nesta pesquisa tiveram os norteamentos teóricos citados: primeiro, o de que é preciso considerar a especificidade social, cultural, étnica e política dos sujeitos com quem se trabalha e, segundo, a noção do lugar fundamental do ato, não apenas de adquirir conhecimentos e conteúdos escolares, mas de, também, promover experiências em sala de aula que buscassem a transformação desses sujeitos e de seus lugares sociais.

3.8.3 Aspectos metodológicos dos processos

Após as reflexões teóricas arroladas anteriormente, passo, agora, para a exposição e posterior análise de algumas experiências vividas com uma turma de EJA do projeto PEMJA, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosilene Siray Bicalho, no COLTEC-UFMG. As experiências aqui relatadas se deram nas aulas de Expressão Cultural do projeto, área interdisciplinar que abarca as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Artes, sob coordenação da Prof^a. Fernanda Peçanha. Essa área visa ao trabalho das linguagens e sua expressão. Empregamos em

nosso percurso metodológico propostas desenvolvidas por alguns do projeto nos anos de 2016 e 2017.

A pesquisa ação aqui apresentada é de base qualitativa e interpretativista segundo a natureza de seus dados. Nessa perspectiva, ela procura compreender e interpretar os fenômenos e/ou acontecimentos arrolados nos limites da sala de aula. Larsen-Freeman e Long (1982) definem metodologia qualitativa como aquela que apresenta um estudo etnográfico – estudo do sentido social de um dado aspecto em contextos particulares, no caso, a sala de aula – no qual os pesquisadores observam e analisam os dados ao invés de testar hipóteses.

Um desses processos, realizado ao longo do segundo semestre de 2016, girou em torno do trabalho com o letramento a partir do estudo e produção do gênero textual notícia de jornal. Os educandos, após estudo sistematizado do gênero, produziram, individualmente, notícias sobre acontecimentos, reais ou fictícios, que faziam parte de seu cotidiano. O resultado dessa proposta foi o surgimento, nas notícias produzidas, de diversos temas que giravam em torno de questões relativas ao universo sociocultural desses sujeitos: assédio no transporte público, violência contra a mulher, desigualdade social e acesso à educação, greves e manifestações relacionadas ao trabalho etc. Assim, foi produzido, em coletividade, um jornal da turma, intitulado *“Da pelEJA à notícia: o cotidiano que você não vê nos jornais”*, nome sugerido e escolhido por eles.

Depois, no intuito de propor a reflexão a partir da experiência, algumas notícias foram selecionadas e os educandos, organizados em grupos, passaram a ter a tarefa de retextualizá-las, reinterpretando essas notícias e teatralizando-as. O referencial teórico utilizado nesse trabalho juntamente aos educandos foi o Teatro do Oprimido, devido à sua escolha ideológica de desenvolver técnicas para trabalhar com não-atores, a partir do olhar estético, questões cotidianas relacionadas à opressão de uma perspectiva crítica e emancipatória. Segundo Boal,

O Teatro do Oprimido jamais foi um teatro equidistante que se recuse a tomar partido – é teatro de luta! É o teatro DOS oprimidos, PARA os oprimidos, SOBRE os oprimidos e PELOS oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena (BOAL, 2013, P. 26).

Assim, o desenvolvimento de cenas teatrais levou ao ato de experienciar, corporal e simbolicamente, lugares de oprimidos ou opressores pelos educandos. Essas relações de opressão, bastante naturalizadas socialmente, foram escancaradas pela linguagem teatral e encenadas para um público ativo: outros estudantes da EJA que assumiram, ao assistirem às cenas, um lugar que Boal chama de *spect-atores* (2013, p.18), ou seja, puderam intervir, participar e transformar o papel do oprimido – sendo esta a técnica que Boal chama de Teatro Fórum. O resultado dessas práticas, percebido através de falas dos estudantes, passou pela reflexão acerca dos lugares sociais estabelecidos pelas relações de opressão e sua posterior desnaturalização. Além disso, foi também perceptível, nesses sujeitos, o desenvolvimento de um maior senso de justiça social, de reconhecimento de si enquanto seres sociais e de valorização das questões próprias de ordem social e cultural.

Em consonância com esse trabalho, outros processos foram desenvolvidos ao longo do ano de 2017 com os mesmos educandos. Após uma saída cultural promovida no CCBB BH, em que foram visitadas as exposições de artes visuais *“Entre nós – a figura humana no acervo do MASP”* e *“Empresta-me teus olhos”*, foram trabalhados, em processos dentro de sala de aula posteriores à visita, aspectos percebidos como marcantes e significativos para os educandos: nenhum deles havia ido ao referido museu e poucos se dizem frequentadores de ambientes como esse. Em autoavaliação escrita sobre a visita, alguns educandos fizeram pontuações relevantes:

Gostei muito da visita porque nunca tinha ido em um lugar como aquele, o ambiente não é comum para mim. Preciso ir com mais tempo, porque tem

muitas obras que não compreendi e não entendi. Ficaram muitas perguntas e respostas (Ana¹)

Me senti um pouco acuada, não pelo fato de existirem objetos muito valiosos. O que me chamou a atenção foi os funcionários do museu, o tempo todo atrás de nós, como se fôssemos maus elementos. [...] Pude perceber que naquele museu existem duas classes de pessoas: ricos e pobres. Não poderíamos ser todos iguais? (Beatriz)

Foi possível perceber, portanto, que essas questões de ordem sociocultural eram significativas para esses sujeitos e, de uma perspectiva educacional transformadora e emancipatória, deveriam ser objetos de discussão em sala de aula. Elas se tornaram, portanto, o “conteúdo” a ser trabalhado, e isso foi realizado a partir de aulas dialogadas, do contato com objetos culturais que promoveram provocações e reflexões a respeito dessas questões – como a música “*Fim de semana no parque*”, do Racionais MC’s, e o filme “*Que horas ela volta?*”, de Anna Muylaert – e, novamente, da experiência, por meio de dinâmicas e jogos teatrais, das questões que eram trazidas pelos estudantes em sala de aula: sensações de não pertencimento em relação à sociedade e de limitação ou bloqueio em relação ao próprio lugar social. Depois dessas discussões, no intuito de promover o letramento e instrumentalizar os educandos no uso da escrita e suas apropriações, foi proposta elaboração de artigos de opinião a respeito das temáticas surgidas em sala de aula. A partir da compreensão de letramento enquanto prática social (SOARES, 1999), os textos produzidos pelos alunos, para sair da esfera da simples redação escolar e ganharem outros significados, foram publicados em blog² encabeçado pelos educandos.

¹ Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos estudantes.

² www.pensologoopinopemja.wordpress.com

3.8.4 Principais resultados alcançados

Os resultados de ambas propostas didáticas aqui relatados são difíceis de serem mensurados ou até mesmo percebidos se observados de maneira superficial, pois trata-se de processos que dizem respeito a dimensões bastante subjetivas e simbólicas dos sujeitos envolvidos, sendo, portanto, da ordem do pessoal e particular. Segundo Bondia (2002), o saber da experiência

revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (p. 27).

No entanto, é possível perceber alguns traços comuns que atravessaram os sujeitos envolvidos nesses processos e que geraram, de diferentes maneiras e manifestações, alguns resultados.

Pude analisar indícios de uma crescente desnaturalização, por parte dos educandos, dos lugares sociais estabelecidos pela sociedade para determinados grupos de pessoas – mulheres, negros, trabalhadores, pessoas pobres etc. Com isso, também um crescente desenvolvimento de senso de justiça social e cidadania, além do próprio reconhecimento enquanto cidadãos de direitos, foi algo notado. Além disso, esses trabalhos propiciaram, de diversas maneiras, uma apropriação maior de si: da própria fala, escrita ou falada; do próprio corpo; das próprias questões. Assim, um processo de afloramento e valorização das subjetividades fica bastante claro, pois trata-se de sujeitos cuja autoestima é bastante afetada social e culturalmente. Por fim, trazer questões próprias do cotidiano desses sujeitos, questões que dizem respeito a eles e que de fato os tocam, mostrou-se como um gerador de interesse pelo trabalho em sala de aula. Reconhecer-se no conteúdo escolar gera, nos sujeitos, um processo de ressignificação do ambiente escola, antes tão marcado pelo fracasso, pelo distanciamento e pelo não pertencimento.

Considerações finais: prática que leva à teoria

Tendo o referencial teórico a respeito das caracterizações da educação não formal e o relato de experiências concretas em um contexto de educação formal, passo, agora, a tentar encontrar convergências entre esses dois polos: quais características da educação não formal podem ser encontradas nas experiências aqui relatadas? Apesar de as experiências terem se dado em um contexto de educação formal, é possível apontar algo do universo da educação não formal, aproximando-as dessa categoria?

Em primeiro lugar, é possível notar que, em ambas as práticas aqui descritas, os principais “conteúdos” trabalhados em sala de aula eram, fundamentalmente, questões próprias dos educandos, aquilo que aparecia como necessidade de ser discutido. Eram questões de ordem, principalmente, sociocultural, que dizem respeito ao coletivo e às vivências semelhantes que eles possuíam. Nesse ponto, há uma diferenciação em relação à educação formal, que prima pelo ensino e aprendizagem de determinados conteúdos sistematizados e legitimados historicamente. Apesar de haver, sim, um trabalho com esses conteúdos referentes ao âmbito da educação formal – o trabalho com o letramento, com os aspectos linguísticos dos textos dos alunos etc., que é demanda da educação formal em relação à disciplina Língua Portuguesa –, esses conteúdos não eram um fim em si mesmos, mas um meio para que fossem trabalhadas, de maneira mais central, questões relativas às subjetividades dos sujeitos envolvidos. Esse é um ponto da educação não formal ressaltado por Gohn (2010), em que os conteúdos são dados no processo e partem sempre dos sujeitos e de suas questões principais.

Além disso, ainda em relação a esse processo, faz-se importante, também, destacar questões relativas ao aspecto metodológico das práticas desenvolvidas: a maneira como se trabalhou com os educandos, ou seja, como essas questões seriam trabalhadas – por meio de quais atividades ou objetos culturais – não foram pré-concebidas, mas construídas ao longo do processo e em coletividade com os sujeitos. Trata-se, portanto, de uma

metodologia dinâmica, cujo norteamto se dá, principalmente, por parte da escuta que o educador – o outro – tem de seus educandos. Assim, o lugar do professor da educação formal – que muitas vezes passa pela ideia de transmissão de conhecimento e verticalização dos saberes – é substituído pela ideia de mediador, que, para Gohn (2010) tem a função de marcar os referenciais do trabalho a ser desenvolvido e de trazer propostas que estabeleçam diálogos e promovam conflitos (p. 47). Portanto, não houve, em relação aos saberes e à figura do educador, a dimensão da transmissão, mas, sim, da troca.

Por fim, resalto a relevância da intencionalidade desses trabalhos e como essas intenções convergem com as finalidades da educação não formal discutidas pela autora: o processo girou em torno, principalmente, do desenvolvimento integral dos sujeitos nele envolvidos, do trabalho com questões e problematizações próprias de sua realidade sociocultural e das questões relativas à sua identidade, às suas relações de pertencimento (ou a ausência dessas relações), à autovalorização de si, enfim, a diversas questões que se aproximam da ideia de emancipação, tão presente no âmbito das finalidades da educação não formal.

Portanto, faz-se perceptível que é possível estabelecer diálogos entre a educação não formal e a educação formal; impregnando esta, com as intencionalidades e noções daquela. É notável, também, que esses diálogos podem se dar de diversas maneiras, posto que a própria educação não formal pressupõe variabilidade de acordo com o contexto e com os grupos com quem se trabalha. Assim, mesmo em espaços formalizados e com determinadas pressuposições sistematizadas a respeito do que fazer e como fazer – como a escola – é possível encontrar maneiras de permear as práticas de intenções próprias da educação não formal. Porém, há aqui um questionamento final: por que esse diálogo, além de possível, é necessário?

Ao longo desse trabalho, foram discutidos alguns pontos da educação formal escolar que conferem a ela um caráter lacunar em relação à noção de transformação e emancipação social dos sujeitos

das classes populares que nela se inserem. Como trazido na introdução do presente artigo, a instituição responsável pela educação formal – a escola – é responsável por reproduzir as desigualdades da sociedade, mantendo, assim, a sua estrutura – e não a transformando da maneira como desejaríamos.

No entanto, se entendemos a educação como uma das possibilidades de intervir socialmente em relação à essa reprodução de um sistema permeado por desigualdade e exploração, é preciso, para que essas transformações aconteçam, que a maneira como a educação se dá também seja transformada. Nesse sentido, a educação não formal tem muito a contribuir para a educação formal, se considerarmos as suas intencionalidades: ela é, por excelência, voltada para um desenvolvimento integral dos sujeitos (tendo como fim a sua cidadania, a sua consciência de ser subjetivo e social, o seu empoderamento e autonomia frente a esse sistema excludente), e isso, em contextos de educação formal – principalmente na educação pública, que atende, fundamentalmente, às classes populares no Brasil – tem se tornado cada vez mais urgente e necessário.

Por isso, tem se mostrado imprescindível repensar a educação. É preciso interromper o movimento de transferir o fracasso na educação escolar para o aluno e sua indisciplina e passar a deslocá-lo para a maneira como a educação tem se dado, no intuito de refletir mais profundamente se tem ou não havido um diálogo real entre educandos-sujeitos e escola, além de quais seriam as necessidades de transformação diante disso. Assim, é preciso que a educação estabeleça não apenas um diálogo, mas um diálogo mais significativo para esses sujeitos do ponto de vista da transformação social, buscando praticar a máxima sobre a educação que nos fala Paulo Freire (2016) quando afirma que educar é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano. Salientamos que programas extensionistas como o PEMJA-COLTEC, promovem o diálogo sujeito-escola

Referências

ARROYO, M. G. **A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. 1º edição. São Paulo, Cortez: 2010. (Coleção Questões da nossa época, v. 1)

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins and NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.78, pp.15-35. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S010173302002000200003>.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

3.9 Fazer-se professora: a educação como uma troca

Gabriella Sangiorgi

Licenciada em História – atuação na área Sócio-Histórica/PEMJA

A vida tem me mostrado, com carinho e afeto, que ser professora é estar aberta o tempo todo para o que nossos alunos têm a nos ensinar. Atuar no PEMJA/COLTEC me ensinou isso, na teoria e na prática. Eu havia acabado de entrar na faculdade e, ao mesmo tempo, mergulhava em um mundo desconhecido que, naquele momento, eu não sabia, mas me mudaria para sempre.

Estive no Projeto entre 2010 e 2013. Essa experiência fez com que eu trilhasse um caminho de aprendizado e redescoberta da aluna que eu fui e da professora que eu deveria ser para aqueles alunos, que retornavam à escola depois de terem sofrido um processo de exclusão escolar.

As turmas eram bastante heterogêneas e com alunos de idades entre 20 e 80 anos. Assim, tive que me empenhar para compreender a diversidade desse universo: por que, depois de tantos anos afastados da vida escolar, essas pessoas buscaram novamente esse ambiente? A resposta a essa pergunta não era nada simples. Para entender o meu papel ali, tive que primeiro aprender com eles, aprender quem eram eles e desenvolver a escuta atenta.

O PEMJA trabalhava com o ensino da Pedagogia de Projetos, uma metodologia comprometida com os processos de aprendizado dos alunos. As disciplinas não seguiam o modelo tradicional, mas eram agrupadas em áreas. Assim, na Sócio-Histórica, eu dividia a sala de aula com outros professores de Ciências Humanas: um professor-monitor de Sociologia, Geografia ou Filosofia.

A necessidade de trabalhar com projetos e de maneira interdisciplinar me proporcionou aprendizados infinitos e ricos, mas

foi também extremamente desafiadora. Foi necessário tirar o conhecimento histórico da “caixinha” habitual e pensar em novas trajetórias curriculares, em diálogos entre as áreas do conhecimento e propostas para os alunos. Nesse processo, eu era constantemente desafiada a continuar estudando para oferecer a melhor formação para aqueles alunos. A aula no PEMJA era um processo de pesquisa.

Para balizar as aulas, era necessário um material didático que, ao mesmo tempo, desse conta da diversidade de uma sala de aula de jovens e adultos, que trabalhasse os objetos do conhecimento de forma interdisciplinar e, ainda, estivesse de acordo com a Pedagogia de Projetos. A inexistência desse material nos impunha a necessidade de produção de materiais didáticos, que era (e é) outra faceta dos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, monitores e coordenadores do projeto se reuniam e discutiam cada sequência didática, a partir do ponto de vista de sua área, selecionando recursos didáticos, elaborando atividades para desenvolvimento e avaliação da aprendizagem.

Sob esse viés, elaborávamos sequências didáticas voltadas para o nosso aluno, sua realidade concreta e os seus interesses específicos. Muitos dos nossos alunos eram funcionários da Universidade – trabalhadores do Campus 2000, conjunto de obras de expansão arquitetônica da UFMG –, mas recebíamos também alunos da comunidade externa.

Pensando nesse aluno-trabalhador, desenvolvemos uma sequência sobre a “História do Trabalho”. Iniciamos com a discussão conceitual sobre trabalho e emprego, trabalho formal e informal, que rendeu excelentes debates. Em rodas de conversa, os alunos refletiam sobre a sua trajetória laboral e, aos poucos, eles iam construindo os conceitos e compreendendo as problemáticas. O olhar crítico sobre o mundo do trabalho e o lugar do trabalhador permitiu que muitos alunos consolidassem percepções que já possuíam e desenvolvessem um arcabouço teórico que permitisse analisar a sua própria realidade.

Por meio de atividades elaboradas pela equipe da área (coordenador de área e monitores-professores), os alunos

compreendiam as transformações do mundo do trabalho e traziam suas inquietações e conclusões. Discutíamos sobre como o trabalho ocupa uma posição central em nossas vidas, sobre o trabalho infantil, a evasão escolar e as formas de organização do trabalhador. Cada tema era sempre permeado de histórias pessoais que levavam os alunos a refletir sobre o seu lugar no mundo.

A partir dessas reflexões, um aluno que gostava muito de poesia nos mostrou um poema que havia escrito após uma das aulas. Entendendo que essa linguagem era importante para os estudantes se expressarem e conectarem-se com o mundo, introduzimos poesia e arte. Em parceria com a área de Expressão-Cultural, trabalhamos o poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, do poeta e teatrólogo alemão Bertolt Brecht. Os alunos realizaram reescrita do poema, com questionamentos levantados por eles sobre a situação e valorização do trabalhador atualmente. Após esse momento, elaboraram e apresentaram esquetes a esse respeito.



Confraternização da turma 1º Ano/2010 após apresentação teatral

Professora em formação, inicialmente eu me prendia em um academicismo tradicional. Ao mesmo tempo, as histórias que eles

traziam também me instigavam a pensar em novas formas de me relacionar com a história, levar a teoria para a prática diária deles. Foi por meio da Pedagogia de Projetos que eu consegui encontrar um caminho de diálogo entre o meu conhecimento acadêmico e a bagagem cultural deles, fornecendo voz e autonomia para o estudante no processo de ensino-aprendizado. E no fim, era eu quem aprendia.

A troca de experiência era riquíssima. Enquanto ensinávamos a história dos direitos trabalhistas no nosso país, eles relacionavam aqueles fatos políticos e históricos com os fatos marcantes pelos quais passaram em suas vidas. Estudando sobre os movimentos grevistas, os alunos lembraram a “Greve dos Pedreiros”, ocorrida em 1979, em Belo Horizonte, da qual alguns tinham participado. Eu e o professor de Geografia, que dividia a aula comigo, desconhecíamos esse importante movimento de parcela da sociedade, em um momento histórico brasileiro. Dessa forma, fomos pesquisar junto com os alunos e a equipe pedagógica, elaborando momentos que permitissem atender as demandas dos alunos, de forma a manter sua autonomia no processo de aprendizagem, bem como a valorizar as suas experiências.

Em 2013, algumas alunas que trabalhavam ou haviam trabalhado no serviço doméstico trouxeram para a sala de aula as discussões de uma Proposta de Emenda Constitucional, que ficou conhecida como a “*PEC das Domésticas*”, que tramitava no Congresso. A partir dessa proposição dos estudantes, elaboramos uma sequência didática que foi iniciada com a coleta de depoimentos, em que os alunos investigariam a situação e as carências dessas trabalhadoras. Com esse material em mãos, analisamos a referida PEC, compreendendo as reivindicações trabalhistas, o processo de elaboração de leis no Brasil, a história da CLT brasileira entre outros temas. Esse trabalho tocou muitas alunas em pontos sensíveis, visto que elas entendiam a invisibilidade do trabalho doméstico e, assim, perceberam a garantia de direitos como uma conquista ao mesmo tempo pessoal, social e histórica.

O processo de aprendizado por meio da Pedagogia de Projetos integrava alunos e professores em um aprendizado mútuo, fazendo com que os alunos se sentissem motivados a compartilhar suas vivências e bagagens. À medida que estudávamos, eles percebiam suas vivências como parte de um processo histórico e iam atribuindo novos significados a elas. Suas experiências, alegrias e dores estavam intimamente ligadas aos objetos do conhecimento que escolhíamos para a sala de aula. Era extremamente gratificante ver o aprendizado ocorrendo dessa forma, cada aluno dando vida às histórias e debates que traziam por meio de suas próprias vidas.

Nesses anos em que atuei no PEMJA, como professora de jovens e adultos, eu recebi muitos aprendizados. Ouvi muitas histórias marcantes de vida dos alunos que me ajudaram a descobrir quem eu queria ser como professora. Isso porque as metodologias que ali aprendi e os alunos que conheci me fizeram entender a potência da escola e a importância do ensino que transforma.

Uma história que me marcou muito nessa sala de aula tão plural foi a história da Dona Ruth. Era uma senhora de, aproximadamente, 80 anos que realizou o Ensino Médio no PEMJA e, mesmo após se formar, desejou assistir às aulas novamente. Certo dia, enquanto eu falava sobre Vargas e tudo que eu havia lido nos livros, Dona Ruth fez as contas e gritou: "**eu lembro disso!**". Todos pararam para olhá-la e eu, com giz na mão, fiquei espantada. Quando, em sala de aula, você tem entre seus alunos alguém que traz tais recordações, é preciso ouvir! Os livros são importantes, mas a história vivida tem um peso maior e mais difícil de mensurar!

A experiência do PEMJA me ensinou que nós, professores, devemos ser pontes entre os alunos e os aprendizados. As discussões não devem se encerrar nos conteúdos programados. A educação é um processo e nunca um fim em si mesma. E isso é uma das coisas que eu mais prezo em meu caminho como professora de História.

Eles aprenderam e ensinaram-me. Por toda essa vivência, sou grata!



Confraternização com a turma de 1º ano/2012

3.10 Educação de Jovens e Adultos: psicologia protagonista pela visibilidade da afetividade

Alexandre Britto Pereira

Psicólogo, Mestre em Psicologia Social, Especialista em Psicologia Clínica em Análise Existencial. Professor para graduação e pós-graduação em Psicologia.
Contato: alexandre2psicologia@gmail.com

Contextualizando

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), situada em Belo Horizonte, Minas Gerais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada através do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG há trinta anos. Este é, atualmente, subdividido da seguinte forma: 1) Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF-1), que oferece educação do 1º ao 4º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, que é coordenado pela Faculdade de Educação; 2) Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF-2), ofertando do 5º ao 9º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental, no Centro Pedagógico da UFMG. E, além disso, o 3) Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA), coordenado pelo Colégio Técnico (COLTEC-UFMG), desde 1998 com término em 2018. Todos esses projetos ofertam a EJA aos servidores da UFMG e à comunidade externa.

Em tempo, este relato de prática profissional destaca a participação, as ações e as intervenções, na perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional, vivenciadas pelo autor deste artigo, ocorridas no PEMJA-UFMG no período entre outubro de 2008 a março de 2011. Nesse preciso período temporal, o autor do relato descreve parte de suas atividades diante de um cenário de

oito turmas, cada uma com 25 alunos em média, somando, no total, 200 participantes aproximadamente.

O PEMJA tem como objetivo geral ser um espaço de pesquisa, ensino e extensão dentro da Universidade, para responder a uma demanda da comunidade,

tendo como ponto de partida o princípio da responsabilidade social da comunidade acadêmica, para se consolidar a formação, a integração e a cidadania de jovens e adultos em um projeto de educação interdisciplinar (COLTEC, 2015, s.p.).

A equipe de trabalho, na ocasião deste relato, era formada por 24 estudantes das diversas licenciaturas, atuando como monitores-professores no PEMJA, em uma educação desenvolvida pela Pedagogia de Projetos¹.

A pedagogia de projetos propõe então mudanças na postura pedagógica, além de oportunizar ao aluno um jeito novo de aprender, direcionando o ensino/aprendizagem na interação e no envolvimento dos alunos com as experiências educativas que se integram na construção do conhecimento com as práticas vividas, no momento da construção e resolução de uma determinada situação/problema, e que possibilita transformar o espaço escolar em espaço vivo, colaborando para mudanças significativas no ensino e para a formação dos alunos como seres autônomos, conscientes, reflexivos, participativos e felizes. (SILVA & TAVARES, 2010, p. 240).

Em diversas ocasiões, era discutida no PEMJA uma perspectiva de ensino-aprendizagem que priorizasse a autonomia dos atores envolvidos. Todos os professores, inclusive o setor de Psicopedagogia, do qual o autor fazia parte, eram convidados a

¹ A Pedagogia de Projetos principia com a Escola Nova no Brasil, nos anos 1930, contrapondo-se aos métodos da Pedagogia Tradicional. Ela surge de pesquisas que objetivavam romper com a administração de conteúdos de forma fragmentada, buscando uma relação interdisciplinar entre os saberes, tendo como um de seus precursores Dewey (1979).

criar sua própria prática contextualizada, a construir sua própria base teórica, tendo como parceiros a coordenação do projeto e os coordenadores de áreas. Portanto, todos os bolsistas passamos por um intenso momento de mudanças em nossas perspectivas e práticas educacionais, pois tínhamos que produzir ação e conhecimento fora de uma ação tradicionalista, centralizadora e diretiva. A coordenação do projeto estimulava a ampliação dos debates, dava maior liberdade para as ações pedagógicas e educacionais, proporcionando uma prática que ia além de apenas dar aulas, convocando-nos para a discussão mais aprofundada sobre modelos de educação e visão de homem.

Essa postura mais autônoma também era estimulada no corpo discente. Os estudantes eram convidados a ser ativos em suas pesquisas de estudo, apresentação de trabalhos, participação em eventos (que serão descritos posteriormente), tendo a oportunidade de construir seu conhecimento de uma forma mais horizontalizada.

Atuar sob essa ótica foi um grande desafio, pois, no PEMJA, as disciplinas não eram dadas isoladamente, mas agrupadas nas áreas: 1) Lógico-Matemática, que compreendia Matemática e Física; 2) Sócio-Histórica: História, Geografia, Sociologia e Filosofia; 3) Expressão-Cultural: Português, Línguas Estrangeiras e Artes; 4) Sócio-Químico-Biológica: Química e Biologia e 5) Psicopedagogia: com Psicologia e Pedagogia. Cada área de conhecimento contava com um coordenador que, conjuntamente com os professores/bolsistas² das disciplinas, construíam um programa de ensino partindo de projetos/objetivos, para viabilizar a aproximação e a interrelação das áreas de conhecimento. Esse modelo de organização foi usado no PEMJA até seu encerramento no COLTEC em 2018.

² Os professores eram alunos dos cursos de licenciatura da UFMG e recebiam bolsa da Pró-reitoria de Extensão (PROEX).

3.10.1 A prática diária

Os monitores-professores e alunos apresentavam dificuldades ao lidar com a Pedagogia de Projetos, principalmente os participantes das turmas de 1º ano. Como dito anteriormente, os monitores-professores viviam, em seus cursos de graduação, o modelo tradicional de disciplinas e relatavam certa dificuldade ao ter que criar e preparar as aulas em parceria³, ou mesmo ao criar projetos em conjunto que contemplassem os conteúdos pertencentes a sua área. Os estudantes que ingressavam no PEMJA e que, em grande maioria, estavam sem estudar há, em média, 15 anos, desejavam encontrar o que eles chamavam de "bom professor", que em seu entendimento, seria o professor detentor do conhecimento e que "passava a matéria no quadro" (falas dos alunos).

Dentre diversos desafios encontrados pela comunidade PEMJA na relação ensino-aprendizagem, destacam-se: a) expectativas tradicionalistas dos estudantes; b) conflitos em sala de aula; c) analfabetismo funcional; d) vulnerabilidades sociais/familiares; e) baixa autoestima e nervosismo; f) crenças pessoais. Essas foram as queixas escolares apresentadas inicialmente e que, a partir de uma compreensão psicossocial e psicoeducacional, emergiam no cotidiano do Projeto. Assim, faz-se pertinente explorar cada uma delas.

No que tange às expectativas tradicionalistas dos estudantes, por exemplo, surgiam conflitos entre alunos e professores, pois muitos alunos desejavam encontrar o modelo tradicional de educação que conheceram em suas experiências de vida, o que não era ofertado no contexto PEMJA. Como já dito anteriormente, o trabalho baseado na Pedagogia de Projetos passou a ser contestado pelos alunos, principalmente pelo papel ativo solicitado a eles. Muitas vezes, as

³ Os monitores-professores trabalhavam em duplas. Como exemplo, no caso da área de Lógico-Matemática, a aula acontecia simultaneamente com um bolsista do curso de Matemática e outro do curso de Física. Para isso, o planejamento do programa e das aulas era feito em equipe entre esses professores e o coordenador da área.

respostas ou resoluções às questões discutidas em sala de aula não eram dadas de imediato e, no lugar delas, surgiam novas questões com possibilidade para ampliar as compreensões dos estudantes. A condição de recepção passiva estava sendo abolida gradualmente, justamente por causa do protagonismo estimulado.

Quanto ao analfabetismo funcional, muitos alunos, por causa de sua história de vida permeada por exclusões escolares, característica muito presente no público da EJA (SAMPAIO, 2009), não conseguiam avançar no processo de escolarização, situação que lhes gerava frustrações, angústias e desesperança. Muitos alunos, ao ingressarem no PEMJA, foram alfabetizados ou concluíram o Ensino Fundamental em apenas quatro anos, fato que implica em muito pouco tempo para aprimorar suas habilidades de ler, interpretar e discutir os temas proposto no Ensino Médio. Com relação às crenças pessoais, os alunos tinham dificuldade no contato com proposições teórico-científicas que conflitavam com suas próprias crenças políticas e religiosas. Por exemplo, discussões no âmbito de conteúdos de História que traziam uma crítica a momentos históricos como, por exemplo, a ditadura militar (vista por alguns como um bom período), ou mesmo questões de Biologia, envolvendo a criação dos seres vivos, que conflitava com a perspectiva, defendidas por muitos, do criacionismo religioso. Todo esse contexto, e obviamente, outras variáveis aqui não relatadas em totalidade, contribuíam para um aumento do índice de evasão que o Projeto vivenciava, não somente de alunos, mas também de professores, que tampouco conseguiam se manter diante dos desafios que essa proposta de ensino proporcionava.

3.10.2 O papel da psicologia

Pode-se dividir a ação do setor de Psicopedagogia em dois momentos distintos: o 1º momento, nos anos de 2008 e 2009; e o segundo, nos anos de 2010 e 2011. No 1º momento, o papel designado e esperado do psicólogo pode ser exemplificado como "bombeiro ou apagador de incêndios". Ou seja, o psicólogo (estagiário de extensão

universitária em Psicologia) era sempre chamado para conter e solucionar as diversas questões conflituosas, apaziguar brigas, conversar com alunos ou professores para tentar melhorar as relações interpessoais. Como, nesse ínterim, não havia uma supervisão específica da área da Psicologia Escolar⁴, houve um trabalho mais permeado por intervenções intuitivas, não planejadas, o que caracterizou uma "perspectiva emergencial". A ausência de um supervisor específico da área para orientar a prática do estágio de Psicologia Escolar também contribuiu para essa atuação intuitiva de um dos autores deste relato.

Com o passar do tempo e depois de muitas reuniões entre a equipe PEMJA e a coordenação do Projeto, houve o início do 2º momento, quando se percebeu a necessidade de mudanças no papel do psicólogo naquele contexto. A primeira grande transformação foi a ampliação da equipe de estagiários da Psicologia, em decorrência da grande quantidade de intervenções que se faziam necessárias. De um estagiário de Psicologia e um de Pedagogia, o chamado setor de "Psicopedagogia" passou então a contar com 3 estagiários de Psicologia, 1 estagiário de Pedagogia, 1 Assistente Social (que era funcionária efetiva do COLTEC) e 1 supervisor psicólogo, que já estava no projeto. Essa equipe passou a ser responsável por propor soluções e mudanças quanto a sua própria forma de atuação no PEMJA.

Foi a partir dessa mudança que, de uma "perspectiva emergencial", a equipe formulou uma nova proposta na direção de uma "perspectiva preventiva, de intervenção ampliada". Nesse novo modelo, buscou-se a construção de ações e espaços que pudessem acolher as queixas/demandas e que abrangessem estudantes e docentes antes que as diversas situações conflituosas chegassem a níveis insustentáveis.

⁴ Em 2008, a área de Psicopedagogia era orientada pela Coordenadora Geral do PEMJA. Já a partir de 2009, a Psicopedagogia contou com um supervisor psicólogo com experiências em Psicologia Clínica Humanista.

Foi elaborado um projeto com 4 grandes eixos de ação do setor de Psicopedagogia, assim compreendidos: 1) ações junto aos alunos; 2) ações junto à equipe PEMJA; 3) realização de eventos e 4) produção científica. Com relação às ações junto aos alunos, realizaram-se a elaboração e a aplicação de Questionário Psicossocial, com o objetivo de conhecer de forma mais aprofundada os estudantes e as questões que os atravessavam. Além disso, foram elaborados critérios para concessão e manutenção de bolsa auxílio para o aluno PEMJA, aproveitando um momento político de liberação de recursos pelo MEC específico para EJA. A equipe também ficou responsável por atendimentos individualizados e a realização de oficinas que permitiam grupos maiores. A oficina criada pelo autor deste relato foi a "Oficina de Comunicação e Expressão". Ela teve como objetivo ajudar diversos alunos na melhoria de suas habilidades expressivas e sociais, fato que era muito comentado nos conselhos de classe ou mesmo por professores, que descreviam certa "timidez" e/ou dificuldade de fala de alguns discentes em atividades em sala de aula. Essa oficina foi elaborada com fundamentos do Psicodrama e Teatro, criando uma interface de intervenção psicossocial mediada pela relação entre Arte e Psicologia. Além disso, passou-se a adotar um modelo de intervenção psicológica breve, para orientação e acolhimento de alguns "casos" que precisavam de maior acompanhamento e, dentre esses, outros que poderiam ser encaminhados para serviços sociais de psicoterapia.

Todas essas reformulações foram discutidas e elaboradas pela equipe multiprofissional anteriormente citada. Ainda na perspectiva da reformulação, conquistou-se uma sala para as atividades do setor, o que proporcionou, além de um espaço adequado para atendimentos, o ganho de mesas, computadores e arquivos para o registro de todas as atividades, reuniões e estudos de caso.

Dessa forma, as ações junto à equipe PEMJA foram ampliadas para: a) acolhimento psicológico e orientação psicoeducacional e pedagógica; b) mediação de conflitos entre alunos e professores e c) promoção de dinâmicas de grupos com toda a equipe de bolsistas

PEMJA. Essas intervenções semanais tinham como objetivos melhorar as relações interpessoais, proporcionar uma maior compreensão sobre o papel do professor na EJA e criar coletivamente novas ações para enfrentamento dos antigos e novos problemas ou questões.

Quanto aos eventos, sempre foi consenso na equipe PEMJA estimular nos estudantes a participação nas atividades culturais oferecidas pelo projeto, tais como a Festa Junina, a Semana Cultural e Formatura dos alunos, bem como excursões e trabalhos de campo em outros locais fora de Belo Horizonte. Em relação à área científica, havia como meta a realização de publicações e artigos sobre essa experiência da área da Psicopedagogia, que se materializou com a socialização das experiências vividas na Semana do Conhecimento da UFMG nos anos de 2009, 2010 e 2011.

3.10.3 Discutindo a afetividade e mediação na EJA

Como dito, toda a mudança ocorrida com a redefinição de papéis e a responsabilização da equipe de sair de um modelo tradicional de atuação em Psicologia Educacional, com forte influência do modelo médico-clínico, para um modelo diferenciado de atuação multiprofissional, envolvendo a perspectiva da Psicologia Escolar Crítica, a Pedagogia e a Assistência Social, trouxe muitos benefícios para a EJA no espaço aqui circunscrito dessa experiência no PEMJA-UFMG.

Dois grandes temas ficaram marcados nessa experiência com EJA: a importância da mediação psicossocial e, especialmente, da visibilização e atuação com o tema da afetividade nas diversas relações interpessoais no contexto escolar. Por afetividade, segundo Pereira (2017), compreendem-se a vivência e a manifestação de emoções e sentimentos em seus mais diversos espectros: desde as emoções e sentimentos na perspectiva do medo, raiva, indignação até as emoções de alegria, felicidade e amor. A palavra afetividade não deve ser compreendida, portanto, somente como afetos positivos, mas como a expressão e comunicação de

uma ampla gama de todo e qualquer tipo de estados internos do sujeito, sempre em sua relação com seus contextos de vida. Nesse sentido, os afetos expressados e comunicados pelos alunos por suas emoções e sentimentos emergiam como compreensão e interpretação de suas vivências cotidianas no contexto das relações, de sua história pessoal e da história compartilhada coletivamente.

Lidar com emoções e sentimentos atravessados pela história própria e coletiva dos atores sociais em seu contexto cotidiano requer mediação das possíveis compreensões e interpretações que emergem desse campo de tensões e contradições. Nesse contexto, o termo mediação aqui destacado, refere-se ao conceito proposto por Vygotsky, aqui citado por Silva et. al. (2013, p. 122-123):

A relação do homem com o mundo, longe de ser direta, é fundamentalmente mediada e necessita da presença de um elemento intermediário, sendo a linguagem o signo principal. A significação, presente na linguagem, medeia esse processo sendo o outro o detentor das inúmeras configurações de significação. Definir mediação como conceito pode ser reducionista, portanto, é importante que se entenda mediação como relação, sendo ela um processo e a síntese desses produtos culturais produzidos pelos homens a partir de suas interações sociais.

Com o desejo de aprimorar a mediação dos afetos, para possibilitar novas compreensões e interpretações das tensões e conflitos cotidianos, deu-se início à criação de um projeto dialógico. A perspectiva de um cuidado maior com a circulação dos discursos e afetos possibilitou uma atuação mediadora de compreensões e interpretações para a equipe de Psicopedagogia. Com essa nova proposta, diante das tensões vividas entre professores e alunos, foi possível uma prática pedagógica com compreensões e interpretações mais flexibilizadas, que valorizou a presença da psicologia em sua relação com os processos educativos, a alçando a um lugar de protagonista, conjuntamente com as outras áreas no contexto do PEMJA.

Faz-se importante pensar que professores e alunos carecem de espaços de relação e circulação de discursos, mediados em sua afetividade, valorizando as subjetividades de forma a propiciar ampliação do pensamento e da linguagem, modificando-os enquanto pessoas e profissionais. Muito do sucesso dessa nova proposta de mediação surgiu com a criação de momentos nos quais a comunidade teve a possibilidade de expressar suas dificuldades, medos, angústias entre outros. A mediação realizada pela equipe pode transformar medos em motivação; angústias em novos sentidos de ações e as dificuldades em criatividade para soluções de problemas. Percebeu-se que a circulação das ideias, mediadas por interlocutores preocupados com a dimensão afetiva e subjetiva, pode fazer surgir novos sentidos e significados, transformando minimamente a realidade vivida pela comunidade naquele momento.

O outro elemento importante, sempre presente e fundamental no trabalho com educação, como já dito aqui, foi considerar a importância da afetividade em todo o processo descrito. Compreendeu-se que era fundamental se ater a essa dimensão na EJA.

Tanto os jovens quanto os adultos que frequentam as salas de alfabetização da EJA apresentam um aspecto comum: quase todos são marcados por uma história de fracasso e de exclusão vivenciada em uma escola convencional, durante a infância ou adolescência [...] Por conta dessa realidade, o aluno da EJA, ao tentar reatar o vínculo interrompido, não pode encontrar um ambiente escolar que continue produzindo impactos afetivos negativos [...] (LEITE & GAZOLI, 2012, p. 84).

Observou-se que, nas entrelinhas das queixas escolares apresentadas, tanto pela equipe quanto pelos estudantes, havia um desejo de maior vínculo e vivência afetiva que constituísse as relações entre eles; que iam além de discussões racionais sobre metodologia, didática, conteúdos etc. Essa percepção foi possibilitada graças à proposta psicossocial e psicoeducacional que orientava as atividades do projeto e que permitia à equipe não somente uma constatação dos conflitos afetivos, mas,

principalmente, a oportunidade para possíveis atos de mediação de conflitos durante oficinas, reuniões, festas e comemorações, muito presentes e comuns no projeto.

Ao mesmo tempo em que a expressão da afetividade era um elemento desejado, ela constituía-se como o próprio caminho. Compreensão essa que foi, aos poucos, se concretizando e que trouxe grande sentido às ações e intervenções da equipe. Hoje, no ano de 2021, analisando teórica e praticamente o vivido naquele período, considera-se que esses espaços maiores de expressão da afetividade e da mediação psicossocial e psicoeducacional fundem-se em um elemento unitário e inseparável, fundamental para ressignificação dos conflitos e tensões existentes em qualquer espaço educativo. Retomando a compreensão do vivido, essa nova perspectiva também contribuiu para baixar os índices de evasão. Os alunos escolhiam dar continuidade em seus estudos no PEMJA não por ser um local isento de conflitos, mas por oferecer uma boa forma de resolução, mais humanizada e acolhedora. Os estudantes se sentiam valorizados ao serem chamados pelos seus próprios nomes, ao se permitirem conhecerem-se melhor, com a possibilidade de maior abertura e aproximação com os professores, dividindo e construindo, em conjunto, momentos tanto de aprendizagem quanto de festividades e comemorações. Como exemplo das festividades, havia a cerimônia de diplomação, que foi de grande importância para os alunos, pois, até então, compreendiam-se como pessoas fracassadas dentro de uma perspectiva tradicionalista da Educação. Esses momentos de festividades lhes permitiam trazer e compartilhar seu crescimento e sua emancipação conjuntamente com seus familiares, situações nas quais se mostravam orgulhosos por se verem como cidadãos e inseridos, de fato, no campo educativo.

Considerações finais

Tendo em vista todas essas transformações aqui relatadas, perceberam-se importantes mudanças na compreensão do papel da

Psicologia no contexto da EJA. Ao transpor-se a posição de seu papel inicial de "bombeiro ou apagador de incêndio", para uma perspectiva profilática e protagonista, foram efetuadas, efetivamente, intervenções psicossociais e psicoeducacionais, relacionadas ao papel do psicólogo educacional e escolar no que hoje os autores estudiosos do tema denominam de perspectiva crítica⁵. Observou-se que a equipe de Psicopedagogia do PEMJA passou a ter como metas a inclusão de toda a comunidade escolar nas mediações afetivas e a construção protagonista de enfrentamento aos problemas, uma união de esforços conscientes para a melhoria do Projeto.

Essa nova realidade passou a apresentar resultados positivos e, objetivamente, notaram-se a melhoria das relações interpessoais; a redução considerável do número de conflitos entre professores e alunos e entre os discentes, além de redução significativa do índice de evasão escolar. Os resultados positivos da proposta realizada propiciaram a inserção da equipe de Psicopedagogia na grade escolar das disciplinas, com horário semanal, atuando em sala de aula com os alunos, assim como a instituição de reuniões semanais com os docentes do projeto. Essa conquista da psicologia rendeu ao projeto frutos que foram mantidos até o encerramento do PEMJA, tais como: a manutenção de estagiários extensionistas do curso de Psicologia e a perspectiva de intervenção preventiva e interventiva em equipe multiprofissional.

É preciso considerar, também, que houve dificuldades e erros metodológicos de diversas outras naturezas em todo esse processo, justamente por se tratar de um momento de estágio, ou seja, da aprendizagem do estar psicólogo em uma instituição educativa. Mas foi a partir dos erros que se pode refletir e encontrar os acertos. O autor deste relato de experiência debruçou-se em suas pesquisas

⁵ Para a melhor compreensão sobre o termo "perspectiva crítica", sugerimos consulta ao livro "Psicologia escolar: Práticas críticas de Marisa Eugênia Melillo Meira e Mitsuko Aparecida Makino Antunes, organizadoras. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003".

e em sua formação, para refletir sobre essa prática vivida e ser capaz, nos dias de hoje, de compreender como esse percurso lhe apresentou a possibilidade de uma compreensão diferenciada e aprofundada sobre os processos educativos.

Nesse sentido, pode-se dizer, ao revisitar tal percurso, sobre a importância das proposições da Psicologia Escolar Crítica em sua relação com a Educação. Isso porque, ao defender uma intervenção plural junto à totalidade e diversidade de atores no universo escolar, há, como possibilidade, o surgimento de espaços, para problematização e circulação de discursos, para a valorização da subjetividade e das relações interpessoais e para a visibilização e compreensão da afetividade como protagonista, reveladoras de novos caminhos de compreensão do ser e do fenômeno educativo. Conclui-se, portanto, que se faz possível e urgente sair do tradicional modelo clínico-médico intervencionista, individualizado e pensar em novas formas de lidar com as situações cotidianas na educação, objetivando a transformação e participação com todos e para todos.

Referências

Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais-COLTEC-UFMG (2015). Objetivos. Recuperado em: www.coltec.ufmg.br/COLTEC/index.php/2015-04-17-19-23/objetivos em 05 de junho de 2015.

DEWEY, J. (1979). **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. (G. Rangel, trad. e outros). São Paulo: Nacional.

LEITE, S. A. S.; & Gazoli, D. G. D. (2012). Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. **EJA em Debate**, 1 (1), 79-104.

PEREIRA, A. B. (2017). Programa de Pós-Graduação em Psicologia - **Afetividade na relação professor-aluno**: estudo bibliográfico introdutório. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte.

SAMPAIO, M. N. (2009). Educação de jovens e adultos: uma história de complexidades e tensões. **Práxis educacional**, 5 (7), 13-27.

SILVA, S. M. C.; SOUSA, K. A.; ROSA, A. P.; PIRES, V. S. (2013). "A culpa é do Fidel": reflexões sobre mediação, cinema e educação. Em T. V. Santeiro, D. R. Barbosa (Orgs). **A vida não é filme?** Reflexões sobre Psicologia e Cinema. (pp. 119-142). Uberlândia, Edufu.

3.11 Uma experiência de professora, ou de vida?

Ana Paula Cerqueira Lima
Licenciada em Química – atuação na área Sócio-Química-
Biológica/PEMJA

Fui monitora/professora do PEMJA durante seis anos. Nesse período, convivi com muitos estudantes, monitores e coordenadores, que me ensinaram a amar ser professora. Com eles, vivi o processo de ensino-aprendizagem, em que aprendi mais do que ensinei. Seguíamos três princípios básicos: a valorização do conhecimento prévio dos estudantes, respeito às vivências e o contexto sócio-histórico vividos por eles, além do diálogo. Os estudos de AUSUBEL, teoria da aprendizagem; de VYGOTSKY, contexto social, histórico e cultural e de FREIRE, ação dialógica, nortearam a nossa prática pedagógica.

No início, tive dificuldades em ver a química em alguns contextos, como no sistema circulatório, mas ao ler e aprender mais, comecei a perceber que os conteúdos aprendidos em caixinhas durante a minha vida só faziam sentido, se pudessem ser compreendidos nos seus contextos, ou seja, sair das caixinhas e ir em direção a algo mais complexo, com mais sentido para a vida.

Para começar, como bolsista de extensão exercendo a função de monitora/professora de Química, eu dava aulas junto com o monitor/professor de Biologia, também bolsista de extensão. Nós dois preparávamos em conjunto um determinado assunto ou tema e discutíamos em sala de aula. As aulas eram planejadas pela metodologia investigativa, ou seja, os estudantes eram motivados a observar, pensar, pesquisar, discutir e criticar. Geralmente, eles escolhiam temas dentro de um eixo principal a ser discutido naquele ano letivo. Por exemplo, no primeiro ano, elegemos o eixo

ecologia; no segundo ano, a fisiologia do corpo humano e, no terceiro ano, evolução e genética.

Fui norteadada pelos estudos de Hoffmann (1995), que afirmava:

o que interessa fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo e de conduzi-lo à construção de um maior número de verdades, em uma espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses.

As avaliações eram feitas durante todo o processo e não somente com base no desempenho e na realização de algumas atividades. Conversávamos toda a semana sobre o andamento dos projetos e orientávamos sobre a leitura, a procura de materiais e os próximos passos. Sempre apresentávamos a nossa proposta de trabalho para as turmas e a colocávamos em discussão. Nesses momentos, havia muitas perguntas e conseguíamos perceber o quanto os estudantes haviam aprendido com as discussões anteriores.

Lembro-me do meu primeiro ano, de uma turma de estudantes da primeira série, que queria entender como a chuva ácida agia no ambiente (no solo, na flora e na fauna). Eu me perguntava como ensinar o que é acidez e basicidade, se eles não haviam visto o que é um átomo; um elemento químico, sem ter visto toda a química geral. Mas, à medida que eu lia, buscando material e conversando com eles, fui entendendo e vendo que eu podia partir daí, para ensinar e aprender muito principalmente.

Começamos a estudar a composição do solo: como a acidez influencia no tipo de vegetação, na composição e sobrevivência dos microrganismos no solo e na fauna. Lembro-me que os estudantes compraram um minhocaçu e colocaram-no no terrário que estavam montando. Borrifavam uma solução ácida, simulando o pH de uma chuva ácida duas vezes por semana. Fazíamos a medição de pH do solo de 15 em 15 dias. Todas as decisões metodológicas foram feitas após leituras e discussões sobre o assunto. Pude ver, ao longo do semestre (tempo de duração do projeto), como os estudantes e eu

fomos crescendo e aprendendo com os resultados e as discussões que fazíamos.

Os estudantes, no geral, me ensinaram muito sobre a relação professor-estudante. Ensinaram-me que respeito, carinho, gentileza são essenciais nesse processo. Com eles, pude aprender que conhecer a trajetória de vida de cada um é importante para entender suas dificuldades e suas facilidades frente ao conhecimento. Isso levo comigo até hoje nas aulas que ministro para o Ensino Médio.

E cada dia mais vejo o quão importante é escutar e conhecer seu estudante, saber do que eles gostam e do que não gostam. Hoje vejo a escola como um espaço de aprendizado para a vida. E para se aprender para a vida, temos que entender primeiro a nós, depois ao nosso redor.

Também me ensinaram como é importante tentar transformar o conhecimento científico, às vezes maçante, em algo que eles pudessem aprender, em algo mais simples, com relação ao seu viver, ao seu cotidiano. Um exemplo foi um dos temas que trabalhamos em uma turma da segunda série. Como alguns estudantes produziam cachaça, eles escolheram o tema fermentação e cada grupo optou por um tipo de produto. Havia grupos que faziam a fermentação da garapa para obter a cachaça; outros faziam iogurte, outros faziam pão. Houve um grupo que queria fazer vinagre por meio da fermentação da uva. Estudamos os tipos de uvas, quais eram mais apropriadas para fazer vinho, o seu processo de fabricação e de oxidação até a obtenção do vinagre. Em cada etapa, conversávamos e líamos textos para a discussão. No final, além do vinagre, obtivemos um aprendizado muito grande, porque os estudantes compreenderam muito mais do que fermentação e oxidação. Puderam, além de ampliar esses conceitos, questionar informações, ler e buscar o seu conhecimento.

Outro tema trabalhado nas turmas da segunda série foi o corpo humano. Como aprendi bioquímica! Os textos que escrevíamos tinham muitas interrogações. No início, os estudantes estranhavam, mas eram textos para nortear as discussões dentro de sala de aula,

para refletirmos e vermos o quanto podíamos estabelecer conexões. As aulas eram um diálogo em que os estudantes e nós professores refletíamos sobre um determinado assunto.

Em relação às turmas da terceira série, em uma das turmas, fizemos um júri sobre criacionismo x evolucionismo, que durou umas duas aulas de debate. Mas os estudantes tiveram antes uma aula para se preparem e foi muito interessante ver os textos que eles traziam e as discussões nos grupos. No debate, a argumentação dos grupos foi muito rica, pois eles leram e prepararam-se. Depois do júri, vimos vídeos sobre o tema e foi possível observar o crescimento deles no nível de argumentação e a motivação para falar e opinar sobre o assunto.

No final do ano, tínhamos a semana do conhecimento do PEMJA, em que os estudantes apresentavam seus trabalhos, através de um banner que eles confeccionavam. Eles tinham que apresentá-los para uma banca avaliadora, o que era muito gratificante, pois os estudantes sentiam-se importantes e preparavam-se; ficavam ansiosos, ou seja, as mesmas sensações que temos quando somos avaliados. Além disso, na confecção dos banners, os estudantes aprendiam a resumir as informações, a extrair o que era importante e, para muitos deles, foi a primeira vez que manusearam o computador.

Aprendi muito sobre outras formas de avaliação, principalmente a processual. Uma vez que avaliávamos cada um, no processo das atividades, e não apenas o resultado. Acompanhávamos cada um, o que era gratificante de ver o tanto que evoluíam e o tanto que eu aprendia ao final do ano.

Os monitores me ensinaram o quão importante é a relação entre os colegas, uma relação baseada na troca, na compreensão de que não sabemos tudo, que todos nós aprendemos e ensinamos. Aprendi a ver a química inserida em tantos contextos que nunca imaginei. Com eles, também dividi angústias, preocupações, expectativas, alegrias, obstáculos, que surgiram no caminhar dos anos, das aulas e dos trabalhos de campo.

Com os monitores da Biologia, como dávamos aulas juntos, estabelecemos um vínculo muito forte, a ponto de com um olhar sabermos que o outro precisava de ajuda, que era hora de entrar na discussão. Muitas vezes, passei a ver aspectos da química e da biologia com outro olhar, preenchendo algumas lacunas que não via na graduação.

Como permaneci no PEMJA por 6 anos, convivi com muitos monitores de Biologia e Química, além de muitos estudantes, e percebi algumas mudanças. Nos primeiros anos, as aulas práticas/investigativas no laboratório eram mais frequentes. Posteriormente, a sala de aula e a biblioteca começavam a dividir os espaços de encontros com os estudantes. Em todos os espaços, questionávamos os estudantes, fazendo-os pensar, ler, discutir, ouvir o outro.

A cada ano, ampliávamos espaços de aprendizagem e iniciávamos a programação dos trabalhos de campo. Realizamos três trabalhos de campo. Para a turma do primeiro ano, fizemos um campo no Parque das Mangabeiras em Belo Horizonte, onde os estudantes puderam aprender mais sobre as interações ecológicas e suas adaptações. Eu aproveitei para trabalhar a relação do solo com a vegetação. Em cada ponto de parada, eles observavam e anotavam as suas percepções; em outro momento, eles pesquisaram o porquê de suas observações e, ao final, fizemos uma discussão geral. Nesses momentos, víamos como as argumentações aumentavam e quais conexões eram estabelecidas.

Para a turma do segundo ano, o campo programado foi para a cidade de Diamantina-MG. Durante o trajeto, visitamos uma carvoaria e, na volta, visitamos o distrito de Biribiri, onde os estudantes puderam ver como funcionava uma indústria têxtil. Nesses espaços, discutimos muito sobre as relações de trabalho. Também pudemos visitar uma cachoeira e conhecer um pouco da história de vida de cada um.

Com a turma do terceiro ano, fomos à cidade de Tiradentes-MG e subimos a Serra de São José pela trilha dos escravos. Durante o trajeto, os estudantes mediam seu batimento cardíaco, frequência

respiratória, anotavam se estavam ofegantes, as sensações térmicas e recolhiam um pouco do solo.

De volta ao COLTEC, fizemos análise do solo para medir acidez, a quantidade de alumínio, de ferro e fizemos cultura de microrganismos. Além disso, os estudantes pesquisaram sobre a relação das mensurações dos batimentos cardíacos e frequência respiratória com as reações que apresentaram durante o trajeto. Ao final, fizemos uma noite de discussão dos resultados, em que estavam presentes os monitores das áreas de Sócio-Histórica e Sócio-Química-Biológica. Os estudantes conseguiram estabelecer relações entre o solo, o tipo de vegetação, as sensações térmicas nesses locais e como o nosso corpo reage a esses ambientes.

Os trabalhos de campo foram muito enriquecedores, pois neles pude realmente “misturar” as disciplinas, as áreas. Lembrome como estudei para entender a composição dos diferentes solos, a relação do tipo de solo com a vegetação, como fazer análise de solo e tantas outras coisas. E como foi bom nesse momento o apoio dos coordenadores, que me ajudaram com textos, conversas e sugestões de bibliografias.

Durante a realização do trabalho de campo, era muito gratificante ver a empolgação da maioria dos estudantes fazendo os trabalhos e coletando os dados. Nas discussões em sala, depois do trabalho, pude ver como eles aprendiam e ensinavam-me. Pude perceber que, para muitos, esse processo foi marcante, uma mudança que eles levaram para as suas vidas.

Os coordenadores foram importantes mentores, pois me conduziram por caminhos da educação, que permanecem comigo até hoje. Com eles, pude aprender que a educação é um desafio, que nem tudo sai como planejado, mas o importante é perceber o que deu errado, o que saiu da linha e corrigir. Aprendi também que não temos que saber tudo, mas temos que ter a humildade de reconhecer isso.

Além disso, não podemos ter medo de lutar pelo que acreditamos, não podemos ter medo de enfrentar a realidade, as mudanças e os desafios. Aprendemos a vida toda, enquanto

estivermos prontos para aprender, estaremos vivendo. A vida é um eterno ensino e aprendizagem.

Com o PEMJA, vi que ensinar é escutar o que os estudantes têm a dizer, é dialogar, é questionar. Vivi a educação para a vida, e não para o ENEM. Preparamos os estudantes para enfrentar e escolher os caminhos de sua vida. Com certeza, eles terminavam o curso mais preparados, mais capazes de trilharem seus caminhos. E eu saí como uma professora melhor, entendendo realmente o meu papel, que não é o de transmitir conteúdos, mas sim de prepará-los para sempre buscarem aprender.

Esses 6 anos de PEMJA me ajudaram e me ajudam até hoje a ser uma professora melhor, a tentar entender o meu estudante, a tentar ter uma relação de amizade com ele, colegas e direção. Ajudam-me a planejar aulas que envolvam a química no dia a dia com outras disciplinas e com a vida. Ajudam-me a pensar na educação que quero, como quero que meus estudantes saiam da escola. Penso muito no papel social da escola e espero um dia ver uma escola sem muros, sem preconceitos, sem conceitos, uma escola onde o mais importante seja o aprendizado e não o ENEM. Uma escola que escute os envolvidos, que forme jovens ativos e críticos.



Foto 54



Foto 55



Foto 56

Referências

AUSUBEL, D., NOVAK, J., HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1968.

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

_____: **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito & desafio, uma perspectiva construtivista**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 1º ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes. 1987.

3.12 É possível um professor aprender com seus estudantes?

Camila Cacique Trindade

Licenciada em Química – atuação na área Sócio-Química-Biológica/PEMJA

Sou licenciada em Química pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fui apresentada ao Projeto Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA), no ano de 2013, pela professora Rosilene Siray. Entretanto, como eu estava vinculada a outro projeto na UFMG, não pude trabalhar com ela no PEMJA. Após o encerramento do meu vínculo com esse projeto, iniciei o ano letivo de 2015 no PEMJA e foi um processo enriquecedor em diversos aspectos. Para além da riqueza dos ensinamentos e das aprendizagens, afirmo com certeza que fui muito feliz nos quase nove meses de atuação como monitora da área Sócio Química-Biológica. A felicidade de atuar no PEMJA permanece até hoje.

Lembro-me da ansiedade inicial relacionada ao público jovem e adulto, com quem teria contato e do qual seria responsável por sua escolarização científica. Com a proposta diferenciada em relação a tudo que eu já havia acessado no ensino de Química/Ciências, a interdisciplinaridade com a Biologia e a liberdade de atuar de forma transdisciplinar com as outras disciplinas foi, sem dúvida, algo desafiador, pois eu não ensinava somente química. No PEMJA, eu estava ensinando e aprendendo sobre outras disciplinas, outros conhecimentos e outros saberes. E para que essa proposta pudesse ser praticada, comecei os trabalhos conhecendo o material didático e sua estrutura, de forma que eu pudesse pensar e começar os planejamentos de trabalho e de aula. Na época, eu era voluntária em um projeto de extensão da UFMG e dava aulas de Química para pré-vestibulandos das redes

municipal e estadual de Belo Horizonte e região metropolitana. Sempre gostei de desafios e mesmo com as experiências anteriores de sala de aula, atuar com o público jovem e adulto era algo totalmente novo. Eu não tinha nenhuma informação prática e teórica a respeito. Infelizmente, poucas são as universidades que oferecem disciplinas formativas para professores que têm interesse em atuar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para além da oferta de disciplinas formativas voltadas para a EJA, havia um segundo desafio: trabalhar efetivamente de forma -inter e transdisciplinar. Esse desafio envolveu planejamento de ensino e de aula ampliado e voltado para os conteúdos de Ciências que ficaram guardados em uma caixinha após a minha conclusão do Ensino Médio. Não é e nunca foi novidade que as licenciaturas brasileiras discutem muito sobre a importância de uma educação que ensine o aluno a pensar no conhecimento sem separá-lo em disciplinas e matérias, mas que não auxiliam o licenciando a transpor tal barreira, não oferecem a ele ferramentas e condições de acessar outros saberes e conhecimentos que ampliem a riqueza de conteúdos de suas aulas. Não me lembro, mas é possível que eu tenha sentido medo, quando (ou enquanto) trabalhava nesse desafio de ser uma educadora da EJA.

Lembro-me que eu tinha várias reflexões e dificuldades, durante os trabalhos de planejamento de ensino e no meu contato com o material usado pelo projeto. A todo momento eu refletia sobre como eu inseriria as discussões de química naquele material riquíssimo em discussões sobre o planeta Terra. Discutiríamos sobre a atmosfera, a hidrosfera e a litosfera, mas aquilo tudo era muito amplo para mim. Eu não sabia pensar em planejamentos de ensino e de aula que abordassem saberes que não eram puramente químicos. Era o momento de aprender na prática e usar todo o conhecimento obtido nas aulas de didática e psicologia da educação. Além de ser tudo muito novo para mim, eu não conhecia nada sobre a EJA e muito menos sobre os educandos com quem eu trabalharia naquele ano. Graças às reuniões com a professora orientadora, Rosilene, e as demais bolsistas do projeto que

atuariam comigo, Thaiane e Máisa, as coisas foram se acertando e eu fui aprendendo um pouco a cada dia. Nossas reuniões semanais contribuíram muito para que eu pudesse realizar planejamentos diretos e assertivos.

Depois de muito ler, partilhar e viver a EJA, eu vejo que essa modalidade de ensino sempre será uma caixinha de surpresas para o educador que se aventurar nessa experiência. Não há uma teoria que defina o que é a EJA, para mim está longe de ser a EJA de outros professores atuantes, não porque eu seja melhor que os outros colegas ou porque eu tenha buscado isso em minha formação, mas, sim, porque uma sala de aula da EJA nunca será igual a outra em nenhum lugar neste país. As realidades, culturalidades, vivências e saberes dos educandos fazem com que cada ambiente seja único e muito rico. Eu, pessoalmente, acredito que, em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, o professor tem que se abrir para aprender mais e mais. E foi isso que eu senti e vivi quando trabalhei com esses jovens e adultos. Em todas as aulas que pude lecionar para as turmas do PEMJA, eu entrava como uma pessoa que aprenderia e não como uma pessoa que ensinaria. Foi sempre assim? Não, não foi...

Não me lembro ao certo, mas pouco mais de dois meses atuando diretamente com as turmas de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, turmas com grande maioria de idosos, os estudantes conversaram comigo e, além de relatarem a dificuldade com o conteúdo trabalhado, criticaram abertamente minha postura de professora. Eles disseram a mim que eu era muito rigorosa e pouco amável e que isso causava neles uma dificuldade absurda de acompanharem minhas aulas. Eles se sentiam desanimados por eu ser uma pessoa muito séria e fechada. Eles gostariam que eu fosse uma pessoa mais leve e aberta, uma pessoa que oferecesse a eles atenção e liberdade, para conversarem e dizer sem medo quais eram suas dificuldades em cumprir com os prazos e em realizar as atividades atribuídas a eles. Foi muito difícil ouvir tudo isso e me lembro de ficar paralisada e sem reação perante a turma. Eu não estava lidando com estudantes, eu estava

lidando com pessoas que tinham idade para ser meus pais e até mesmo meus avós!

Eu os ouvi, principalmente porque eu queria saber e entender o que estava dando errado. Na minha percepção, eu trabalhava o conteúdo da forma mais simples e direta possível, quantas vezes fossem necessárias. Ainda assim, em todas as atividades que eu corrigia, os erros apareciam para me mostrar que havia uma dificuldade por parte deles. Eu não conseguia entender em que estava falhando e atribuía essa falha às condições daquele ambiente: jovens adultos trabalhadores que foram impedidos de completar sua escolarização devido às situações que vivenciaram.

Essa conversa que tivemos foi essencial para que eu pudesse repensar e refletir acerca da minha prática de professora, foi o momento em que eu pude perceber que uma das causas possíveis de o estudante não aprender ou não acompanhar o conteúdo do professor não está no ambiente ou em sua força de vontade de aprender. Uma possível causa estava centrada em mim estava centrada em minha postura hierárquica e na forma como eu comunicava o conteúdo a eles. Eu precisaria romper com isso. URGENTEMENTE!

De nada adiantaria eu realizar planejamentos maravilhosos a meu ver, com atividades experimentais, discussões, vídeos, projeções, trabalhos de campo etc., se me faltava sensibilidade para enxergar os sonhos daqueles estudantes. De nada adiantaria eu usar todos os recursos e ferramentas de ensino que havia aprendido, se eu não os enxergasse como estudantes que queriam algo muito além de saber quem foi Dalton, Thomson, Rutherford e Bohr e como eles haviam contribuído para a química. O conhecimento formal para esses indivíduos é o caminho que escolheram para alcançar seus sonhos: concluir a Educação Básica na maioria dos casos.

Eu precisava (re)significar o conhecimento formal para aqueles estudantes. Era preciso ensiná-los de uma outra forma, sob uma nova perspectiva. E ouvi-los foi fundamental nesse processo, pois acessei seus sonhos, desejos e vontades. Com essas

informações, eu teria condições de adaptar aquele conhecimento formal e inseri-lo naquele ambiente escolar. Foi durante a conversa que tive com eles que percebi a importância de valorizar os seus saberes populares e, com isso, passei a utilizá-los em meus planejamentos de aula.

Porém, eu ainda tinha um problema, eu precisava finalizar o conteúdo de hidrosfera para dar início ao módulo de litosfera. No entanto, eu percebi que as transformações de estados físicos que estávamos trabalhando ainda não haviam sido aprendidas. Grande parte da turma ainda acreditava que uma substância como o iodo sólido sofria fusão ao ser aquecida. Mesmo dando a eles condições de observarem experimentalmente que tal substância sublimava, ou seja, ao ser aquecida ela ia direto para a forma de gás, sem se transformar em um líquido antes. É uma coisa simples, não é?

Sim, simples, mas que me abriu os olhos nesse processo de ensino e aprendizagem, pois é um dos temas mais trabalhados nas escolas de Educação Básica, no entanto, nem sempre, o professor se questiona se ficaram claros os conceitos de fusão e sublimação, independentemente da idade de seus educandos. E foi nesse momento que vi a chance de retomar os conceitos que ainda não haviam ficado claros para eles. Tentei uma nova abordagem. E como eu faria isso? Essa nova abordagem veio como uma luz durante uma das conversas que tive com a professora Rosilene. Eu estava incomodada com a possível confusão que os estudantes tinham, quando afirmavam com toda certeza que o iodo derreteria ao ser aquecido, portanto eu estava disposta a mudar isso.

Lembrei-me que uma substância sólida, ao sofrer fusão em um sistema líquido, aumenta o volume final desse sistema; ao passo que uma substância sólida que sublima não altera o volume final desse sistema líquido. Assim, planejei uma atividade experimental para essas turmas cujo objetivo era que elas pudessem ver a fusão e a sublimação acontecendo quando substâncias sólidas estavam imersas em um líquido. Usamos gelo e gelo seco (CO_2) submersos em recipientes distintos com o mesmo volume de água. Um experimento simples que proporcionou aos estudantes condições

de observarem, compararem e escreverem sobre a fusão e a sublimação de algumas substâncias químicas.

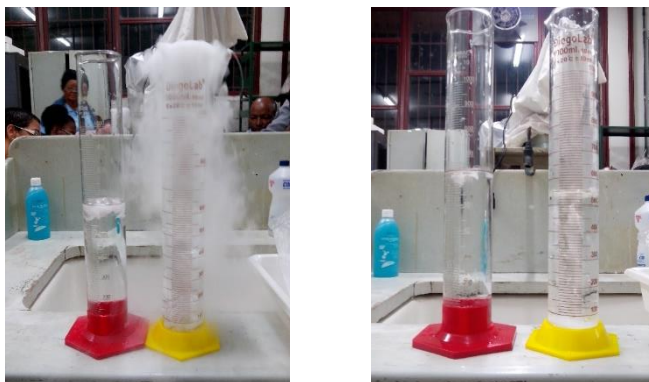


Foto 57: Proveta de suporte vermelho com água e gelo sofrendo fusão e proveta de suporte amarelo com água e gelo seco (CO_2) sofrendo sublimação. À esquerda, durante as transformações; e, à direita, ao fim das transformações.

Após a realização dessa atividade, trabalhei com os educandos o significado das palavras fusão e sublimação, bem como os seus sinônimos, de forma que eles pudessem acessar os conceitos científicos de outra perspectiva, sempre retomando as discussões que tivemos ao longo do módulo de hidrosfera e as discussões e observações realizadas nas atividades experimentais. Naquele momento, eu percebi que o conceito científico só faz sentido se conseguirmos associar a ele um fenômeno. Era isso que eu objetivava com aquela sequência de ensino: mostrar aos estudantes que o derretimento de alguma coisa ocorre, quando essa coisa estiver inicialmente no estado sólido e, ao ser aquecida, mudar para o estado líquido.

O resultado dessa sequência de ensino foi impressionante. Eu havia conseguido fazer com que os educandos associassem a fusão de uma substância ao seu derretimento e que eles deixassem de usar a palavra “derreter” para explicar a sublimação de algo. Essa sequência de ensino e o seu resultado possibilitaram que eu

apresentasse um trabalho em um simpósio de Ensino de Química naquele ano.

Junto a esses acontecimentos, minha relação com os alunos sofreu uma transformação. Eles tinham muito cuidado comigo e eu com eles. Nos intervalos de aula, conversávamos sobre a vida fora da escola e eles sempre me perguntavam se era certo ou errado fazer algumas coisas cotidianas, como por exemplo cozinhar feijão com um prego dentro para evitar a anemia. E era legal ouvir deles perguntas como essa, pois eu quase sempre não sabia a resposta. E não havia problema em não saber, pois eles compreendiam, quando eu dizia que procuraria saber e dizer a eles. Muitas dessas perguntas foram inseridas em nossas atividades de aula e foram importantes para mim, pois, com as perguntas, eu tinha condições de realizar um planejamento de aula, de ensino e aprendizagem que fosse mais adequado para aquela realidade escolar.

Quando iniciamos a unidade de litosfera, eu preparei uma atividade experimental linda sobre solos e estava super empolgada com aquela unidade temática, porque as coisas estavam se acertando e eu estava vendo resultado em meu trabalho com aqueles estudantes. Porém, precisei me desligar do projeto. Foi uma tristeza muito grande, quando avisei às turmas que não terminaria o ano com eles. Eles entenderam o motivo pelo qual eu estava saindo. Apesar da tristeza, compreenderam que eu estava fazendo uma escolha que definiria o meu futuro profissional.

No meu último mês, enquanto eu trabalhava com a unidade temática de litosfera, eu já sabia que o meu tema de trabalho de conclusão de curso seria centrado na Educação de Jovens e Adultos. Foi uma certeza que carreguei por seis anos até a conclusão do meu curso. Durante esse período, eu procurei conhecer um pouco mais sobre a EJA e sobre aquele universo particular que me causara um sentimento tão bom de que estava no caminho certo quando escolhi ser professora. Cursei duas disciplinas na Faculdade de Educação da UFMG junto a estudantes do curso de Pedagogia. Adentrei nos conhecimentos e teorias da Educação Popular. Conheci diversas escolas e histórias sobre a EJA

em Belo Horizonte e no Brasil. Eu fiz esse investimento para o meu amadurecimento sobre as realidades individuais, profissionais, sociais e culturais da escolarização de jovens e adultos.

Minha imersão no tema EJA e Educação Popular foi tão profunda e intensa que eu sentia a todo momento uma vontade absurda de compartilhar tudo o que eu havia aprendido com aquelas trocas e com aquelas histórias. Eu desejava (e ainda desejo) realizar um trabalho com a EJA que contemple todo o processo, do ponto de vista do educando até a formação da comunidade escolar, perpassando por todo o viés político que a modalidade carrega consigo.

Eu fiquei muito perdida nesse tema porque não aceito a sua marginalização e o tratamento que ele recebe de parte dos poderes públicos. É uma história de muita luta e que merece mais atenção e cuidado. E eu pude ver que toda essa luta envolvendo a classe de professores e educadores que almejam legitimar o direito à educação desses estudantes nasce de uma história linda com esses indivíduos, que nos mostram diariamente a importância de sonhar e correr atrás de seus sonhos, independentemente de quantos anos temos.

Bom, meu trabalho de conclusão de curso foi só uma pontinha de tudo aquilo que aprendi e desenvolvi com esses seres humanos maravilhosos. Eu adorava as quartas-feiras porque eu sabia que os encontraria e que mesmo estando cansados, devido aos seus trabalhos exaustivos, estavam dispostos a ouvirem uma jovem licencianda, em início de carreira, falar sobre coisas que eram tão pequenas, para as quais nem sempre há instrumentos para serem vistos. Haja força de vontade!

Nessa história toda, o rigor do conhecimento científico é mero coadjuvante. Eu desejo que todos possam ter essa vivência e experiência, porque ela é transformadora em todos os sentidos. Não sei o que teria sido de mim, se eu não houvesse trabalhado com essa turma e não pudesse ter tido acesso a todo esse universo.



Foto 58: Minha despedida do PEMJA preparada pelos estudantes em 2015.

3.13 A assistência social aos estudantes do PEMJA

Kênia Rosiane Cunha Coelho

O público da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do COLTEC/UFMG é formado por pessoas que, na maioria das vezes, tiveram de interromper a vida estudantil para trabalhar, cuidar dos filhos e da família de uma forma geral. Depois de cumprirem essa etapa da vida, sentiram-se mais confortáveis para retomar os estudos. São alunos muito esforçados e determinados, os quais encontraram na EJA uma chance de recuperarem o tempo em que tiveram de se ausentarem da escola, bem como uma possibilidade de formação técnica e uma porta aberta para o mercado de trabalho.

Alguns desses alunos eram mais jovens, porém não conseguiram concluir o Ensino Médio na adolescência. Assim buscaram na EJA uma chance de finalizar essa etapa de ensino, a fim de obterem uma oportunidade no mercado de trabalho e na universidade. Grande parte dos alunos trabalhava durante o dia e só podia estudar no período noturno. Uma jornada bem difícil, pois eles já chegavam exaustos, após um dia de trabalho. Ainda assim, sobrava neles vigor para estudar.

Alguns dos alunos da EJA/UFMG, além de todas as dificuldades mencionadas, residiam longe. Não disponibilizavam de recursos financeiros para pagar transporte e alimentarem-se no período em que estavam na escola.

Diante disso, a direção do COLTEC buscou parceria junto ao MEC (Ministério da Educação), para prestar assistência aos alunos que apresentavam dificuldade socioeconômica.

Em meados de 2010, o COLTEC conseguiu firmar um convênio com o MEC, que nos possibilitou atender aproximadamente 100 alunos com uma Bolsa de Auxílio Financeiro

no valor de R\$100,00. O aluno tinha autonomia para gastar a bolsa de acordo com a sua necessidade. Tinha a liberdade de usar o recurso para transporte, material acadêmico ou até mesmo alimentação, embora a escola oferecesse um lanche.

Para receber a bolsa, o aluno precisava procurar o serviço social do COLTEC, inscrever-se e participar do processo de seleção. A assistente social recebia as demandas dos alunos, orientava-os e fazia o estudo socioeconômico. De acordo com a classificação socioeconômica e a comprovação dos dados, os alunos começavam a receber o benefício.

A assistência aos alunos contribuiu para a diminuição da infrequência e da evasão, que eram problemas recorrentes do Programa de Educação para Jovens e Adultos. Afinal, ao se deparar com dificuldades de transporte e alimentação, o aluno desiste de estudar novamente. Ainda que exista o seu desejo de permanecer estudando, os obstáculos interrompem seu percurso.

A EJA foi uma experiência muito positiva para a escola e para os alunos. O serviço social se orgulha por fazer parte dessa história, por ter acolhido os alunos e encaminhado suas demandas. Orientando-os sempre que necessário. O assistente social é um educador político e colabora para que os direitos políticos e sociais sejam garantidos. Afinal, somos cidadãos com direitos iguais perante a lei.

Possibilitar condições favoráveis ao aluno para que ele permaneça na escola é uma política de assistência e uma forma de inclusão social. É contribuir para que o aluno em condição socioeconômica menos favorável consiga usufruir daquilo que lhe é de direito. É fazer valer sua cidadania.

A educação emancipa o homem e muda a sua história. Investir na educação é a melhor forma de inserir o sujeito na sociedade. Dessa forma, contribuimos para que todos os estudantes do PEMJA tivessem condições para estudar. Foi um modo de oferecer meios para que as pessoas pudessem buscar alternativas no mercado de trabalho, bem como pudessem construir uma vida digna. É preciso garantir e fazer valer os direitos sociais das minorias em um mundo

tão globalizado e diversificado, de forma que todos sejam alcançados. Além do fato de o direito à educação e o direito à permanência do aluno na escola serem assegurados pela Constituição de 1988.

Ainda em relação à EJA, para sabermos o impacto da assistência estudantil na vida dos alunos, era realizada uma pesquisa de satisfação com eles ao final de cada período letivo. Era uma maneira de analisarmos a importância e o impacto do recurso destinado aos alunos. As pesquisas sempre apontaram o grande nível de satisfação dos alunos. Muitos deles nos agradeceram por estarem estudando no PEMJA e serem beneficiados com a bolsa de auxílio financeiro.

Muitos desses alunos se formaram e conseguiram ingressar em uma universidade. Essa foi a maior recompensa da escola: saber que uma oportunidade pode mudar a vida e a escolha do cidadão.

Referência

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

AGRADECIMENTOS

Nós, os organizadores, agradecemos a todos os sujeitos (estudantes, monitores/professores, coordenadores e funcionários) que participaram deste projeto, diretamente ou indiretamente, durante os 20 anos de sua realização. As ajudas nos pequenos detalhes proporcionaram a formação de 700 estudantes jovens e adultos e de 300 estudantes de graduação.

Agradecemos às coordenadoras do PROF1 e PROF2 e à coordenação geral do Programa de Educação de Jovens e Adultos, representada pela professora Maria da Conceição Fonseca no ano de 2018.

Agradecemos também a todos os coordenadores e a todas as coordenadoras que participaram deste projeto nos seus 20 anos.

Marcelo Salviano	Anny Torres	Antônio Claret
Gilberto Rodrigues	Lyslei Nascimento	Giovane Azevedo
Maria Aparecida Gerken	Kaciana F. Alonso	Alexandre Martins
Rogata Del Gaudio	Nivaldo Nascimento	Fadua P. Barcelos
Marcelo Chiaretto	Humberto Honda	Lea Dutra
Edson S. de Oliveira	Fabíola O. Lima	Kênia R.C. Coelho
Claudia Grossi de Faria	Cristiano Gurgel Bickel	Alexandre Alves
Natália Carneiro	Luiz Carlos de Sousa	
Airton Carrião	Francisco de Assis Batista (Chicão)	
Paulo de Oliveira	Maria Inez Melo de Toledo	

Aos diretores Katia Pedrosa e Humberto Honda pela oportunidade de concretizar a edição desse livro.

Um agradecimento especial à coordenadora da Secretaria do PEMJA, a funcionária **Edna Gelmini**. Ela integrou a equipe de coordenação e, com muita dedicação e profissionalismo,

coordenou as atividades da secretaria, permitindo todo o seu funcionamento, além de manter uma interação muito próxima aos estudantes e aos monitores/professores do PEMJA. É importante ressaltar o trabalho realizado por ela com afinco para o crescimento do projeto, estabelecendo parcerias importantes com várias instituições, a fim de que os estudantes obtivessem uma maior variedade de cursos de qualificação técnica.

FOTOS



Abertura da semana cultural do PEMJA



Alunos realizando atividade de observação e descrição das paisagens, durante trabalho de campo em Diamantina-MG



Bolsista do PEMJA orientando os alunos em atividades de campo



Estudantes realizando entrevistas no mercado livre de Diamantina-MG, durante atividade de campo



Parada para almoço durante atividade de campo



Momento de descontração durante o trabalho de campo (banho de cachoeira em Biribiri - Diamantina)



Café da manhã coletivo, na Casa da Glória, em Diamantina-MG.
Preparação para saída de campo



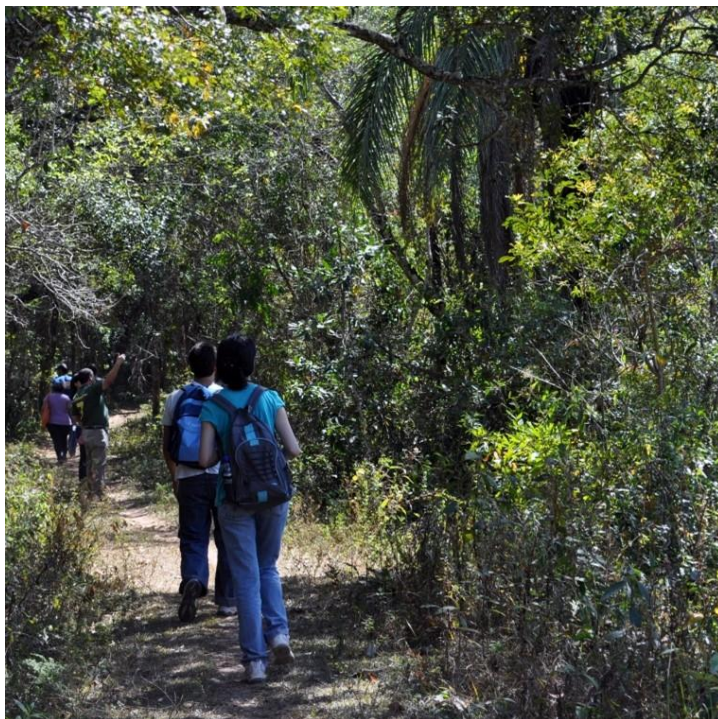
Parada em Morro das Garças - MG para atividade de campo sobre a
produção de carvão vegetal.



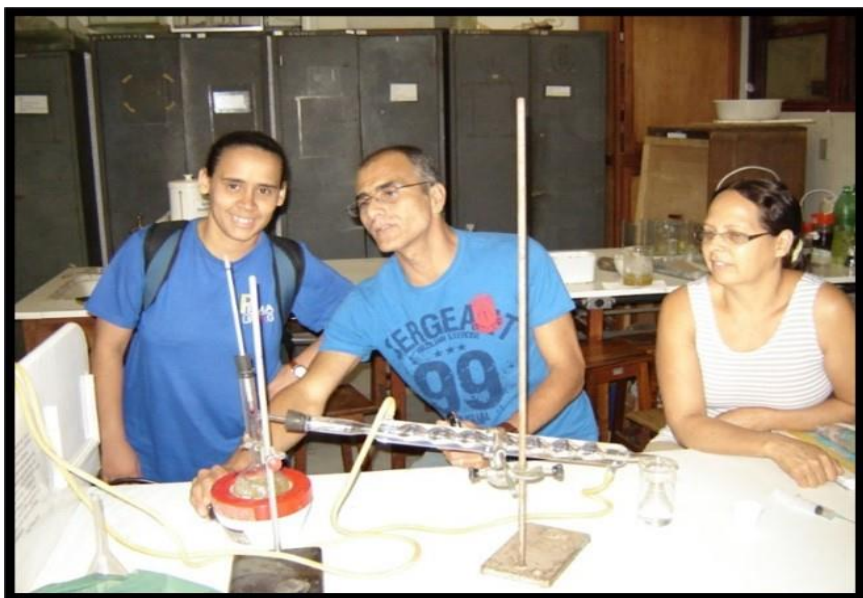
Atividade de Pré-campo no Parque das Mangabeiras-BH



Atividade de campo na serra de São José, em Tiradentes-MG.
Observação e descrição das paisagens e tipos de vegetação do local



Coordenadores de área e bolsistas do PEMJA, em atividade de
preparação de campo, em 2010



Montagem de um destilador



Discussão sobre a montagem do experimento



Processo para maceramento das uva



Oficina oferecida por uma das estudantes na XIV Semana Cultural do PEMJA – 2015



Apresentação de dança das alunas da professora Nora Vaz de Melo. Reflexões sobre o corpo. Saguão de entrada do COLTEC, 2006. Foto: Cláudia Grossi de Faria.



Apresentação de dança das alunas da professora Nora Vaz de Melo. Reflexões sobre o corpo. Saguão de entrada do COLTEC, 2006. Foto: Cláudia Grossi de Faria.



Palestra Alimentação saudável na Biblioteca do COLTEC, 2013. Foto: Cláudia Grossi de Faria.



Curso de maquiagem na Biblioteca do COLTEC, 2013. Foto: Cláudia Grossi de Faria.



Exposição literária do Coltec.



Turma 2017, último dia de aula de Expressão Cultural com a monitora-professora Mariana Lopes Diniz.



Oficina interdisciplinar no ano de 2018.



Cerimônia de formatura PEMJA 2005.



Comemoração primeiro ano de funcionamento do PEMJA - 1999.



Estudantes do PEMJA período 1999 a 2002.



Estudantes do PEMJA período de 1999 a 2002.

A educação é um ato de amor,
por isso, um ato de coragem.

Não pode temer o debate. A
análise da realidade. Não pode
fugir à discussão criadora, sob
pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

