

EJA: TOTALIDADE INICIAL 1 – EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E DE VIDA

Luciane de Melo Gonçalves Trojahn

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos vem passando por um processo de transformação, em que o público jovem está cada vez mais presente nas salas de aula. Casos de alunos com necessidades especiais e sérios problemas de aprendizagem também fazem parte da nova caracterização da EJA. Dessa forma, se fazem necessárias novas políticas públicas de apoio às escolas e aos professores, para que seja desenvolvido um trabalho de qualidade com os alunos, com o suporte adequado. Nas Totalidades Iniciais é onde ainda encontramos um número maior de adultos. Trabalhar com os alunos do nível de alfabetização, da Totalidade Inicial 1 na EJA, é uma experiência enriquecedora, pois tanto contribuímos para a sua aprendizagem escolar, como aprendemos com eles lições de vida.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Juvenilização. Vínculo. Desafios. Aprendizagem.

A NOVA CARACTERIZAÇÃO DA EJA

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) vem passando por mudanças em sua caracterização. No decorrer dos anos, podemos observar um processo de juvenilização dos alunos. Esse processo se deve a vários fatores, mas alguns deles ressaltam no contexto escolar, como a descoberta que, a partir dos quinze anos, os alunos podem se matricular na EJA e concluir seus estudos em menos tempo que o Ensino Fundamental. Isso leva os jovens multirrepetentes a procurar essa modalidade de estudo. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, constam do Título V, Capítulo II, Seção V, dois artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2012.)

Outro fator que se destaca é a passagem de alunos do dia, que já têm quinze anos e estão tendo dificuldades em acompanhar a turma na qual se encontram, por problemas disciplinares ou de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei n 9.394/96, Art. 38, § 1, reduz a idade para realização de exames de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio, o que vem a contribuir para o aumento do número de jovens a fazer parte do grupo de alunos da EJA. Segundo SOARES (2002), isso demanda novos professores, espaços físicos e a reestruturação da metodologia de trabalho.

A possibilidade de aceleração de estudos na EJA cativa o público jovem a fazer parte desse quadro:

As deficiências do sistema de ensino regular público, como a evasão, repetência, que ocasionam a defasagem entre idade/série, a possibilidade de aceleração de estudos (como o fato de concluir em menor tempo o Ensino Fundamental e Médio) e a necessidade do emprego, contribuem para a migração dos jovens à EJA.

(<www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2937_1947.pdf> Acesso em: 19 de maio de 2012)

Casos de inclusão também estão chegando à EJA, o que está deixando os professores cada vez mais angustiados, pois como não existe uma estrutura adequada, em muitas escolas, para um trabalho de apoio ao professor e principalmente ao aluno. O professor adapta sua aula de acordo com as necessidades de seu aluno, mas, muitas vezes, isso somente não é suficiente. É preciso apoio especializado fora da escola, formação ao professor, mais horas de apoio pedagógico à noite nas escolas, políticas de

encaminhamento ao trabalho por parte do sistema de ensino que mantém as escolas, para que assim possamos fazer realmente um trabalho de inclusão com qualidade.

A educação inclusiva além de proporcionar qualidade e garantir os direitos dos alunos deficientes, deve também criar políticas que digam respeito a toda a comunidade escolar, dando qualidade e respostas educacionais a todos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

As turmas da EJA são chamadas de Totalidades na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. As Totalidades Iniciais - T1, T2, T3 - (que englobam as turmas equivalentes à alfabetização ao quinto ano) não fogem desse processo do qual a EJA está passando, mas ainda é o lugar que mantém o maior número de adultos e idosos. Já as Totalidades Finais – T4, T5 e T6- (do sexto ao nono anos) é onde encontramos o maior número de jovens.

Percebemos a necessidade de uma política pública que abrace o trabalho da EJA, suas carências e desafios, para que essa não se torne um lugar onde são “depositados os alunos que, de alguma forma, fracassaram em sua caminhada escolar, ou apresentaram problemas disciplinares no dia, ou, ainda, aqueles que trazem alguma dificuldade de aprendizagem”. É muito importante que sejam destinadas mais horas aos serviços da escola para atendimento aos alunos, no turno da noite, e que sejam proporcionados serviços fora da escola e profissionais especializados para atender também essa demanda. Os alunos da EJA fazem parte de uma rede pública de educação e têm direito a atendimentos como os demais alunos do dia, para que assim possamos desenvolver um trabalho de qualidade com suporte pedagógico e especializado.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E DE VIDA NA TOTALIDADE 1 DA EJA

Sou professora de uma Totalidade 1, alfabetização, em que ainda predomina o grupo de adultos, com apenas alguns adolescentes. É uma turma muito acolhedora, disposta a aprender e a fazer todas as atividades propostas. Encantam-se com as

alternativas de aula sugeridas e gostam de se concentrar para realizar os trabalhos. Por isso, chamam a atenção dos mais novos quando exageram nas brincadeiras e na conversa durante a aula. Gostam da sala organizada e limpa, demonstram respeito e cuidado com os professores, pois se preocupam com coisas de dentro e fora da escola, perguntam se a família está bem, dão receitas de chás para os filhos, demonstram cuidado com o bem-estar dos professores no caminho de casa para a escola e dão muitos conselhos. Os alunos trazem suas experiências de vida que acabam enriquecendo as aulas e ensinam muito aos colegas e professores.

A prática pedagógica desenvolvida nessa Totalidade tem significado quando é construída a partir das coisas que são trazidas pelos alunos em seus relatos. O conhecimento formal é trabalhado junto com o conhecimento de vida. Mas nos deparamos com algumas frustrações, na nossa prática docente, pois alguns alunos demonstram muita dificuldade de aprendizagem, coisas que não são superadas no trabalho de sala de aula, por mais que sejam trazidas formas diferenciadas de trabalho. Essas dificuldades acompanham sua história de fracasso escolar, e demonstram a necessidade de ter também um trabalho específico, fora de sala de aula, de um profissional habilitado para essa recuperação, um quadro inexistente na EJA.

A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma auto-imagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem. (COLEÇÃO TRABALHANDO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, VOL. 1, 2006, p. 16)

Alunos de inclusão também fazem parte do grupo de alunos das Totalidades Iniciais, e acabaram chegando até a EJA por motivos variados: alguns por já terem idade para acesso a essa modalidade e não se encaixarem nos padrões das escolas do turno regular no dia, outros por ficarem muito tempo sem ir à escola, por vergonha de não conseguir acompanhar a turma e, assim, terem desistido dos estudos e outros por não ter acesso a escolas ou tratamentos especializados. Esses alunos acabam tendo a EJA como

sua única opção. Também encontramos aqueles que não possuem laudo médico, mas são alunos de inclusão, com história de fracasso escolar, e buscam na EJA a socialização ou a esperança de sucesso escolar. As atividades desenvolvidas procuram envolver todos os alunos, mas a angústia de não ver avanços com esses alunos vai transformando o trabalho docente em um trabalho frustrante novamente. Mesmo com a ajuda da escola, do Serviço de Orientação Educacional, nas poucas horas que tem para o trabalho com a EJA, percebemos que é necessário que haja encaminhamentos para atendimentos e trabalhos específicos para esses alunos com dificuldade de aprendizagem ou alunos de inclusão, como atendimento psicológico/psiquiátrico, neurológico, fisioterapêutico, psicopedagógico, entre outros. Se já existe uma grande dificuldade de acesso a esses especialistas durante o dia, no turno da noite fica ainda pior. O professor acaba com uma sensação de impotência perante esses alunos que apresentam poucos avanços pedagógicos.

Sobre a inclusão escolar, Oliveira (2008) ressalta que:

[A] inclusão é fornecer meios para aqueles que possuem alguma deficiência momentaneamente ou permanentemente possuem alguma deficiência ou dificuldade a exercerem seus direitos e papéis dentro da sociedade, sendo qual for o ambiente, fazendo com que as mudanças sejam realizadas em seu favor. (OLIVEIRA, Regiane S. Eidam de <www.ieps.org.br/artigos-pedagogia.pdf> Acesso em: 19 de maio de 2012)

A vivência do trabalho pedagógico com a Totalidade 1 de EJA é uma experiência muito boa.

Desde a metade do segundo semestre de 2011, comecei a trabalhar com uma turma de alunos da Totalidade 1, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Ao chegar a essa escola, voltando de uma licença-gestante e tendo sobrado no quadro da escola anterior, na qual eu trabalhava (pois haviam fechado turmas), como em qualquer experiência nova, tive muito medo do que me esperava. Os alunos estavam sendo atendidos por outra professora, junto com outra turma. Para minha felicidade, estavam esperando ansiosos por minha chegada e fui muito bem recebida pela turma. Os alunos estavam se sentindo sem referência, já que estavam trabalhando com uma

professora de uma turma que não era deles. Ao me relatarem isso, percebi o quanto o vínculo com o professor é importante para o trabalho pedagógico também na EJA. Após período de adaptação da turma comigo, percebi o quanto minha presença ali, sendo a professora da turma T11, era de grande importância para o grupo e motivava os alunos na sua aprendizagem, pois era visível, nas atitudes da turma, o quanto estavam felizes e nas falas dos alunos como, por exemplo: “agora nós temos professora”, “não estamos mais sozinhos”, “agora temos nossa professora para nos ensinar”, “antes nós ficávamos tendo aula com uma e outra professora”, “íamos de um lado pro outro, agora nós temos nossa professora”...

Na turma, havia casos de inclusão de alunos com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem, múltiplas repetências e desistências, entre alunos muito jovens que também estavam chegando nessa Totalidade e adultos. Isso me deixou muito preocupada. Fui então buscar auxílio e informações sobre os alunos com o SOE - Serviço de Orientação Pedagógica da escola. A professora responsável por esse serviço, mesmo em suas poucas noites de trabalho na EJA (o que deveria em todas as escolas, independente do tamanho delas, ter mais horas destinadas para atender todas as noites a EJA, não descobrindo assim, o atendimento do dia), demonstrou muita atenção e ajuda. Fiquei muito angustiada ao saber que casos de inclusão de alunos com necessidades especiais sem laudo ou que vieram da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) não recebiam nenhum atendimento específico, como neurológico, psicológico, etc., fora da escola, pois não existia atendimento ou vagas na rede municipal para alunos da noite. Meus colegas relatavam a mesma frustração com suas turmas da EJA. Buscamos então reivindicar, via SOE, atendimentos especializados para esses alunos, mas não foram conseguidos.

Percebi a necessidade de motivar os alunos para a aprendizagem, mostrando que conseguiam ressaltando suas pequenas conquistas e fazendo com que acreditassem no potencial deles e que dessem um significado para a aprendizagem. Mesmo sabendo que meu trabalho iria até um determinado limite para alguns, que além dali era necessário um atendimento médico, terapêutico ou social, busquei realizar atividades de alfabetização tendo eles como foco central, partindo de um todo para partes específicas, valorizando a leitura de mundo que eles traziam e mostrando a leitura da palavra.

Segundo Paulo Freire, (1988) a “leitura de mundo precede a leitura da palavra.”

Leitura de mundo é tudo aquilo que tem significado para o indivíduo.

São os olhares, os cheiros, os toques, os gostos, os saberes que temos e acumulamos na nossa vivência diária.

A leitura da palavra só ganha significado e significância se ela vier intrinsecamente apreendida com a leitura de mundo do educando e socializada com o coletivo da turma, para que vivenciada as diferenças, aconteçam as internalizações e acomodação da aprendizagem, propriamente dita.

(<<http://paideiavirtual.blogspot.com.br/2008/03/leitura-do-mundo-precede-leitura-da.html>> Acesso em: 20 de maio de 2012)

O vínculo ficou tão forte que assuntos familiares começaram a surgir e experiências de vida foram sendo relatadas e trazidas para a sala. Sobre essas experiências muitos assuntos eram trabalhados em aula, atividades de alfabetização eram construídas, atividades dirigidas e jogos pedagógicos, e a cobrança sobre a aprendizagem de cada um era feita, sempre ressaltando que eles tinham capacidade.

Segundo GADOTTI (1999, p.2), “o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.”

Comentários eram feitos pelos alunos diariamente: “agora eu vou”, “agora estou aprendendo”, “essa professora puxa pela gente, tá certo”, “sei que estou aprendendo, mas como tem pouco tempo pra terminar o ano, vou precisar ainda do ano que vem pra passar”... Eu percebia motivação nas falas, o que me deixava satisfeita. A inclusão social de alguns foi trabalhada e/ou valorizada, mas a pedagógica estava sendo construída.

O grau de afetividade que envolve a relação do(a) professor(a) com seus pares representa o fio condutor e o suporte para a aquisição do conhecimento pelo sujeito. O aluno, (...), precisa sentir-se integralmente aceito para que alcance plenamente o desenvolvimento de seus aspectos cognitivo, afetivo e social. (BALESTRA, 2007, p. 50, apud JUSANI, 2009, p. 3).

Um sentimento de carinho, cuidado e respeito se cristalizou nas relações pedagógicas de sala de aula.

LOPES (1991, p.146) destaca que “[...] As virtudes do professor que consegue estabelecer laços afetivos com seus alunos repetem-se e intrincam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve.”

Diversos tipos de avanços foram observados na aprendizagem de cada aluno: uns conseguiram avançar na sua aprendizagem, outros, nas suas pequenas conquistas, sentiram-se capazes de aprender e motivados a continuar tentando.

Ao chegar o final do ano, um sentimento de medo e de abandono surgiu nos alunos, pois, por motivo de a escola ser longe na minha residência e eu morar em outra cidade, estava muito difícil meu trajeto para a escola, muito congestionamento no trânsito e correria para chegar em tempo. Então, comentei com eles que eu iria pedir um remanejamento para uma escola mais próxima de minha cidade, da minha casa. Os alunos demonstraram entendimento com a situação, mas, ao mesmo tempo, não queriam que isso acontecesse: “professora, nós sabemos que é complicado a senhora vir nos dar aula, mas queremos que a senhora fique”, “espero que só no final do outro ano a senhora vá embora”, “sei que é difícil, mas tenho certeza que no ano que vem a senhora vai estar com a gente de novo”...

Contudo, não consegui pedir remanejamento, mesmo com a distância de minha casa e a dificuldade do acesso à escola (pelo congestionamento que pego no horário da saída da minha escola da tarde para a outra da noite). Resolvi permanecer mais um semestre, um ano, dois, ainda não sei, mas o carinho e desafio profissional que esses alunos me proporcionam não me deixaram partir.

Aqui estou eu nesse novo ano (2012), com a turma de Totalidade 1 e com muitos desafios ainda, mas com novas ideias, partindo agora de jogos que trabalham a identidade de cada um, novas ações e propostas de trabalho para esses alunos. Trago para minha prática pedagógica muito amor e dedicação, procurando explorar as diversas formas de atividades educacionais, valorizando as experiências de vida que os alunos trazem e seus avanços, motivando e desafiando sempre. Sei que não posso resolver todas as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas, com certeza, ainda tenho muito a ensinar e a aprender com eles.

Venho também com novos questionamentos, buscando encaminhamentos para atendimentos específicos e auxílio da mantenedora (através de reivindicações nas reuniões com a assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre), para o trabalho com os diferentes casos de inclusão. Com todas essas mudanças que estão ocorrendo na Educação de Jovens e Adultos, se faz necessária uma nova organização das horas de trabalho destinadas aos serviços e profissionais que atendem a EJA, dentro e fora das escolas, um olhar diferenciado para a nova realidade da EJA.

REFERÊNCIAS

A LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA. Disponível em: <<http://paideiavirtual.blogspot.com.br/2008/03/leitura-do-mundo-precede-leitura-da.html>>. Acesso em: 20 de maio de 2012)

BALESTRA, apud JUSANI, Natália de Cássia Oliveira da Silva. *A importância da afetividade no processo de cognição – afetividade e cognição: caminhos que se cruzam*. São Paulo: jun. 2009. Disponível em: <www.abpp.com.br/artigos>. Acesso em 21 de maio de 2012.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2012.)

CARVALHO, Roseli Vaz. *A juventude na Educação e Jovens e Adultos: Uma Categoria Provisória ou Permanente?* Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2937_1947.pdf> Acesso em: 19 de maio de 2012)

COLEÇÃO TRABALHANDO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ALUNOS E ALUNAS DA EJA. Brasília: SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 24 de maio de 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO. Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. CORDE. 1994.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

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

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1999

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Disponível em: <www.shvoong.com> Acesso em 21 de maio de 2012.

LOPES, Antonia (et al). *Repensando a didática*. São Paulo. Papyrus, 1991.

OLIVEIRA, Regiane S. Eidam de. *Portadores de necessidades especiais em sala de apoio pedagógico?* <www.ieps.org.br/artigos-pedagogia.pdf> Acesso em: 19 de maio de 2012

SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.2002.