

Educação de Jovens e Adultos: uma experiência de ensino e aprendizagem entre adultos

Alexandra Maria Pinheiro Rosa

10

O presente relato de experiência emerge a partir de vivência de estágio desenvolvida em uma escola municipal de Macaíba/RN, em dupla, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos 1º e 2º períodos do Ensino Fundamental I, com um público cuja faixa etária varia entre 36 a 60 anos de idade. Segundo o art. 32, da Lei 11.274/2006, essa modalidade atende a um público a qual se nomeia pessoas fora da idade ideal, por não ser a estipulada nos documentos oficiais do país, que define que essa etapa seja cursada na faixa etária dos 6 aos 14 anos de idade. (BRASIL, 2006).

A atuação junto à Educação de Jovens e Adultos - EJA é um desafio a ser percorrido pela/o profissional que a escolhe, devido à pouca formação e material pedagógico. Em contrapartida, trabalhar com os sujeitos da EJA proporciona uma troca importante de informações e de conhecimentos, pela especificidade deles: pessoas que já têm uma história de vida, uma forma de ler a realidade em que vivem e que a todo momento baseiam as suas escolhas a partir dessa leitura de mundo.

A EJA é regulamentada pela Lei 9.394/96, que dá a ela o status de modalidade de educação básica, nas etapas de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2000), mas traz abertamente a função compensatória dessa modalidade de ensino, na concepção de sujeitos da EJA, àquelas pessoas que não conseguiram aprender na idade certa, como se aprender esteja circunscrito a períodos de tempo vividos. São adultos, cheios de vida, de experiência, de autonomia, de desejo de mudança, de busca de realização de seus sonhos, que Pinto (2010) classifica como pleno de possibilidades.

Unindo a esse aspectos, a concepção de aula como acontecimento, discutida por Geraldi (2010), que significa trazer a realidade vivida para dentro da sala de aula, como conteúdo a ser estudado, mostrou-se fundamental, porque foi através da utilização dessa concepção que a proposta materializou-se com momentos de participação, inclusão, utilizando-se para isso também o pensar, a alegria, o amor e a realidade vivida como fontes pedagógicas, que possibilitam um aprendizado mais amplo, sem tirar da ação a proposta pedagógica, como muito lembrado por Freire (1983 e 2011) nas obras que promovem essa interlocução.

A escolha da modalidade, do tema e das atividades propostas, bem como o planejamento e a elaboração do material a ser utilizado se constituiu em rico aprendizado, no qual foi possível trabalhar com a percepção de que o adulto que aprendeu foi o mesmo que ensinou e vice-versa, diferenciando-nos — estagiários e alunos — apenas pelo objeto desse aprendizado: o conteúdo escolar.

O relato se desenrola como forma de expor o aprendizado que me foi perceptível. Teço minhas considerações, na incompletude freireana, trazendo tanto os sujeitos que a mim disponibilizaram as suas leituras de mundo, quanto às mudanças ocorridas por ocasião do contato com essas leituras e com as leituras que do meu percurso formador eu levei para dentro da sala de aula, para partilhar com eles e fazermos juntos uma leitura diferenciada para o futuro.

O Estágio em Ensino Fundamental I foi realizado em dupla numa escola municipal de Macaíba/RN, que funcionava nos turnos matutino e vespertino, e incorporou o noturno para

acolher a Educação de Jovens e Adultos — que antes era ofertada em outra escola do município, localizada em um território entre duas facções rivais, onde em dias de conflito ficava impossibilitada de funcionar.

Por estar nessa escola há pouco tempo e por fazer parte de uma escola onde a predominância é do público mais jovem, as salas da EJA não estão muito adequadas ao perfil da turma, possuindo apenas o material básico para funcionamento. A sala possuía janelas grandes e também dois ventiladores, insuficientes para arejar a sala. As paredes eram de alvenaria, na cor branca e sem decoração. Funcionava de segunda à sexta-feira, das 19h00min às 21h30min.

A turma que acolheu a dupla de estagiários foi dos 1º e 2º períodos do Ensino Fundamental I, composta por 09 alunas/os, 08 mulheres e 01 homem, com idades entre 36 e 60 anos. Apenas 01 professor ministrava as aulas para essa turma.

São mães, pais, avós e netos. Alguns eu já conhecia, da minha vivência em uma instituição de assistência social, sem fins lucrativos, que prestava serviços para a comunidade. Na turma havia um único homem, motorista, negro, músico, que madrugava e que cochilava, às vezes, durante a aula, pela labuta do dia. Pude encontrar, ainda, uma avó que levava a neta consigo, com o sonho de ser professora e que, muito timidamente, fazia suas atividades em sala. Também estava entre elas uma senhora, orgulhosa dos aprendizados já construídos, da letra bonita e da leitura que já conseguia fazer, com a jornada de estudos que alegremente havia adotado para a sua vida.

Chegado o primeiro grande momen-

to, planejar o Projeto de Atuação, me deparei, também, com o primeiro grande desafio: pensar algo que não fugisse da abordagem freireana, mas ao mesmo tempo que desse respostas ao componente curricular e aos conteúdos da uma sala de aula da EJA. A minha exigência era de que “tem que estar voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida”. (GERALDI, 2010, p. 100), numa perspectiva integralizante, que contemplasse vários aspectos da vida dos sujeitos envolvidos, e isso me incluía.

Então, lembrei-me de que em Macaíba, é comum a Secretaria de Educação adotar um tema geral para todas as escolas. Este ano, o tema adotado foi Sustentabilidade, e aproveitamos para utilizá-lo por se tratar de uma temática discutida na Conferência do Clima e da COP 26, realizada em novembro de 2021. Sendo assim, através da Sustentabilidade, acrescentando a ela o Consumismo, incluindo a responsabilidade de todos nesse contexto, propondo formas de reverter a situação e de refletir sobre as consequências da poluição para a vida do ser humano, estruturamos um projeto utilizando a realidade



das/os estudantes da sala, no próprio município em que vivem, através da apresentação de textos multimodais e da proposição de atividades utilizando material reciclado entre outros. Assim, também seriam trabalhados assuntos que trariam a participação da turma, bem como poderíamos fazer muitas articulações/conexões com os hábitos das/os estudantes.

Concluído o Plano de Atuação e iniciados os planos de aula, comecei a pensar e a relembrar do projeto que fizemos no componente curricular Ensino de Ciências I e da ênfase na importância de se ter, no Projeto, uma explanação maior do conteúdo a ser debatido para evitarmos o espontaneísmo e podermos nos envolver nos questionamentos e debates sobre o assunto que as/os estudantes pudessem trazer. Isso se justifica porque, o respeito aos educandos envolve tanto suas experiências quanto sua linguagem e “conhecimento de experiência feitos” com que chegam à escola. (FREIRE, 2011, p. 62, grifo do autor)

Também lembrei das orientações da Professora do componente Estágio em Ensino Fundamental I, que estava sempre a questionar o motivo da atividade ou material, evitando um “fazer por fazer”. Para mim, na proposição da atividade estava explícita a minha intencionalidade, mas era perceptível o meu equívoco, no questionamento da orientadora, indicando ali a minha inexperiência em projetos em educação.

Como não temos controle sobre os rumos dos debates, é preciso que tenhamos o maior conhecimento possível do que nos propusemos a problematizar para que o assunto não se encerre no primeiro momento. Ou seja, a maior preocupação se originava do conheci-

mento construído e da possibilidade de transgredi-lo, pois “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, [...], transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência”. (FREIRE, 2011, p. 58/59, grifo do autor)

E o meu posicionamento ético diante do mundo pedia que eu não o transgredisse e, por isso mesmo, tentasse trazer a realidade dessas pessoas para compor o Plano de Atuação comigo. Assim, a partir das informações que a turma comunicava, dia após dia, fui tecendo o repertório também para os planos de aula.

A cada plano de aula, um novo desafio: como falar a mesma coisa sem ficar maçante, repetitivo, sem causar uma quebra de interesse nos estudantes? O primeiro plano foi muito tranquilo, pois era o primeiro e tudo era muito inédito. Nós tínhamos as informações que analisamos nas aulas com o Professor titular, cada detalhe que captava era uma informação valiosa para propor as atividades.

Quando chegou o momento da aplicação do Projeto de Atuação, através dos planos de aula, muita coisa se misturava: medo, ansiedade, vontade. Havia chegado a hora da verdade, mas tínhamos o professor titular, um homem alegre, divertido e brincalhão. Também acolhedor e um sujeito que trabalha bem a inclusão na sala de aula. Ele e a turma eram uma fonte inesgotável de informações, que estava pronta para ser lida e compreendida e era isso que eu fazia, minha leitura particular daquela realidade que estava ali, posta, vivida e tirando dali o meu ponto de apoio e confiança.

Nas leituras de Freire, eu fui atraída pela

ideia do agir com, mediar, me entregar a uma ação que promovesse a liberdade dessas pessoas e não impusesse aquilo que eu achava que deveria ser ministrado em sala. Acima de tudo, que garantisse, da minha parte, o agir certo, que “implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante”. (FREIRE, 2011, p. 38, grifos do autor)

Era quase um trabalho de investigação: olhar para dentro daquelas pessoas, para a rotina delas, supondo o que elas viviam — porque não traziam para dentro da sala de aula suas intimidades — por entender mais ou menos às demandas do município e ter um olhar atento para cada resposta que eles davam. No entanto, tinha necessidade de colocar alegria e participação nos processos de ensino e de aprendizagem, por acreditar no poder agregador da diversão na sala de aula, para que todos participassem. “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos possamos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a alegria”. (FREIRE, 2011, p. 70)

Pensando nisso, a utilização de imagens foi uma estratégia que se mostrou bastante eficaz, na hora de alegrar e mobilizar a turma, escolhendo as que diziam respeito à realidade desses sujeitos. Outra estratégia que funcionou foi a da participação ativa, fazendo com que a turma inteira participasse: a brincadeira dos copos, que inicialmente pareceu sem objetivo defi-

nido, mas quando bem estudada se transformou em ferramenta para aprendizagem divertida, interativa e de fácil execução, além de não ter custo exacerbado, confeccionada com material de descarte.

As principais atividades desenvolvidas nos Planos de Aula se baseavam em hábitos de consumo e como eles influenciam na cidade e na vida, uma conversa pedagógica na qual a turma participava, aprendia e ensinava. Todos tinham como princípio a aula dialogada e participativa, objetivando a autocrítica às formas de consumo e descarte, numa perspectiva multidisciplinar e integral, como estratégia de apropriação dos conceitos, através da oralização e a partir de situações concretas. A ideia principal era que, a partir das estratégias metodológicas, houvesse uma composição coletiva de aprendizagem, sendo complementados apenas os conhecimentos não intuitivos e inacessíveis.

À primeira imagem, soaram as primeiras palavras. Na verdade, elas, as mulheres da turma, começaram a falar com tom forte e animado: “Eu conheço, eu conheço!” Cada participação era uma reação positiva ao que se estava propondo e ao que se havia planejado. Foi então que enxerguei Geraldi (2010), evocando Sarago: “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”. Estava acontecendo a leitura das respostas do mundo, por parte da turma, mas as perguntas ainda estavam por vir.

Por não podermos contar com computadores e equipamentos, uma das estratégias utilizadas foi a nuvem de palavras, no formato escrito, utilizando para isso lápis e papel. Essa estratégia, embora parecesse ser de fácil exe-

cução, não foi, porque não era parte da realidade vivida. Foi percebido, nesse momento, que o que é fácil para uns pode não fazer sentido para o outro e isso acarreta em dificuldade de aprendizagem.

A partir dessa nuvem de palavras, buscou-se sugestões sobre uma possível solução para os problemas encontrados no descarte de resíduos sólidos, direcionando a conversa para a confecção do produto final: a construção de um catavento, para início da conversa sobre energias limpas. A produção do catavento foi justificada pela rotina de toda aula terminar com a produção de um material. Essa rotina foi continuada, uma vez que havia a percepção de que a turma aceitava muito bem essa prática e se divertia com isso.

Pensar as atividades não era tão fácil quanto parecia, mas elas saíam no conversar, no trocar ideias, mas, pensar o novo é preocupante, e o novo era tão simples: trocar a disposição das pessoas dentro da sala de aula. Nunca pensei que teria receio em mudar a disposição das cadeiras numa sala de aula. Não só as cadeiras foram trocadas de posições, mas também a aula inteira. Não tinha mais a hora da prática e da teoria, estavam misturadas entre si, uma se articulando a outra.

A confecção de um dado iniciou a jornada, e as continhas advindas desse momento trouxeram um quê de meninice à turma. Eram dedos estirados, servindo de palitinhos, para se obter o resultado da adição e a percepção de que quando a resposta é silenciosa ela vem com mais sentimento de liberdade. Ao expor as respostas para os outros colegas, foi possível perceber o medo de errar. Agora o exercício era

Cadernos de Estágio Vol. 4 n.1 - 2022



(Dids/Pexels)

outro: o de fazer com que aqueles sujeitos sentissem o gostinho da liberdade de errar, para só então aprender se recompondo do erro ou se libertando pela possibilidade de voltar atrás no erro.

O jogo dos copos foi um divisor de águas. Era uma coisa simples, feita com copos de iogurte, cartolina e fita adesiva. A feitura da atividade não gerou grandes expectativas. O que havia de extraordinário em acertar em qual círculo se pregaria um copo com um resultado escrito no fundo? Mas aí é que estava residindo o grande segredo: as pessoas não estavam só dispostas a acertar, elas estavam dispostas a continuar o grande prazer que elas estavam tendo até aquele dia: o de participar de aulas tão divertidas, com alguém que gostava de se divertir com elas — o Professor.

Copos com boca para baixo, escritos com caneta de marcar CD, os resultados das questões dos círculos das cartolinas. Talvez a grande questão tenha sido a possibilidade de escolher qual copo colocar, quais resultados elas queriam acertar. As respostas estavam ali,

mas teriam que descobrir qual pergunta combinaria com essas respostas. Eram, mais uma vez, os “donos do pedaço”, os escolhedores, os tomadores de decisão. A surpresa maior foi porque não esperávamos que eles iriam se divertir tanto ao ponto de oralizar que gostaram da atividade e agradecerem pela vivência. Com essa experiência, tivemos a oportunidade de aprender que não são necessárias muitas ferramentas para produzirmos um bom material, mas sim o conhecimento e a criatividade para pensar-mos e atingirmos os objetivos propostos.

Como a EJA se apresentou para nós como um verdadeiro desafio desde o início, focar nesse sujeito como um sujeito de direitos descartando a atuação compensatória era o maior desafio. No entanto, tudo que é desafiador é coberto de possibilidades, pois impõe conhecimento, pesquisa, o chamado a participação e o exercício da democracia na sua base.

Uma das maiores qualidades dos sujeitos da EJA é a sua trajetória de vida, que faz com que eles sejam aprendentes diferentes de quaisquer outros, por estarem a todo tempo se desafiando, provendo seu sustento, por terem uma certa autonomia nas suas decisões, por terem objetivos que vão muito além de só aprenderem os conteúdos formais, o que nas palavras de Pinto (2010), significa dizer que, de certa forma já foram educados pela sociedade, mas não de forma escolarizada, alfabetizada. Essas características trazem, para nós estagiários, a condição de agregar valor a elas e as evocarmos para dentro da sala de aula, nos transformando em importantes partícipes desse processo de construir o conhecimento junto com eles, partilhando as respostas do mundo

para que busquemos em conjunto um rol de possíveis respostas.

A práxis, nas palavras de Freire (2011), é a unidade teoria e prática. Ela é alcançada através de planejamento e da avaliação contínuas, da autocrítica consciente e da busca para o distanciamento, quanto possível, do senso comum, do saber ingênuo e da aproximação do saber científico. A experiência de frustração na atividade de nuvem de palavras soou como um alerta de que não é tendo contato com o conhecimento que conseguiremos praticá-lo. Para Freire (2011), aplicar o conhecimento adquirido demanda atenção, autocrítica, disponibilidade para o diálogo, inclusive para nós mesmos.

Tivemos muito receio porque a atividade virou um momento de diversão muito bom e, talvez, não surtisse o efeito desejado, o da construção do conhecimento. No entanto, o objetivo de promover educação com alegria foi alcançado, pois eles demonstravam e nós, também, que aquela atividade estava sendo prazerosa. A observação às respostas dadas, nos levou a acreditar que estavam realmente refletindo para acertar as perguntas mostrando-nos a atenção necessária para seguirmos adiante.

A vivência do componente de estágio foi imprescindível para os processos de ensino e de aprendizagem porque foi a partir desse componente que pudemos perceber as responsabilidades de um professor em sala de aula e que os acontecimentos dessa profissão não se encerram dentro das paredes da escola, junto com as/os estudantes, mas continuam nesse lugar, realizando-se como acontecimento que começou a ser vivido desde o planejamento do Projeto de Atuação até a execução através dos

direcionamentos possibilitados pelos planos de aula.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei 11.274/2006**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâcer ceb 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

FREIRE, Paulo . **Educação e Mudança**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo . e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo . e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.