pibid faz

PEDAGOGIA

EJA / Séries Inicais

- direitos de todos os tamanhos -

coleção relato de experiência

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Presidenta Dilma Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Ministro Aloizio Mercadante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitor Clélio Campolina Diniz
Vice-Reitora Rocksane de Carvalho Norton

Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora Antônia Vitória Soares Aranha
Pró-Reitor Adjunto André Luiz dos Santos Cabral

Faculdade de Educação

Diretora Samira Zaidan
Vice-Diretora Maria Cristina Soares Gouvêa

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID-FaE-UFMG

Coordenador Institucional Wagner Ahmad Auarek
Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais Penha das Dores Souza Silva

Analise da Silva
(Organizadora)

Cynthia Souza Ramos
Danusa Campos Carvalhaes Reis
Edsheyla Santos
Franciane Florentino Silva Reis
Jeanne de Oliveira Ramos
Juliana Basílio Medrado
Leandro Estevão Moreira Santos
Maria Elisa de Araújo Grossi
Maria José Viana Fernandes
Sarah Luiza dos Santos
Suellen Guimarães Alves
Vânia Vieira Orquiza
(Autores)

pibid faz

PEDAGOGIA

EJA / Séries Inicais

- direitos de todos os tamanhos -

Belo Horizonte
Editora FaE/UFMG
2013

coleção relato de experiência

CONSELHO EDITORIAL
Aracy Martins (FaE-UFMG)
Eduardo Mortimer (FaE-UFMG)
Francisco Angelo Coutinho (FaE-UFMG)
Isabel Frade (FaE-UFMG)
José Simões de Almeida Junior (FaE-UFMG)
Mariana Muniz (EBA-UFMG)
Miria Gomes (FaE-UFMG)
Samira Zaidan (FaE-UFMG)
Sérgio Dias Cirino (FaE-UFMG)
Vania Baldi (Universidade de Aveiro)
Vera Lucia Bertoni (UFRGS)
Wagner A. Auareck (FaE-UFMG)
Wanilde Mary Ferrari Auarek (CEFET-MG)

ORGANIZADORA
Analise da Silva

AUTORES
Cynthia Souza Ramos
Danusa Campos Carvalhaes Reis
Edsheyla Santos
Franciane Florentino Silva Reis
Jeanne de Oliveira Ramos
Juliana Basílio Medrado
Leandro Estevão Moreira Santos
Maria Elisa de Araújo Grossi
Maria José Viana Fernandes
Sarah Luiza dos Santos
Suellen Guimarães Alves
Vânia Vieira Orquiza

PRODUTOR EDITORIAL
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Marcos Alves

Copyright © 2013, Os autores, organizadores e PIBID-FaE-UFMG
Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID-FaE-UFMG
Tel.: (55 31) 3409 6358 . pibid@fae.ufmg.br . www.fae.ufmg.br/pibid

Ficha catalográfica

P584

PIBID faz : Pedagogia: EJA/Séries iniciais - direitos de todos os tamanhos / Organizadora: Analise da Silva; Autores: Cynthia Souza Ramos ... [et al.]. Belo Horizonte: PIBID/FAE/UFMG, 2013. (Coleção Relato de Experiência).
122 p., il.

Publicação produzida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

ISBN: 978-85-8007-074-3

Inclui bibliografia.

1. Educação de adultos . 2. Alfabetização. 3. Leitura. 4. Professores - Formação.
I. Silva, Analise da. II. Ramos, Cynthia Souza Ramos.
CDD- 370.981

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

O **PIBID FAZ**, é fruto de um projeto que vem sendo executado de modo exitoso e proporciona, sobretudo, o registro da trajetória de cada subprojeto nas escolas parceiras. Trata-se de uma publicação desenvolvida pelos boslsistas do PIBID/FaE/UFMG de forma colaborativa com objetivo relatar e sistematizar experiências metodológicas de ensino-aprendizado realizadas nas salas de aula e nas comunidades onde se insere a escola. Desta maneira, o PIBID FAZ, diz respeito às intervenções nas escolas; ao desenvolvimento de sínteses pedagógicas e planos de aula e a realização de atividades de campo. É, sem duvida, um material de cunho pedagógico e de registro importante na/da formação docente dos “Pibidianos”.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

AS LEITURAS DA OBRA A MAIOR FLOR DO MUNDO POR CRIANÇAS E ADULTOS 15
Cynthia Souza Ramos

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO 23
Maria Elisa de Araújo Grossi

RELATO DE PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA TURMA DO CENTRO PEDAGÓGICO 31
Jeanne de Oliveira Ramos

PROJETO DE ENSINO DE LITERATURA: VIAJANDO COM LOBATO 39
Maria José Viana Fernandes

INCENTIVO À LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA TURMA DO PRIMEIRO CICLO 47
Vânia Vieira Orquiza

O GRUPO DE TRABALHO DAS SÉRIES INICIAIS DO PIBID PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL 55
Juliana Basílio Medrado

A EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM CANTEIRO DE OBRAS 63
Danusa Campos Carvalhaes Reis

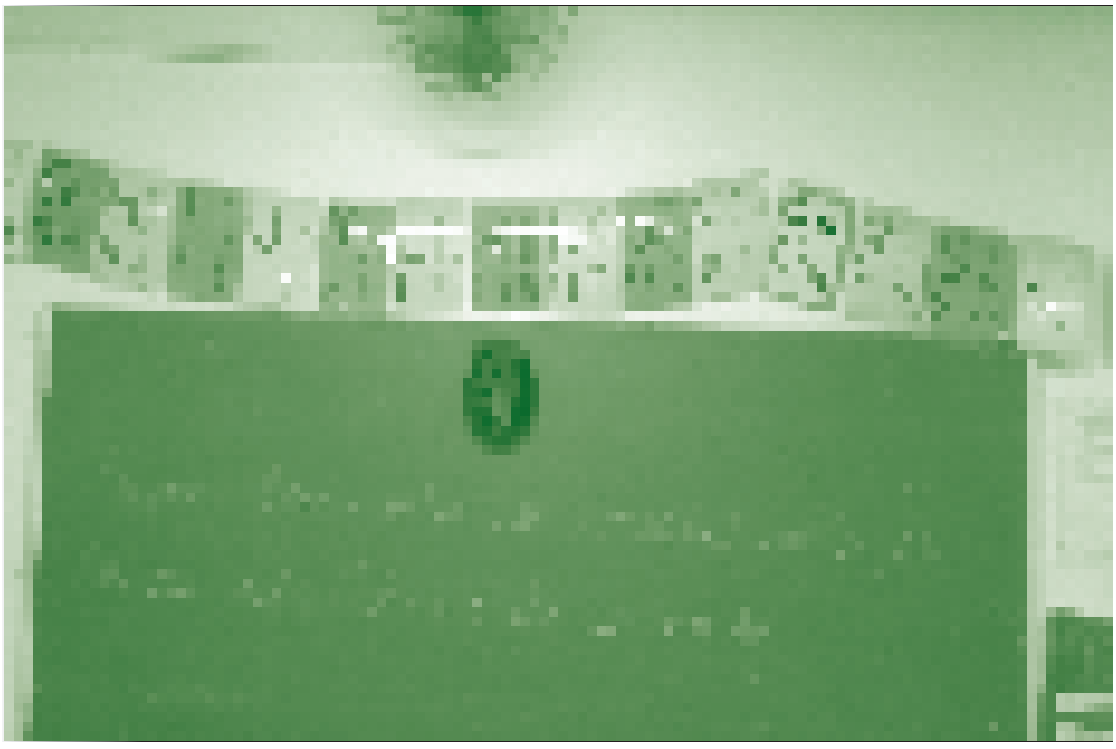
EJA TURMA EXTERNA: MEMÓRIAS DOS EDUCANDOS NO CANTEIRO DE OBRAS 75
Franciane Florentino Silva Reis

A PRESENÇA DO MUNDO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS OPERÁRIOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL 87
Leandro Estevão Moreira Santos

PENSAR UM CURRÍCULO NA EJA 91
Sarah Luiza dos Santos

ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A MOBILIDADE DO TRABALHO E OS SABERES DO TRABALHADOR-EDUCANDO 101
Suellen Guimarães Alves

OS OPERÁRIOS DA REFORMA DO MINEIRÃO: A FÁBULA DOS GRANDES EVENTOS 113
Edsheyla Santos



Boas vindas da Turma das Séries Iniciais para a Turma da EJA



Reunião das duas turmas do PIBID Alfabetização para socialização das aprendizagens

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação e orgulho que escrevo a apresentação deste livro. Há quase cinco anos na Educação Superior e a mais de 20 na formação de professores, percebo a cada um desses dias a necessidade de aprofundar o estudo e a pesquisa em relação a um dos muitos desafios que se colocam para os profissionais do Magistério da Educação Superior. Refiro-me ao desafio de formar professores habilitados a construir conceitos e discutir conteúdos com os sujeitos estudantes com os quais trabalharão. Recentemente, em conversa em uma rede social virtual uma professora recém-formada e concursada dizia de sua angústia por não se sentir com segurança para atuar em sala de aula e de perceber em seus colegas a mesma insegurança. Outros dois sujeitos na mesma condição dela diziam que ter participado do PIBID deu a eles elementos para amenizar a angústia que ela relatava.

Quando fui convidada para coordenar o PIBID Alfabetização perguntei o que era pibid. A colega que estava convidando respondeu que era a minha cara. Ela disse que era um programa do Governo Federal para ajudar a formar professores com algum conhecimento de realidade escolar e com perfil para o diálogo e a construção de alternativas aos desafios. Gostei do que ouvi e algum tempo depois eu estaria apaixonada com a ação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério da Educação criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena. Um dos objetivos

do PIBID é promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública onde aprenderão a dialogar, a buscar alternativas e a construir estratégias para se alcançar a qualidade social devida. Trata-se, portanto, de uma proposta de formação inicial, uma vez que acontece concomitantemente à formação na graduação de futuros educadores.

Além de incentivar as escolas públicas de Eduucação Básica a tornarem-se sujeitos dos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores desses futuros professores, o sucesso desta proposta e a sua saudável produção evidenciam a necessidade e a importância da experiência compartilhada pelos envolvidos. É de fundamental relevância que sua socialização neste livro reverta em favor do pagamento da divida histórica que a formação de professores vem demonstrando ter em seu atual formato, uma vez que especialistas da área e gestores educacionais têm mencionado a formação docente desejável como um dos desafios a serem superados com vista a se assegurar uma educação de qualidade social para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que demandam seu direito à escolarização.

A qualidade social, conceito originário do Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira, implica providenciar educação com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, tendo como valores fundamentais a solidariedade, a justiça, a honestidade, o conhecimento, a autonomia, a liberdade e a ampliação da cidadania. Como conseqüência política e educacional, alcançaremos a inclusão social, por meio da qual todos os(as) brasileiros(as) se tornarão aptos(as) ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um, da comunidade e da sociedade onde vivem e trabalham. A educação, nessa perspectiva, dirige-se ao ser humano integral, considerando todas as dimensões de sua relação com o mundo.a inclusão social, por meio da qual todos os(as) brasileiros(as) se tornarão aptos(as) ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um, da comunidade e da sociedade onde vivem e trabalham. A educação, nessa perspectiva, dirige-se ao ser humano integral, considerando todas as dimensões de sua relação com o mundo. CARTA DO 4° CONED. Acessível em http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/carta_4_coned.rtf

Assim, para dar visibilidade às ações de nosso processo formativo, coordenadora, supervisores, graduandos e colaboradora avaliamos como de fundamental importância socializarmos nossa experiência por meio deste livro. Trabalhei coordenando o PIBID Alfabetização com dois subgrupos de um coletivo. Um dos subgrupos apresentados nesta obra é o das Séries Iniciais. Deste fizeram escritas aqui, Maria Elisa, Maria José Jeanne, Cynthia, Vânia e Juliana. O outro subgrupo é o da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dele temos aqui as escritas de Danusa, Leandro, Sarah, Suellen, Franciane e Edsheila. O “povo das Séries Iniciais” trabalhou com uma turma de crianças estudantes do Centro Pedagógico da UFMG. Essa turma foi acompanhada por licenciandos do PIBID Alfabetização enquanto

cursava o 2º e o 3º anos do Ensino Fundamental. O "povo da EJA" trabalhou com uma turma de operários da construção civil em processo de alfabetização. Esses trabalhadores atuaram na reforma do Estádio Governador Magalhães Pinto, mais conhecido como Mineirão, para a Copa do Mundo FIFA de 2014. Trabalhamos também com outras turmas. Porém, neste livro, é dessas duas que trataremos: as crianças do CP e os jovens e adultos do Mineirão.

Neste livro trazemos doze artigos que se organizam com a sequência que se segue.

No artigo "AS LEITURAS DA OBRA A MAIOR FLOR DO MUNDO POR CRIANÇAS E ADULTOS", Cynthia Souza Ramos, descreve a realização de um projeto que valoriza e incentiva a literatura a crianças estudantes do Ensino Fundamental na Universidade Federal de Minas Gerais, e o compartilhamento de interpretações da leitura da mesma obra com alunos da Educação de Jovens e Adultos (operários das obras do Mineirão).

No artigo "A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO", Maria Elisa de Araújo Grossi, que é Professora alfabetizadora do Centro Pedagógico da UFMG discute o papel do professor supervisor no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), papel este que ela desempenha. Defende, ainda que a possibilidade de troca de saberes contribui para a utilização de novas metodologias, recursos didáticos e a elaboração de Projetos de Ensino inovadores.

Maria José Viana Fernandes nos traz o artigo "PROJETO DE ENSINO DE LITERATURA: VIAJANDO COM LOBATO" e nele traz a importância da literatura em sala de aula é indiscutível, falando sobre um projeto de incentivo à leitura desenvolvido com crianças estudantes do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG.

"RELATO DE PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA TURMA DO CENTRO PEDAGÓGICO" é o título do artigo produzido por Jeanne de Oliveira Ramos, em que a autora trata a respeito das práticas de leitura literária, com o intuito de descrevê-las e de salientar suas contribuições para a formação básica e intelectual das crianças envolvidas.

Adiante, Vânia Vieira Orquiza, nos traz "INCENTIVO À LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA TURMA DO PRIMEIRO CICLO". Neste trabalho, a autora busca compartilhar a importância de projetos que incentivam a leitura e trazem benefícios para os alunos. Para tanto, destaca-se o que pode concluir após dezesseis meses acompanhando o desenvolvimento de diferentes projetos envolvendo a literatura em uma turma do primeiro ciclo do Centro Pedagógico da UFMG.

Contamos ainda com a participação de Juliana Basílio Medrado, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, que nos traz o artigo "O GRUPO DE TRABALHO DAS SÉRIES INICIAIS DO PIBID PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL" e com ele uma reflexão sobre o envolvimento do grupo de trabalho Séries Iniciais, integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural. Como conclusão destaca-se a relevância da interação e do trabalho em equipe.

A partir do sétimo artigo, o "Povo da EJA" traz contribuições a essa conversa que sempre se organizou com uma hora de "encontro entre os povos" no início das sextas-feiras, para depois nos separarmos e tratarmos de questões específicas. Não

foram raras as situações em que o "rumo da prosa" nos fez ficarmos juntos por todo o tempo das 4 horas coletivas. Também não foram poucas as vezes em que ultrapassamos esse tempo regulado pelo relógio em nossos encontros coletivos em muito produtivas reflexões práticas e teóricas. Uma das produções que realizamos decorrentes dessas reflexões foi a submissão e aprovação do artigo "Alfa e Letra" para o I CONBAlf - CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO com o tema "Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?" e para o II SIHELE - SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA, com o tema "Métodos e material didático na história do ensino inicial de leitura e escrita no Brasil". Acessível em http://www.abalf.com.br/images/home/Caderno_de_Programacao_impressao.pdf

Mas, retornemos a esta apresentação. No artigo "A EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM CANTEIRO DE OBRAS", a autora Danusa Campos Carvalhaes Reis, que é Pós Graduada em Educação Matemática; Licenciada em Matemática pela UNI-BH; Formada em Pedagogia pela UNI-BH; Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte; Coordenadora Pedagógica no 2º Ciclo e Professora na Educação de Jovens e Adultos da E. M. Dom Orione, nos traz uma mostra de experiência com Educação de Jovens e Adultos no canteiro de obras para a reforma do Mineirão que atendeu alguns dos operários trabalhadores das obras. Ao longo desse artigo ela nos apresenta um breve histórico da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte, bem como o surgimento de turmas dessa modalidade de ensino fora do espaço escolar, as chamadas Turmas Externas.

Depois, o único representante do gênero masculino, o autor Leandro Estevão Moreira Santos, nos presenteia com o artigo "A PRESENÇA DO MUNDO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS OPERÁRIOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL", que se propõe a expor uma visão sobre a experiência de alfabetização de jovens e adultos no canteiro de obras do Estádio Governador Magalhães Pinto. O texto tem como foco o mundo do trabalho e a escolarização dos operários.

A seguir é Sarah Luiza dos Santos quem nos fala sobre "PENSAR UM CURRÍCULO NA EJA". NESSE ARTIGO, A AUTORA APRESENTA AS PRINCIPAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA "POVO DA EJA", assim como reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos. Propõe uma articulação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e os saberes que os sujeitos da EJA trazem consigo.

Em "ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A MOBILIDADE DO TRABALHO E OS SABERES DO TRABALHADOR-EDUCANDO", Suellen Guimarães Alves socializa conosco reflexões sobre a mobilidade do trabalho na qual se insere os trabalhadores-educandos . Aqui trechos de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2012 com seis educandos da turma de alfabetização e que foram gravadas em vídeos e transcritas pelos graduandos são estudadas, em especial, no que se refere aos processos migratórios dos sujeitos educandos.

Já em "EJA TURMA EXTERNA: MEMÓRIAS DOS EDUCANDOS NO CANTEIRO DE OBRAS", Franciane Florentino Silva Reis, conversa conosco sobre o trabalhador da construção civil e suas memórias. Através de registros em audiovisual dos depoimentos dos educandos vamos nos aproximando de suas trajetórias, suas memórias acerca de infância, família, escola e processo de formação como profissional.

O artigo “OS OPERÁRIOS DA REFORMA DO MINEIRÃO: A FÁBULA DOS GRANDES EVENTOS” de Edsheyla Santos fecha brilhantemente este livro. Nele, a autora busca trazer alguns elementos para a análise das relações que se pode localizar entre os sujeitos desta turma de alfabetização e o contexto dos grandes eventos em que se insere, por exemplo, a Copa de 2014.

Reafirmo que os artigos aqui apresentados atingiram um nível de enorme relevância ao pensarmos a importância dessa socialização para outros e outras tantos estudantes das licenciaturas em todas e em cada uma das Instituições de Educação Superior espalhadas por nosso país e que trazem como uma de suas missões a formação de professores com a qualidade social necessária para que saibam tratar, lidar e construir conhecimento junto a sujeitos educandos considerando e reconhecendo considerando suas necessidades educacionais específicas, bem como o gênero, raça e etnia, orientação sexual e identidade de gênero, credo religioso, idade e condição social.

Avalio que também aos meus pares, professores da Educação Superior, formadores de professores, cada relato presente neste livro pode trazer outra leitura, outro alento, outra segurança.

Por fim, é importante agradecer a cada gestor público que nos acolheu na proposta do PIBID e a cada membro do PIBID Alfabetização por ter assumido o compromisso e a seriedade com sua formação inicial no caso dos licenciandos e continuada no caso das supervisoras e da colaboradora e com a qualidade social da educação de nossas crianças, de nossos adolescentes, jovens, adultos e idosos.

MUITO obrigada!

Analise da Silva
Coordenadora do PIBID Alfabetização
(Séries Iniciais e EJA) na UFMG

AS LEITURAS DA OBRA A MAIOR FLOR DO MUNDO POR CRIANÇAS E ADULTOS

Cynthia Souza Ramos
Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

INTRODUÇÃO

Em virtude da necessidade real de “um convívio pedagógico e culturalmente mais interessante entre escola e literatura” (RANGEL, 2003, p. 128). Pensar sobre a tarefa da escola no trabalho com Literatura não é tarefa simples, mas esse projeto assume esse risco. O que se observa, muitas vezes, é a utilização da literatura para objetivos pedagógicos. “Os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal estar” (PAULINO, 2004, p. 56). Durante o desenvolvimento do projeto, o trabalho com o texto integral do livro “A maior flor do mundo” de José Saramago foi destaque, dando acesso aos alunos à essência da obra.

É dever da escola e seus profissionais gerarem oportunidades para possibilitar esse diálogo tão rico proporcionando a seus alunos o conhecimento das variedades, como uma mesma obra pode ter uma variável de interpretações e que cada uma delas é válida para a construção de conhecimento. “Resumir, explicar, discutir e avaliar o texto requer tê-lo compreendido globalmente, ter interligado informações e produzido inferências. Fazer extrapolações pertinentes – sem perder o texto de vista– contribui para o aprendizado afetivo e atitudinal de descobrir que as coisas que se lêem nos textos, podem fazer parte da nossa vida, podem ter utilidade e relevância para nós.” (VAL, Maria da Graça Costa. p. 21). O principal objetivo foi: o compartilhamento de experiências da mesma obra e a possibilidade de diálogo entre os alunos de diferentes âmbitos escolares e idades.

DESENVOLVIMENTO



O projeto Compartilhando leitura literárias foi desenvolvido numa turma do 2º ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos- EJA (operários das obras do Mineirão). Pretende fazer com que os alunos de diferentes realidades socioculturais, diferentes faixas etárias, séries e níveis de ensino troquem experiências a partir da leitura do livro A maior flor do mundo de José Sramago. A obra é uma magnífica história para crianças, mas, antes de tudo, é um legítimo Saramago. O autor nos conta que uma vez teve uma ideia para um livro infantil, inventou uma história sobre um menino que faz nascer a maior flor do mundo. É dessa fantasia de grandiosidade que nasce o livro. Os leitores são chamados para uma divertida brincadeira, pois Saramago narra-lhes a história do menino e da flor não como se ela fosse a história de verdade, mas como se fosse apenas o esboço do que ele teria contado se tivesse o poder de fazer o impossível: escrever a melhor história de todos os tempos.

O projeto descrito pretende estabelecer ligações e experiências diversas entre duas realidades distintas: as crianças e os adultos. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) o professor enfrenta um desafio específico para a formação de leitores literários. Segundo Vóvio (2007, p. 10), esse processo de formação de leitores deve ser relacionado na medida em que o professor e os alunos instaurem “diálogo entre todos e a apropriação dos textos, a fim de que ambos possam atribuir sentidos coletivos e individuais ao que leem”. A EJA abriga uma diversidade de sujeitos, com seus conhecimentos, atitudes, linguagens e valores que são ignorados e conflitem com a cultura escolar e os currículos tradicionais. Neiva aponta que há necessidade de articulação de estratégias de leitura ao processo de ensino aprendizagem a fim de enfrentar as dificuldades os alunos na compreensão do que é lido. (NEIVA, 2010, p.61)

As crianças participantes desse projeto possuíam sete anos na época de seu desenvolvimento, são alunos do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG). O ingresso desses alunos é o sorteio público, constituindo uma turma de diferentes classes sociais, que residem em bairros distintos. A relação das crianças com o livro é de muito interesse, a fantasia é um componente da infância. A leitura literária estabelece na sala de aula momentos de diálogos e representam o início para o compartilhamento de muitas histórias.

Visando esses aspectos, entendemos que a formação de um leitor literário pode ser explicitada na citação de Paulino:

> A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher

> suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem que saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com o reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem (PAULINO apud LAGE, 2010, p. 21- 22).

O desenvolvimento deste aconteceu durante as aulas de língua portuguesa ministrada pela Professora Maria Elisa de Araújo Grossi[3]. Participando como bolsista e atuando junto com a professora na execução do projeto, pude perceber o entusiasmo das crianças em relação à leitura e o interesse em desenvolver as atividades bem feitas.

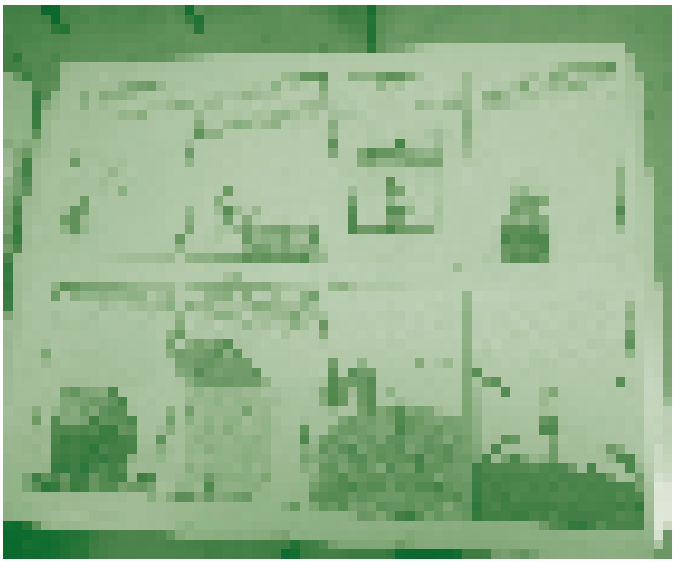
Quando trabalhamos com a leitura, damos voz às crianças e adultos, permitindo a discussão e o compartilhamento de suas experiências e emoções despertadas pela obra. Esse compartilhamento foi o que fez com que a leitura tenha sido tão significativa para os leitores, propiciando a interação, o diálogo dinâmico, o debate de ideias. No decorrer desse projeto foram feitas atividades variadas, primeiramente fez-se a leitura da obra com os alunos, em seguida uma leitura mais a fundo, explorando detalhes, personagens, o espaço que a narrativa é criada.

Outras atividades foram exercidas como: escrita de uma história se baseando na obra de José Saramago, nesta atividade as crianças foram divididas em grupos com quatro componentes onde cada bolsista acompanhou um grupo durante essa atividade, formaram na sala cinco grupos com quatro alunos e um com cinco alunos (a turma possuía 25 alunos, por isso essa divisão), assim uma era escolhida entre eles para ser o relator (quem iria escrever toda a história na folha) e juntamente com as demais construiriam uma história baseada na do livro lido. Neste exercício percebi como as crianças são criativas e a pluralidade de textos que foram escritos naquele dia.

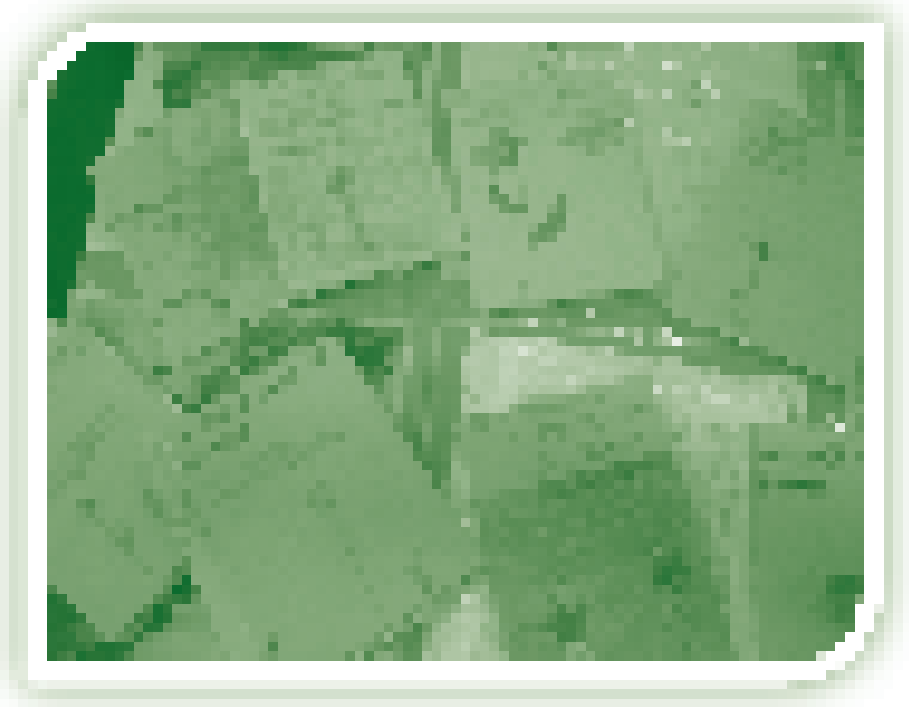
Fiquei surpresa com as crianças, quando foram escrever o nome dos autores da história fizeram questão de escrever o meu nome, porque disseram que participei também da autoria dela. “Como que escreve o seu nome professora?” disse um dos alunos. Logo perguntei o porquê daquela pergunta. Elas me responderam: “Tem que colocar o seu nome aqui também, você não ajudou a gente a escrever?” Nesse momento soletrei o meu nome e eles colocaram no texto.

Outra atividade foi a produção de um livro artesanal, nessa atividade cada aluno recebeu uma folha com a história original da obra A maior flor do mundo digitada com espaço para ilustração. Durante os meses de agosto e setembro eles receberam essas folhas uma a uma, eles liam e a ilustravam. As bolsistas também participaram ativamente dessa atividade, como nas outras. Cada criança fez a sua ilustração, recriando a obra com suas singularidades, expressando livremente suas ideias em cada ilustração.





Um livro artesanal foi produzido a partir desse projeto, onde cada aluno assumiu o papel de ilustrador de seu próprio livro, cada um deles construiu seu livro, com o auxilio da professora e das bolsistas, a história de Saramago foi mantida, a modificação foram as ilustrações que cada um deles criaram. Após um constante trabalho de mediação e exploração integral do livro, promovemos um encontro entre as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental e os adultos (alunos do EJA), onde foi possível o compartilhamento da leitura. Os alunos do Centro Pedagógico adoraram receber os alunos do EJA na sua escola. Fizeram uma recepção e uma roda de conversa sobre o livro de Saramago. Pude perceber a alegria e surpresa ao mesmo tempo dos alunos do EJA, que não esperavam tanta acolhida e empolgação das crianças. Lembro- me que um dos visitantes disse que ficou surpreso e muito feliz pela forma de como foi recebido pelas crianças.



CONCLUSÃO

Muitos foram os resultados alcançados, a possibilidade do diálogo com o outro, o compartilhamento de emoções e sentimentos que a obra proporcionou, só a literatura pode provocar tudo isso. O desenvolvimento do Projeto de Ensino vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID proporcionou a manifestação das subjetividades. Crianças e adultos colocaram-se como interlocutores e se abriram para debate.

Nesse projeto pude perceber o quanto é importante o incentivo à leitura literária, com isso é possível que se construa uma geração de leitores. Na sala de aula pude notar que os alunos o tempo inteiro são incentivados à prática de leitura. A professora Elisa é bem criativa e uma grande incentivadora das crianças quando o assunto é leitura. Os trabalhos que foram desenvolvidos com as crianças durante o segundo semestre foi fantástico e transmitiu às bolsistas muita empolgação. A professora nos passou muita tranquilidade e confiança no desenvolvimento do projeto citado, nos auxiliou muito nas intervenções e nos deixou bem à vontade para desenvolvermos bem o trabalho.
Com essa bateria de atividades e uma turma tão esperta como a do 2º ano foi bem gratificante e emocionante o trabalho desenvolvido por eles, durante esse projeto criou- se a possibilidade de compartilhamento de leituras por diferentes alunos (adultos e crianças), potencializando os saberes e criando conhecimentos.

Contudo, pudemos perceber a importância de uma mediação consciente e ativa, o professor é peça fundamental no que se refere a formação de leitores, de cidadãos. Para nossa formação isso é fundamental, nos proporcionou o contato ativo tanto com as crianças, com o ambiente escolar, quanto com a professora que nos auxiliou e nos incentiva na prática docente. Eu como bolsistas do PIBID me sinto motivada a desenvolver um trabalho contínuo em relação à leitura com as crianças, com esse projeto criou- se a possibilidade de compartilhamento de leituras por diferentes alunos (adultos e crianças), potencializando os saberes e criando conhecimentos. Cabe aos professores e as escolas agirem, executando projetos que promovam a literatura e mostrando aos alunos a função social da escola, onde o seu maior objetivo e a formação de cidadãos. Para um bom resultado é necessário o envolvimento de todos, assim construiremos uma escola de qualidade.

REFERÊNCIAS

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Org.). Leitura literária: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. 168 p.

NEIVA, Dorothy. Letramento literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2010. (Dissertação de Mestrado).

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa. In: PAIVA, Aparecida. et al. (Org.). Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2003. p. 127-146.

SARAMAGO, José. A maior flor do mundo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de Leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. Revista REVEJ@- Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, ago. 2007.

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Maria Elisa de Araújo Grossi
Professora alfabetizadora do Centro Pedagógico da UFMG.
Professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

INTRODUÇÃO

A escola [...] devia me ensinar a ler,
escrever e a fazer conta de cabeça.
O resto, dizia ele, é só ter gratidão, e isso se aprende
copiando exemplos.

Ler, escrever e fazer conta de cabeça
Bartolomeu Campos de Queirós

Este artigo aborda a questão do papel do professor supervisor no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, a partir da experiência vivenciada pela autora no período de junho de 2011 a dezembro de 2012. Busca-se refletir sobre o processo de abertura da sala de aula para que ela se torne espaço de formação e de atuação de futuros docentes.

O PIBID é um programa que proporciona o intercâmbio e a cooperação entre a Universidade e a Escola Pública; possibilita, também, a troca de conhecimentos que são construídos nas instituições de Educação Superior e na Escola Básica. Nesse programa, ao professor supervisor cabe receber, acompanhar sistematicamente e orientar os bolsistas no que tange ao trabalho realizado em sala de aula. Inserir os graduandos no complexo processo pedagógico desenvolvido numa turma requer do professor um processo de abertura ao olhar do outro. Além de receber os bolsistas na escola e na sala de aula, o professor supervisor necessita de disponibilidade para participar das reuniões de planejamento junto à coordenação de sua área e junto aos graduandos. Esses encontros são realizados sempre às sextas-feiras.

Segundo a análise aqui apresentada, o professor supervisor assume um papel de relevância, pois ele é o elo que busca unir os conhecimentos teóricos trazidos pelos bolsistas e a realidade que se efetiva na escola. Cabe ao supervisor possibilitar a imersão do graduando no dia a dia da escola, das suas rotinas e estrutura organizacional. Ele aproxima o futuro professor das práticas e atividades realizadas em sala de aula e da rotina da escola como um todo. O professor supervisor torna visível ao docente em formação o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, os instrumentos de avaliação utilizados, as rotinas sistematizadas e desenvolvidas.

No caso específico da experiência aqui relatada, coube ao supervisor inserir cinco alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG no cotidiano de uma turma de 1º Ciclo do Ensino Fundamental, ciclo responsável pela alfabetização das crianças. O propósito foi possibilitar uma convivência das futuras professoras com questões cotidianas que envolvem o complexo processo de apropriação da língua escrita pela criança e por outras questões que se referem à organização da escola como um todo e que interferem no trabalho docente. Nesse processo, assumem relevância os encontros semanais de estudo e planejamento, nos quais são tecidas reflexões sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula durante a semana e são

planejadas e discutidas as aulas seguintes. Além da oportunidade de acompanharem as práticas na sala de aula, é possível realizar diálogos e estudos sobre temas relacionados à prática alfabetizadora observada, como os Projetos de Ensino desenvolvidos, a relação professor e aluno, os planejamentos elaborados, as atividades avaliativas, dentre outros.



Figura 1 – Turma da Estrela Esperta e futuras professoras

Julga-se importante destacar também os produtivos diálogos que as propostas desenvolvidas diariamente em sala de aula suscitam entre as bolsistas e a professora supervisora no momento em que são realizadas, permitindo a reflexão no calor da ação (PERRENOUD, 2002). O fato de as graduandas estarem presentes, em sala de aula, duas vezes na semana, permite que elas se apropriem, aos poucos, de certas rotinas necessárias para que as crianças se alfabetizem. Assim, elas podem refletir sobre as atividades, observando a interação dos alunos com as mesmas.

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

O motivo que nos levou a participar do PIBID foi acreditar na proposta do Programa, que permite a imersão dos graduandos na escola. Abrir a sala de aula para que estudantes de Pedagogia possam se formar, observando e analisando as práticas é uma das maneiras de tentar aproximar, cada vez mais, teorias e práticas pedagógicas.

Ter a oportunidade de vivenciar as ações e relações que configuram o dia a dia de uma sala de aula possibilita a reflexão dos processos de formação e aperfeiçoamento docente, aproximando o aluno da universidade do seu futuro campo de atuação e de seus desafios.

Na experiência aqui relatada, as estudantes acompanharam uma turma em processo de alfabetização. Estudos apontam que professores mobilizam práticas e saberes (TARDIF, 2002, p. 9), diariamente, na sala de aula, para garantir que seus alunos aprendam.

A possibilidade de observar e, posteriormente, discutir as práticas de alfabetização realizadas na turma proporciona a explicitação dessas práticas e a busca pela compreensão dos saberes que são mobilizados para que a criança se aproprie do sistema de escrita.

Segundo Lemle, "O professor das classes de alfabetização é, de todos, o que enfrenta logo de saída os maiores problemas lingüísticos, e todos de uma vez" (LEMLE, 1988, p. 5). Essa afirmação revela o caráter desafiador que perpassa o trabalho de alfabetização e a importância da abertura da sala de aula para a observação e formação das futuras professoras. Elas tiveram a oportunidade de acompanhar e participar do processo de elaboração e desenvolvimento de muitos projetos[1] de leitura e de escrita, buscando também compreender a dinâmica do trabalho realizado, que visou à aprendizagem de todas as crianças.

A sistematização do processo de alfabetização requer do professor conhecimentos a respeito do processo de leitura, de escrita, do sistema alfabético-ortográfico, das variações linguísticas, dentre outros temas. Inseridas na dinâmica da sala de aula, as futuras professoras, observando e discutindo a complexidade que caracteriza o processo de alfabetização, puderam aprofundar seus conhecimentos sobre os assuntos apontados, buscando sanar suas dúvidas. Nos momentos de encontro coletivo ou nos dias em que iam à escola, as bolsistas eram incentivadas a registrar os processos observados, os recursos didáticos e as estratégias utilizadas para alfabetizar as crianças.

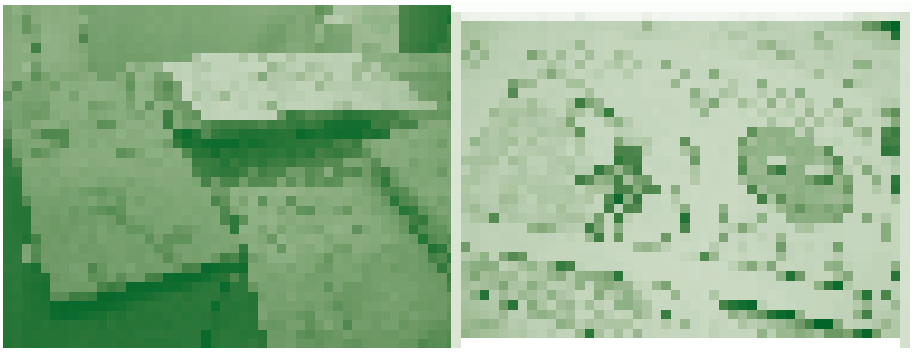


Figura 2 – Projeto A produção de leituras da obra "A maior flor do mundo"

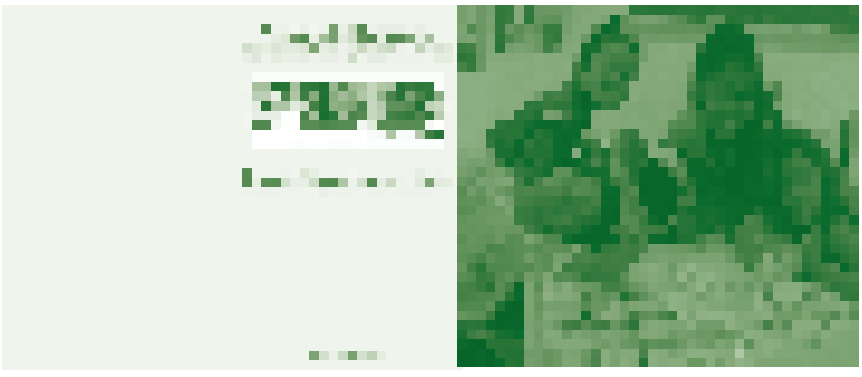


Figura 3 – Projeto Viajando com Lobato – Produção do álbum de figurinhas

[1] Projetos desenvolvidos na turma: A produção de leituras da obra A maior flor do mundo (2011) e o Projeto Viajando com Lobato (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é, principalmente para as camadas mais pobres da população, a principal instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita. Essa característica revela como o trabalho do professor está marcado por um princípio de responsabilidade social, como destaca Nóvoa (1992). Nesse contexto, torna-se fundamental uma adequada formação profissional, preparando o futuro professor para assumir com responsabilidade o seu ofício, assumindo uma postura política e ética de proporcionar um ensino de qualidade.

Na experiência realizada ao longo de dois anos, é possível afirmar que alguns objetivos poderiam ser traçados como prioritários para os professores em formação: conhecer estratégias de ensino adequadas ao processo de alfabetização e à faixa etária das crianças, observar e refletir sobre as intervenções realizadas pela professora supervisora para manter a disciplina na sala; participar ativamente dos projetos desenvolvidos na turma, contribuindo com ideias inovadoras; planejar e desenvolver algumas atividades sob a orientação da professora supervisora; acompanhar as crianças na realização de atividades dentro e fora da sala, observando e buscando atender as dificuldades enfrentadas pelos alunos; familiarizar-se com tarefas que pertencem ao ofício do professor, como realizar a chamada, fazer planejamentos, preencher fichas avaliativas, corrigir provas, organizar portfólios, participar de reuniões do ciclo, dentre outras; utilizar a prática do registro diário das atividades realizadas pelos alunos em sala de aula para posterior reflexão; participar da discussão de casos de alguns alunos que apresentam demandas específicas; participar das vivências culturais da turma, como excursão e outras atividades culturais fora do espaço escolar; acompanhar os registros dos alunos no caderno, observando as dificuldades apresentadas por eles no que diz respeito ao processo de alfabetização desenvolvido pela turma.

O PIBID é um programa inovador no processo de formação de professores. Ele possibilita que a sala de aula seja espaço permanente de capacitação profissional. Poder dialogar com interlocutores em processo de formação foi de grande valia, pois a distância que possuíam do processo de alfabetização permitia a observação de fatores que interferiam no processo. Faz-se necessário que os docentes apresentem disponibilidade para permitir que suas aulas sejam observadas ao longo do ano. O olhar do outro certamente contribui para a reflexão da ação.

Numa turma em processo de alfabetização, o papel docente assume grande relevância. No início do processo, as crianças leem através dos seus olhos, mas cada uma constrói os sentidos dos textos trabalhados, de acordo com suas experiências e conhecimentos prévios. Com o desenvolvimento da leitura e da escrita, as crianças tornam-se mais autônomas e vão, aos poucos, ampliando seu repertório de leitura. A possibilidade de acompanhamento de toda essa dinâmica permite às futuras professoras uma oportunidade ímpar de formação.



Figura 4 – Futuras professoras e turma acompanhada

REFERÊNCIAS

LEMLE, M. Guia Teórico do Alfabetizador. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Vol. 4. Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

QUEIRÓS, B. C. Ler, escrever e fazer conta de cabeça. São Paulo: Global, 2004.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

RELATO DE PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA TURMA DO CENTRO PEDAGÓGICO

Jeanne de Oliveira Ramos
Graduanda do Curso de Pedagogia – UFMG e Bolsista do Projeto PIBID

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade descrever algumas práticas de leitura literária em uma turma do 3º ano do primeiro ciclo da Escola de Educação Básica e Profissional- Centro Pedagógico, cuja professora de referência seria a Maria Elisa. Nessa mesma turma, faço estágio para o projeto PIBID da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Além da descrição das práticas, procuro salientar a importância delas e suas contribuições para o desenvolvimento desses alunos em alguns aspectos como: leitura, escrita, vocabulário, pensamento crítico e pensamento reflexivo. O interesse em descrevê-las seria também, pelo fato de terem favorecido consideravelmente, no desenvolvimento desses alunos, pois foi possível nesse período perceber que tais práticas não se limitavam a estudos fragmentados ou mecanizados, mas reflexivos e contextualizados como afirma (PONTES E AZEVEDO 2008 p.4)

"... sabemos ser necessário e urgente o redirecionamento da prática pedagógica, devendo passar por uma promoção de leituras significativas que permitam ao aluno buscar as várias interpretações... bem como outras práticas que possibilitem a compreensão do texto lido e sua importância para a leitura de universos mais amplos.". Com base nessa perspectiva, os projetos e as leituras foram bem selecionados entre as professoras do ciclo mencionado ou a de referência da classe para serem trabalhados, alcançando assim, ótimos resultados.

A TURMA

A turma possui vinte quatro alunos com idade entre oito e nove anos. A maioria deles estão juntos desde os seis anos, ou seja, desde a entrada na instituição de ensino. A interação entre eles é um ponto bem marcante, pois, estão sempre dialogando ou inventando brincadeiras, até mesmo no período das aulas.

A professora constantemente muda a forma de compor as carteiras, hora sentam-se em duplas e hora sozinhos. Quando estão em duplas é possível perceber que alguns procuram ficar sempre juntos, para isso, ela procura então, fazer trocas para uma melhor interação. Os alunos são muito participativos e observadores.

Desde o momento em que cheguei à turma percebi o grande interesse dos alunos pela leitura literária, pois muitos deles comentavam constantemente sobre alguma obra lida ou sobre as obras trabalhadas pela professora e sempre andavam com livros nas mochilas, alguns trazidos de casa e outros da própria Biblioteca da escola. Observei, também, que nos horários de intervalo ou durante o término de algumas atividades alguns alunos possuem o hábito de pegar revistas em quadrinhos para fazer leitura.

Os alunos tinham o costume também, de disputarem quantas páginas leram em uma obra durante a semana, os que estavam sempre com alguma obra em leitura chegavam e perguntavam ao colega:

-Quantas páginas você já leu?

Era surpreendente o número de páginas lidas por eles nesse período.

Devido a essa interação desses alunos com a constante leitura literária, foi possível perceber em seus textos produzidos em sala uma grande riqueza de vocabulário. Algo muito importante na formação escolar.

I- AS PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Durante os três anos foram trabalhados vários projetos nessa turma e a maioria desses estavam relacionados a práticas de leitura de diversas formas. Dentre esses vários gostaria de destacar quatro, os quais são: Sacola de Leitura , Bichionário , Leitura em Família e Mala de Leitura. Os projetos envolvem a leitura de livros literários, apreciação de poemas, reescrita, reconto e descrição dos momentos e emoções vividas durante as leituras.

O primeiro projeto listado acima: “Sacola de leitura” se faz pela leitura de obras literárias, as quais são escolhidas pelo próprio aluno. Que então registra no caderno do projeto o que considerou interessante na obra, alguns fazem ilustrações outros não. Esse caderno é devolvido e repassado ao próximo aluno para que ele tenha contato

com o o ponto de vista do colega, seguia-se uma ordem alfabética. Nesses registros foi possível perceber uma grande apreciação dos alunos pelas obras descrevendo ser elas muito interessantes ou engraçadas, citando os personagens que lhes chamavam mais atenção. Descreviam também, sensações durante a leitura alegria, medo e outras. O segundo projeto: "Bichionario" se baseou na construção de um dicionário de animais, ou seja, as crianças escolhiam um animal com a letra A e estudavam sobre ele, seu comportamento, habitat natural e a espécie que pertencia, , elas construíram uma apostila com animais de A à Z. O terceiro projeto: "Leitura em Família" consiste em uma leitura de poemas em família, a atividade é enviada todas as sextas-feiras para a casa dos alunos para ser executada por ele e seus familiares, então é feito um registro, em conjunto, sobre o que consideraram mais interessante. Poderiam ser descritas apreciações, críticas e emoções sentidas durante a leitura. E o quarto e último projeto: "Mala de leitura" está relacionado a contação e leitura de histórias.O projeto é feito na biblioteca e periodicamente os alunos vão ela para participar, nela ocorre uma grande preparação, a professora participante desse projeto, coloca um pano colorido no chão e uma grande mala muito enfeitada, então retira o livro dela para fazer a leitura ou a contação, nesse momento, os alunos permanecem sentados e bastante concentrados. Ao término a grande maioria deles vão a procura do livro lido para fazer o empréstimo e acontece um grande alvoroço, entre eles, quando alguém encontra o livro primeiro.

Além desses projetos, é possível perceber inúmeras outras práticas de leitura nessa turma. Semanalmente os alunos vão à biblioteca, nela fazem a leitura de algumas obras e o empréstimo delas, se considerarem interessantes. A professora faz a leitura em roda de algumas obras como as de Monteiro Lobato, a série: Ladrão de Raios, clássicos infantis e algumas obras trazidas pelas crianças.

Algumas atividades em sala também envolvem a leitura, um exemplo seria a maneira interessante com que a professora tem de analisar certas obras: ela as divide em pequenas partes, explorando a interpretação desses trechos e desenvolve uma atividade com perguntas sobre os personagem e eventos da narrativa. Toda semana os alunos recebem uma parte do livro até que chegue o seu fim, fazendo assim uma análise mais profunda sobre a obra. Presenciei esse trabalho com a obra de Eva Furnari "O Feitiço do Sapo".

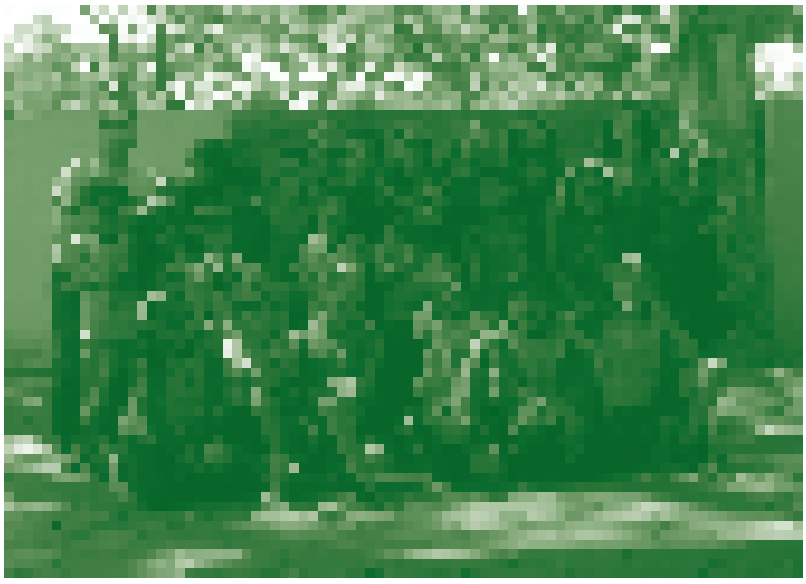
CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA

O trabalho com literatura na escola vem ganhando força, nas últimas décadas e entre as políticas públicas, um exemplo seria o programa PNBE que tem como objetivo a distribuição de livros de literatura para os alunos da Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio. Os livros são selecionados em algumas instituições Federais e distribuídos, de acordo com o número de alunos, entre as escolas públicas de educação básica cadastradas no censo escolar. Políticas como essa comprovam como se tem ampliado o pensamento sobre a importância da leitura literária na sala de aula e como podem contribuir na formação desses alunos como na turma descritas neste artigo.

Observando as práticas de leitura na turma descrita neste artigo, é possível perceber nesses alunos o grande gosto pela leitura, sendo isso algo que foi construído ao longo dos anos, nas interações dessa sala de aula com os livros e projetos. De maneira natural, sem o uso de imposições de conhecimentos escolares que não leva em consideração o tempo e o interesse do aluno, considerado-o como ser imaturo em que sua superação se dará através de práticas sistematizadas, que provocam um abismo entre as tais com o meio social que estão inseridos. (OLIVEIRA, KISHIMOTO e PINAZZA 2007 p.76) Além disso, foi possível perceber também que esse gosto não é adquirido de um dia a outro, mas trabalhado pouco a pouco no coração do leitor . “Diante do texto literário, espera-se que o leitor se sinta em interação com uma obra de arte” (PAIVA, PAULINO, PASSOS. 2005 Pag. 21).

Cada momento e em cada atividade foi possível perceber que a professora buscou trabalhar nos alunos a formação de um leitor crítico com uma opinião formada capaz de dialogar com a obra lida. Percebe-se também, que os projetos aplicados na sala e descritos nesse artigo, permitiram o contato dessas crianças com algumas obras literárias consagradas e os diversos gêneros textuais de forma a abranger o universo de interesse delas. Nessa classe o trabalho de valorização da Literatura ampliou a escrita e a interpretação desses alunos e pode-se considerar também, que grande parte da turma possui o bom hábito de leitura.

A valorização da ilustração feita pelos alunos foi algo perceptível nas atividades. Para se compreender uma obra e necessário entender a sua ilustração também, pois a estética da obra em maioria das vezes completa o sentido do texto e ainda, “...ler a literatura infantil... implica também conhecer elementos da linguagem visual para compreender o significado instalado nas imagens. No processo comunicativo,o verbal e o não verbal se encontram, se distanciam e se articulam na composição do texto” (RAMOS E PANOZZO, 2011 p.2).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se através desse trabalho enfatizar algumas práticas de leitura literária que contribuem para a formação crítica de leitores, ainda na infância. Período esse que pode ser considerado o melhor para se trabalhar o gosto pela leitura. As experiências dos alunos e a interação da professora com a turma fez da sala de aula um espaço de construção do saber de forma bem interativa, que sempre buscando a partir do interesse dos alunos o prazer da leitura.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A (org). Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIVA, Aparecida, PAULINO, Graça, MARTA, Passos. Literatura e Leitura Literária na Formação Escolar. Brasília: Ministério da Educação.Belo Horizonte: UFMG, Ceale,2005. P.21.

PONTES, Verônica Maria de Araújo, AZEVEDO, Fernando José Fraga de. O fantástico e o maravilhoso na literatura infantil: um estudo de caso nas escolas públicas de Portugal e do Brasil. São Paulo: ALB: “Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil”, Jul-2007. Pg.4

RAMOS, Flávia Brocchetto, PANOZZO, Neiva Senaide Petry. As Marca da Palavra e da Ilustração. Revista Educação (Literatura Infantil). São Paulo:Seguimento, 2012. Pg.27.

PROJETO DE ENSINO DE LITERATURA: VIAJANDO COM LOBATO

Maria José Viana Fernandes
Graduanda em Pedagogia na UFMG

INTRODUÇÃO

A proposta do projeto Viajando com Lobato é a leitura e realização de efetivos diálogos sobre as obras lidas em sala de aula. Outros objetivos do projeto: possibilitar o acesso a um texto literário de qualidade; construir um álbum de figurinhas, com os principais personagens dos textos; proporcionar diálogos entre diferentes turmas do Centro Pedagógico em torno dos textos literários escolhidos; promover um encontro entre alunos das séries iniciais para socialização da leitura e dos produtos produzidos ao longo do Projeto.

Privilegiou-se o trabalho com as histórias, em seu suporte original, por meio de leituras em capítulos. A partir dessa leitura, um amplo processo de discussão do texto foi instaurado em sala de aula, recuperando informações das narrativas e dando oportunidade para que os alunos manifestem seus conhecimentos prévios sobre os temas discutidos. Os alunos realizam intertextualidades com outros livros, revistas, filmes, ampliando os seus conhecimentos. Como produto final do Projeto Viajando com Lobato, foi elaborado um álbum de figurinhas, composto por dezessete personagens, que foram desenhados por cada aluno. Nesse álbum há, ainda, textos individuais produzidos pelos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa.

DESENVOLVIMENTO

A preocupação de desenvolver o gosto pela leitura literária deve fazer parte do cotidiano do professor em especial das séries iniciais. Ter momentos de descontração e magia, dar a oportunidade às crianças de se expressarem, pedir para as crianças encenarem algumas partes da história, isso tudo faz parte dos momentos de leitura. Segundo (CADEMARTORI):

> "O Brasil ainda não é um país de leitores, situação determinada por fatores de natureza social, econômica, política, histórica, cultural. No entanto, existe hoje especial sensibilidade para esse assunto, traduzida em inúmeras iniciativas, publicas e privadas, para promover a leitura." (2012, p.25)

Desde o nascimento a criança deve ter contato com a leitura, os pais devem ler histórias para elas dormirem, assim elas acostumam-se desde cedo com o universo da leitura. Os pais devem ler perto das crianças para serem exemplo, dar livros de presente também é um incentivo para serem futuros leitores. Quando há essa preocupação em casa, fica mais fácil para o professor alfabetizar e prosseguir na formação de um leitor. Na escola a literatura deve estar presente desde a educação infantil. O que normalmente acontece é que depois das séries iniciais o incentivo à leitura literária é menor. Os professores não lêem mais para os alunos e as leituras pedidas são para a realização de provas. A leitura deve ser um momento de prazer e relaxamento. Conforme MEDRADO (2010), ouvir histórias ajuda a formar leitores e a leitura é o melhor caminho para se escrever bem. Os benefícios da leitura são inúmeros e cabem a todos, pais, professores e sociedade incentivar essa prática.

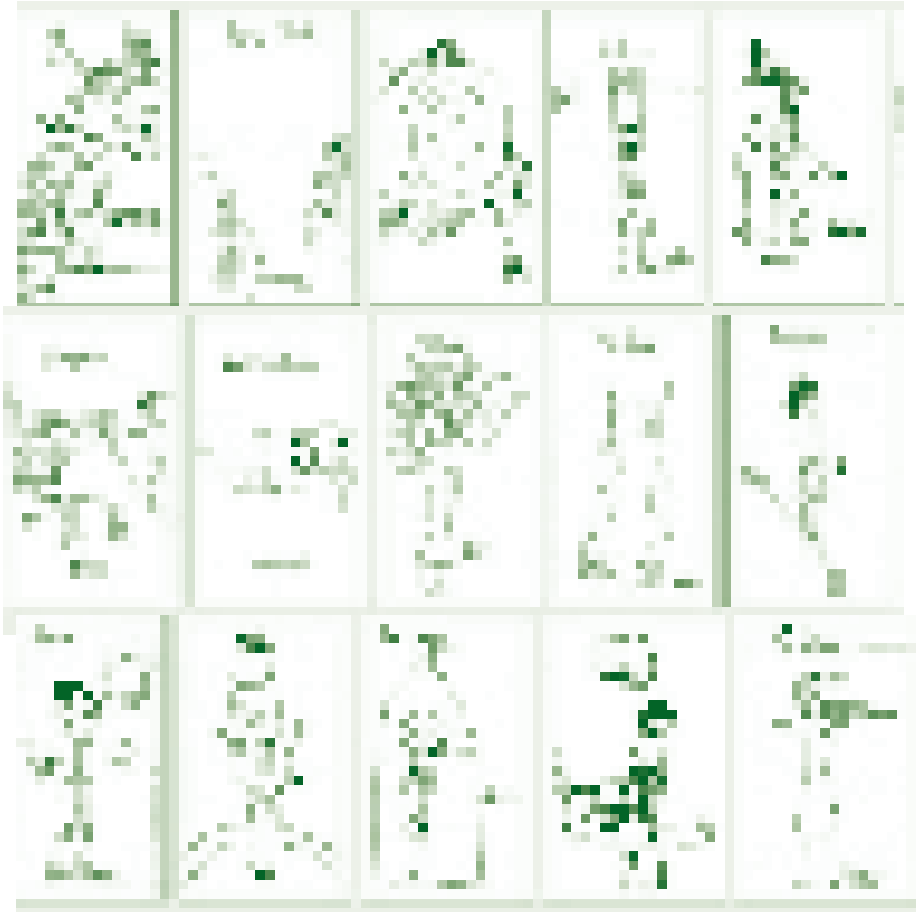
A professora da turma observada incentiva a leitura de várias maneiras: há um espaço na sala de aula com gibis e livros trazidos pelos alunos, assim que eles terminam alguma atividade e ficam esperando a turma toda acabar para começarem outra eles ficam lendo os livros e gibis que ficam na biblioteca da sala de aula; há oito sacolas de leitura com um livro e um caderno onde o aluno faz uma ilustração e um comentário sobre a história lida, oito alunos levam esta sacola para casa e quando terminam de ler trazem de volta e outros alunos levam-na; há o projeto mala de leitura, onde uma bolsista do projeto conta história na biblioteca ou em sala de aula, uma vez por semana; além de todas essas estratégias, a professora sempre reserva um tempo em suas aulas para ler algum livro para os alunos (às vezes são livros escolhidos pelos alunos).

Para continuar com este incentivo à leitura literária, a professora de Língua Portuguesa desenvolve projetos de leitura onde os alunos atuam efetivamente, lendo, ouvindo, ilustrando, produzindo textos e compartilhando impressões das histórias. A partir dessas atividades os alunos tornam-se cada vez mais desinibidos, o vocabulário fica variado e a escrita melhora consideravelmente.

O Projeto Viajando com Lobato teve início nas reuniões do PIBID (Programa Institu-

cional de Bolsas de Iniciação à Docência), com a participação da coordenadora, da supervisora e de cinco bolsistas do curso de Pedagogia da UFMG. Nestas reuniões foram discutidas todas as etapas do projeto. Com as decisões acertadas e de comum acordo o projeto foi iniciado.

No início do Projeto Viajando com Lobato, a professora lia as histórias e depois havia um debate sobre o que cada aluno entendeu, o que ele já sabia da história antes da leitura, se já tinha ouvido falar desses personagens e dessas histórias. Eles falavam suas opiniões e o que achavam que deveria acontecer no final das histórias. Eles se envolviam e gostavam das histórias, eram momentos de muito interesse da parte dos alunos. As ilustrações eram mostradas, quando tinha. À medida que as histórias foram contadas, as crianças fizeram as ilustrações dos personagens. As bolsistas contornaram as ilustrações para ficarem mais visíveis após serem escaneiadas e reduzidas para o tamanho destinados a elas no álbum. Todos os alunos fizeram dezessete ilustrações, uma para cada personagem, cada aluno recebeu um álbum com as figurinhas de todos os alunos da turma. Havia um espaço para a descrição de cada personagem, onde cada aluno escreveu o que sabia sobre ele. O álbum tem cinqüenta e duas páginas, para a colagem das figurinhas os alunos foram separados em grupos de quatro, a professora passou em cada grupo distribuindo as figurinhas de cada personagem. Em cada figurinha havia o nome do aluno e esta foi colada em ordem alfabética, havia um número no álbum que correspondia ao número da chamada dos alunos. A relação dos nomes dos alunos foi escrita no quadro para que os alunos colassem as figurinhas na ordem correta.



Foram mostradas também as músicas referentes aos temas lidos e os alunos cantaram e dançaram, por exemplo: a música da Narizinho, Emília, Saci, do Sítio do Picapau Amarelo.

Nesta sala de aula todos os alunos lêem bem e a maioria gosta de ler, fruto de um trabalho contínuo de incentivo à leitura.

CONCLUSÃO

Há um ano e meio que faço estágio no Centro Pedagógico da UFMG, em uma turma do 3º ano, quando comecei estavam no 2º ano. É impressionante ver a cumplicidade dos alunos com a professora, ela é respeitada e todos os alunos gostam muito dela. Foi muito enriquecedor passar este tempo nesta sala, observar como a professora cativa o respeito, dá conselhos, incentiva e dá carinho para os alunos. As aulas são dinâmicas, com participação ativa dos alunos. Foi muito interessante participar deste projeto, discutir as idéias, o desenvolvimento e ver o resultado. Acrescentou muito na minha formação, aprendi que quando um trabalho é bem planejado e bem feito os resultados só podem ser bons. Fiquei feliz com a premiação deste projeto, pois foi o reconhecimento da dedicação e do empenho da professora, dos alunos e de toda equipe do PIBID.

A experiência observada mostra que com dedicação e motivação é possível incentivar e formar leitores. Os alunos ficaram felizes em participarem do projeto e de verem o produto do trabalho deles, o álbum de figurinhas.

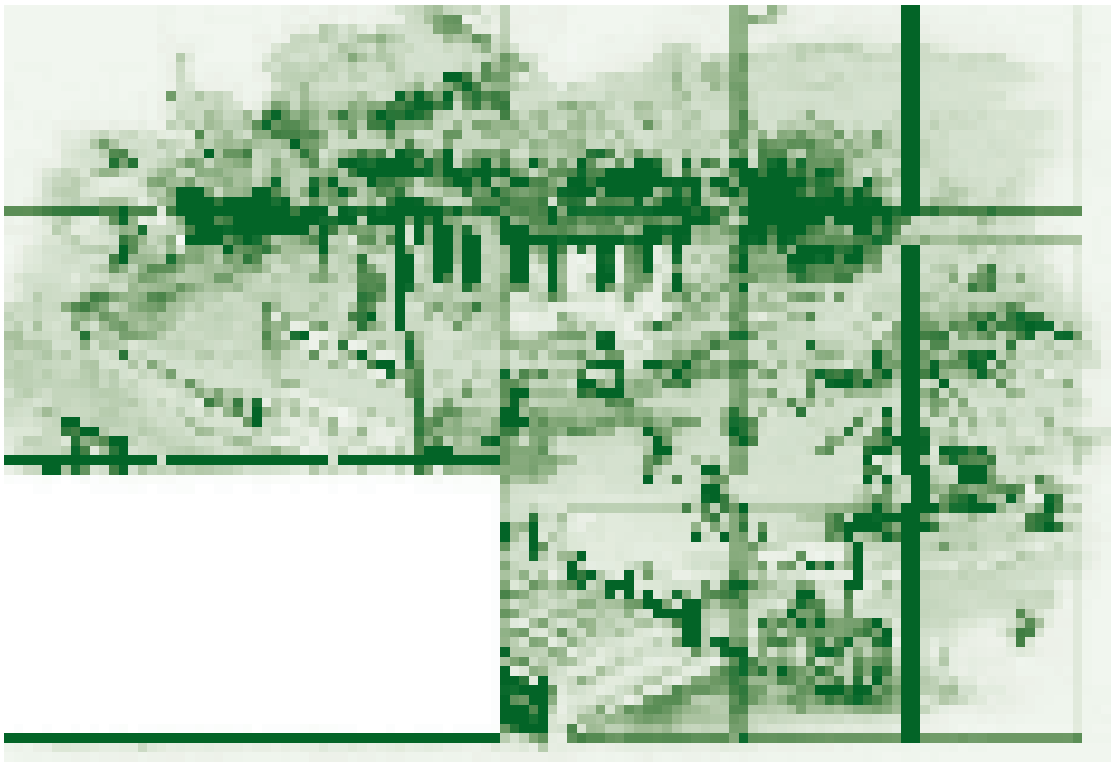
O Projeto Viajando com Lobato foi vencedor na Semana do Conhecimento da UFMG/2012. Estes alunos estão acostumados a participar de vários projetos, e este ano eles foram premiados três vezes, além da Semana do Conhecimento. Eles foram premiados também na UFMG Jovem com o Projeto A Maior Flor do Mundo e também com o Projeto das Olimpíadas.

Durante este projeto observei o quanto é importante a novidade, a variedade de atividades para envolver o interesse e a atenção dos alunos.

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Ligia. O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes. 2ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2012.

MEDRADO, Juliana Basílio. Um olhar especial à literatura infantil. Revista Travessura, p.3, 6 de maio/2010.



Álbum de figurinhas do Sítio de Picapau Amarelo.

INCENTIVO À LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA TURMA DO PRIMEIRO CICLO

Vânia Vieira Orquiza

Estudante do curso de pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bolsista do Programa Institucional de Incentivo à Docência (PIBID).

INTRODUÇÃO

Atuando como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) por dezesseis meses (entre junho de 2011 à dezembro de 2012), acompanhei uma turma do primeiro ciclo composta por vinte e cinco alunos, que tem por volta de oito anos de idade, no Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Durante este longo período de acompanhamento observei o quanto é significativa a atuação do professor como norteador entre aluno e hábito de leitura.

Minha participação em sala ocorre duas vezes por semana. Auxilio todas as atividades ministradas pela professora: reescrita, contação de histórias, leitura, confecção de murais e execução de projetos. Fato que contribui significantemente para a minha formação docente, uma vez que ainda na graduação participo de atividades práticas do dia a dia de uma escola, sendo coordenada por uma professora e ainda participo de discussões teóricas nos encontros previstos pelo PIBID. Somos cinco bolsistas das séries iniciais e acompanhamos as aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora Maria Elisa.

Devido à formação da professora Maria Elisa[1] e sua participação no Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL – sua prática docente está focada no trabalho de incentivo à leitura literária, mas não apenas à leitura e interpretação de textos presentes no livro didático que, são reduzidos e/ou trabalhados por partes. Tal fragmentação dos textos leva, muitas vezes, a uma descaracterização da obra e alterações relevantes para a compreensão e interpretação do leitor. Cosson (2011) afirma.

> "No ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos (...)"
> (RildoCosson, 2011, p. 22)

Há muitas críticas ao uso da literatura para o ensino da língua e suas normas gramaticais, porém o que presenciei nessa turma, foi a parceria e uso saudável da literatura como suporte e companheira para fazer do ensino obrigatório das regras gramaticais, uma atividade prazerosa aos discentes. Como relata Geraldi.

> "Nos últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos de lingüística e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa".
> (João Wanderley Geraldi, 2011, p.18)

[1] Possui Graduação em Pedagogia pela UFMG e Mestrado em Educação, também pela mesma Universidade. É membro do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL/Ceale/FAE/UFMG), desde 2006.

IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS

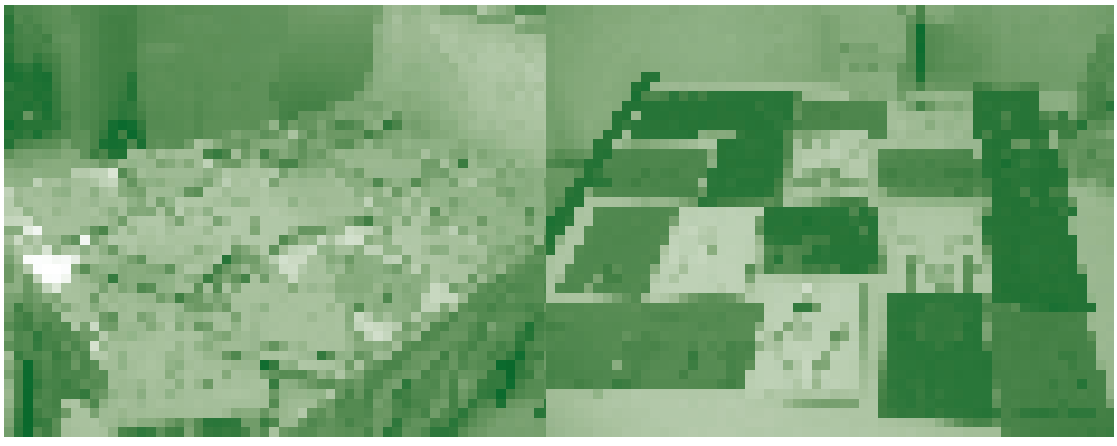
Maria Elisa possui diversos projetos de incentivo à leitura, muitos com diversas premiações nos eventos literários da Universidade Federal de Minas Gerais. Farei um breve relato sobre dois dos quais eu participei para que o leitor perceba a relevância desses trabalhos para a alfabetização e desenvolvimento das crianças.

O primeiro, "A produção de leituras da obra A maior flor do mundo" projeto de literatura vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tal projeto teve como objetivo geral trabalhar e proporcionar a leitura de uma mesma obra literária entre os alunos do CP/UFMG e por leitores adultos, estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em processo de alfabetização, a fim de que eles pudessem compartilhar experiências a partir da leitura da obra "A maior flor do mundo", de José Saramago.

Foi feito um consistente trabalho de mediação e exploração do livro selecionado em sala de aula, por meio da leitura diária de episódios da obra, que foram ilustrados pelas crianças. Durante a leitura, a professora fazia perguntas sobre fatos ocorridos na obra e com o personagem, explorou as entrelinhas aguçando a curiosidade e capacidade de interpretação dos alunos, além de trabalhar pontuação, grafia das palavras e as diversas regras gramaticais, em coerência coma idade dos ouvintes.

Sob orientação da professora e auxílio das bolsistas, os alunos construíram seu próprio livro utilizando suas ilustrações, elaboraram textos fazendo uso da obra em questão e ao final, realizamos o encontro entre crianças e adultos para discussões sobre a obra.

Vale ressaltar que esse projeto contou com a coordenação de Graça Paulino[2] e recebeu Menção Honrosa na XV Semana de Graduação no ano de 2011 e 3º lugar UFMG JOVEM 2012.



Graça Paulino é licenciada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1971), mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Minas Gerais (1979) e doutora em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990). É pesquisadora do Ceale FAE UFMG, com Bolsa de Produtividade do CNPq.

Outro Projeto é o“Viajando com Lobato”que selecionou os textos – Reinações de Narizinho, Os doze trabalhos de Hércules e o Minotauro – do autor Monteiro Lobato. A escolha das obras se deu conforme pedido dos alunos que possuem grande interesse por histórias de personagens mitológicos.

É do conhecimento de muitas pessoas que, algumas obras do autor vêm sofrendo críticas relacionadas ao racismo, porém diversos doutores na área da Literatura e o Ministério da Educação (MEC) defendem não a exclusão das obras, mas sim uma abordagem sobre o contexto racial no Brasil. No Parecer do Conselho Nacional de Educação, relatado por GOMES (2010), pode-se observar esta articulação da obra com o contexto brasileiro.

> “(...) fazem parte da análise do todo, do contexto histórico e social da obra e vivido pelo autor, da ideologia racial, das representações negativas sobre a cultura popular, o negro e o universo afro-brasileiro presentes não só no livro Caçadas de Pedrinho, mas, também, em outras publicações de Monteiro Lobato”.
> (Parecer CNE/CEB Nº: 15/2010, p. 5)

A intenção, além de compartilhar o texto de Lobato com leitores de outras turmas do terceiro ano, é também proporcionar às crianças acesso a um texto literário de qualidade, investigação sobre quem foi o autor e sua contribuição para o universo literário e especialmente abordar entre a turma as questões sobre as relações Etnico-Raciais, presentes na obra. Após abordagem dos tópicos anteriores iniciou-se a construção de um álbum de figurinhas.

No dia 18 de abril é comemorado o dia Nacional do Livro Infantil em homenagem ao escritor Monteiro Lobato que nasceu nessa mesma data no ano de 1882. As bolsistas elaboraram uma aula expositiva para a turma com todas as informações referentes ao escritor e suas obras literárias. Momento oportuno para abordar questões sobre o racismo mostrando alguns trechos da história em que ele menciona estereótipos para a personagem Tia Nastácia – fatos apontados no site do Ministério da Educação. Os alunos fizeram comentários e perguntas. Grande parte da turma disse que é muito feio ter preconceito e quando presenciarem um amigo fazendo isso, chamará atenção dele e irá alertá-lo que é crime.

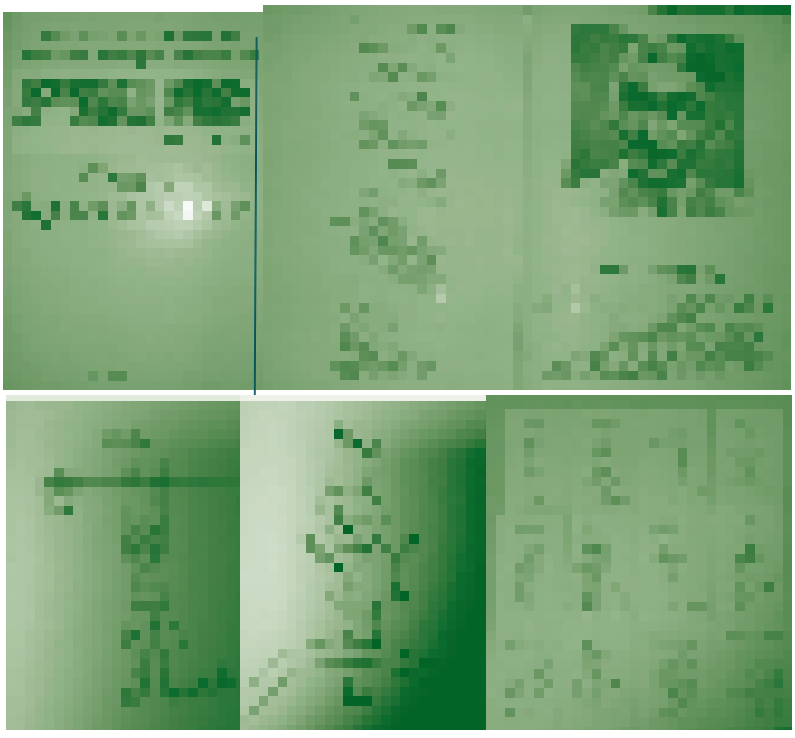
Após essas pontuações sobre as obras e o autor iniciamos as atividades do nosso projeto. A intenção foi de construir um álbum de figurinhas a partir das ilustrações das crianças, pois os desenhos também fazem parte de um processo de conhecimento, interpretação, expressão, além do prazer que proporciona às crianças.

A professora iniciou a leitura apresentando cada personagem, dezessete no total – Cuca, Dona Benta, Doutor Caramujo, Emília, Hércules, Hidra de Lerna, Leão de Neméia, Medusa, Minotauro, Narizinho, Pedrinho, Rabicó, Saci, Teseu, Tia Nastácia, Tio Barnabé e Visconde de Sabugosa. Após a leitura todos os alunos ilustraram cada personagem e produziram seu próprio texto para ser inserido no álbum.

A divisão do álbum de figurinhas se deu de forma que cada personagem teria ilustração de todos os alunos, por exemplo, o personagem Rabicó seria no total 24 (porque são 24 alunos), porém os textos são diferentes (porque cada aluno faria o texto para o seu álbum).

Para a concretização desse trabalho contamos com a contribuição da professora Amarílis Coelho Coragem[3] , professora de artes, na Faculdade de Educação – UFMG. Amarílis auxiliou na estrutura de álbum, posicionamento e número de figurinhas por páginas, cor e plano de fundo.

Em todos os momentos de realização das atividades, as bolsistas estiveram presentes ajudando professora e alunos.



O projeto “Viajando com Lobato” têm como coordenadora Analise de Jesus da Silva[4] e também contamos com a contribuição da professora Juliana Basílio Medrado[5] que tanto nos auxiliou na elaboração desse projeto, inscrições nos eventos mencionados acima e também sugeriu para que no momento da distribuição tirássemos uma figurinha que seria “rara”, de maneira que as crianças tivessem que trocar com seus amigos no intuito de consegui-la.

3 Graduação em Belas Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (1977) e mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Artes e Educação, com ênfase em Educação Artística e Educação Infantil

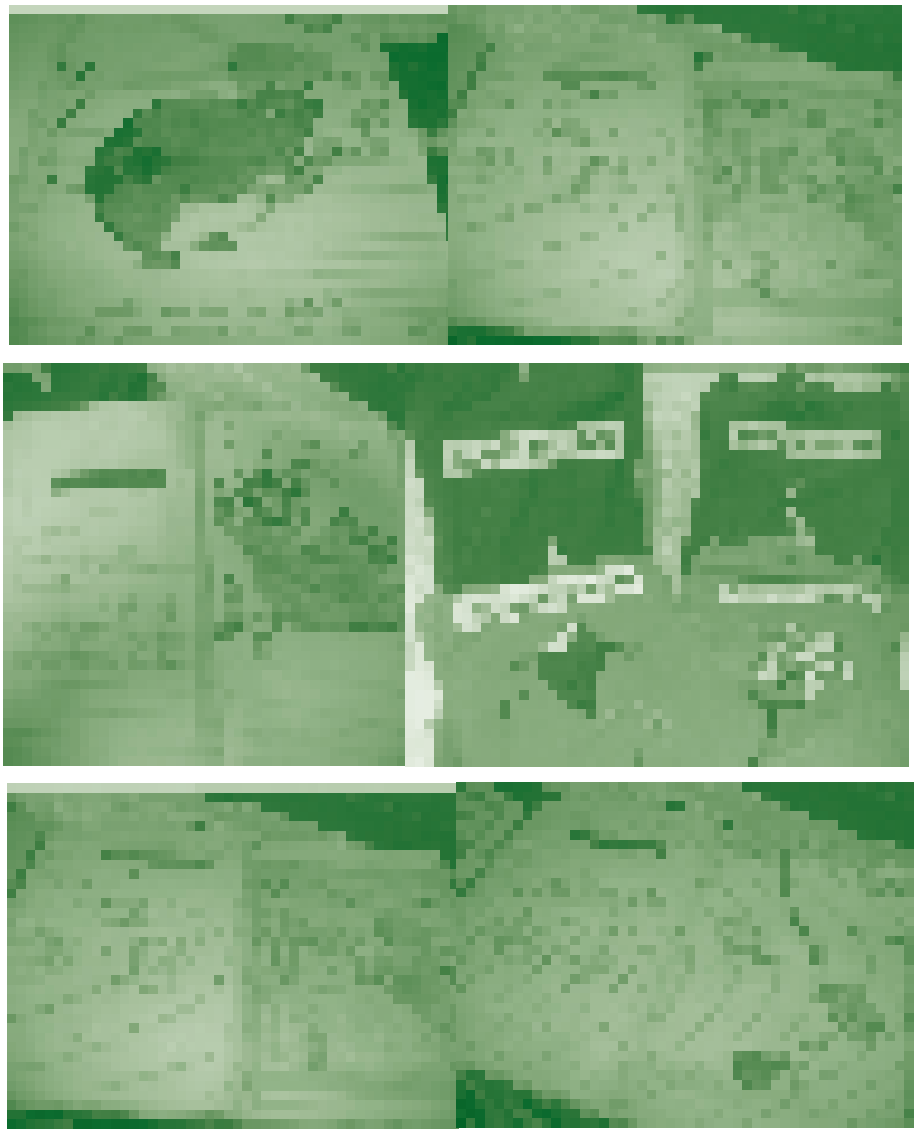
[4] Pedagoga e Historiadora. Mestre e Doutora em Educação pela UFMG. Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino DMTE- da FAE-UFMG. Coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA/FAE/UFMG.

[5]Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2012). Auxiliar de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (2009-2011). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2002).

Ressalto que esse projeto recebeu premiação de 1º lugar na XVI Semana de Graduação na UFMG.

Dentre os diversos projetos construídos pela professora Elisa, o “Sacola de Leitura” chamou minha atenção. Sua organização ocorre da seguinte forma: há na sala oito sacolas – quatro para meninas e quatro para meninos. A seleção para a leitura ocorre conforme a lista de chamadas, sendo assim os escolhidos levam a sacola para casa por um período combinado com a professora. A proposta é de a criança ler o livro da sacola com sua família e depois realizar um registro no caderno, através da escrita, de desenhos, de montagem ou qualquer outra forma que preferir.

O projeto chama atenção devido à autonomia das crianças na escolha pelas obras, ansiedade com que a criança aguarda seu dia para levar a sacola, envolvimento das famílias, registro ilustrado e a contribuição para desenvolvimento dos alunos.



CONCLUSÃO

O objetivo desse texto é compartilhar com os leitores as riquezas e conquistas alcançadas com os projetos e também revelar os benefícios de se trabalhar com literatura em sala de aula. É uma opção de trabalho que somente trará ganhos aos alunos e professores. Durante o tempo de permanência nesse estágio acompanhei o desenvolvimento da turma em questões de boa leitura, escrita, interação, capacidade de questionamentos, interpretação e o principal, formação de leitores.

Há uma aluna, em especial, que me chamou maior atenção, um dia a acompanhei até a biblioteca e constatei que ela, no período de um ano havia lido cinquenta e seis livros. Essa aluna fala muito bem, suas notas sempre são muito boas e sua capacidade de interpretação é incrível. Todas as crianças dessa turma tiveram melhora considerável e a comprovação está na aprovação de toda turma para o primeiro ano do segundo ciclo ao final do ano de 2012.

Outro fato importante que percebi é que muitos pais são presentes na vida escolar dos seus filhos, elogiam e tem grande admiração pela professora Maria Elisa e, durante as reuniões de pais, não escondem a preocupação com relação ao ano de 2013, pois seus filhos terão nova professora.

Tais questões somente comprovam que trabalhar com literatura em sala, além de prazeroso contribui significativamente com a bagagem escolar dos alunos, trazendo satisfação aos pais e professores.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. Letramento Literário teoria e prática. 2ª Ed, São Paulo: Contexto, 2011.

GIRALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. 5ª Ed, São Paulo: Ática, 211.

GOMES, Nilma Lino. PARECER CNE/CEB Nº: 15/2010. Ministério da Educação.

O GRUPO DE TRABALHO DAS SÉRIES INICIAIS DO PIBID PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Juliana Basílio Medrado

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Graduada em Pedagogiape-la Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

O GRUPO DE TRABALHO

O PIDIB Pedagogia é composto por dois grupos que dialogam entre si: o grupo das Séries Iniciais e o grupo Educação de Jovens e Adultos – EJA. Ambos se encontram às sextas feiras no período da tarde (bem como todas as outras áreas do PIBID). Em um primeiro momento, há um compartilhamento de saberes entre os dois grupos, onde acontecem os relatos dos fatos ocorridos durante a semana e das propostas de trabalho. Com essa dinâmica, os dois grupos, apesar de estarem em escolas e modalidades de ensino diferentes, compartilham desse momento coletivo contribuindo, assim, um para o desenvolvimento do trabalho do outro. Em um segundo momento, faz-se uma reunião mais direcionada para cada grupo, separando o grupo EJA do grupo Séries Iniciais. Nessas reuniões, o objetivo é articular a continuidade do trabalho das bolsistas e da professora em sala de aula com discussões e reflexões teóricas.

O grupo em foco, o das Séries Iniciais, é composto por cinco bolsistas, uma professora, uma coordenadora e uma co-coordenadora.As bolsistas, juntamente com a professora, atuam diretamente com crianças que tem por volta de nove anos de idade e que frequentam o 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, no Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. As alunas bolsistas participam das aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora integrante do grupo Séries Iniciais. Como são cinco bolsistas, essas se dividem entre os dias da semana para participarem do trabalho da sala de aula. Sendo assim, não se fazem presentes as cinco concomitantemente, durante todos os dias da semana, o que torna fundamental o encontro coletivo de sexta-feira. A participação de cada uma delas nessas aulas é socializada e discutida nos encontros de sexta-feira. Aproveita-se esse momento para elaborar novas estratégias e aprimorar o trabalho realizado até então, num direcionamento em articular a prática com conhecimentos teóricos. Um exemplo seria o estudo de textos acadêmicos sobre literatura. A partir do qual era possível uma discussão sobre o conteúdo estudado e maneiras de abordá-lo na prática da sala de aula.

A DINÂMICA DE TRABALHO E SUAS INTERAÇÕES ÀS LUZES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Observando essa dinâmica de trabalho pode se questionar sobre a influência do trabalho de uma bolsista no trabalho da outra, bem como as influências do trabalho individual para o coletivo, e do coletivo para o individual.

> O processo de interação e de produção em que vivem essas bolsistas e professores é permeado por uma trama de interferências, em que o contexto vivido abarca uma série de mediações. Se entendermos mediação como "o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação" (Oliveira, 1997, p.26), pode-se considerar que a relação deixa, então, de ser direta, unívoca, e passa a ser mediada por esse elemento. Corroborando ainda com OLIVEIRA (1997):

"O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo." (idem, p. 33).

Assim, observa-se que a partir de processos de mediação, o sujeito tem mais possibilidades de agir sobre determinados objetos e, desse modo, pode transformar, criar, dominar e internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na sua realidade. GOULART (2005) traz sua contribuição ao abordar o conceito de mediação como uma concepção que contraria os princípios cartesianos, considerando-o como "o passo inicial para a elaboração de uma abordagem teórica que materializa o esforço empreendido na construção de uma visão dialética do indivíduo e da coletividade" (Goulart, 2005, p.113).

Dessa forma, pode-se verificar que os processos de mediação viabilizam os processos de aprendizagem, sendo nesse caso, a compreensão e participação durante o percurso dos trabalhos realizados pelo grupo Série Iniciais.

A proposta de trabalho do grupo para o ano de 2012 foi o desenvolvimento do Projeto "Viajando com Lobato"[1]. Para avançar na execução desse projeto foram necessários vários encontros e reflexões sobre a melhor forma de envolveras bolsistas e os alunos do 3º ano do 1º ciclo do Centro Pedagógico - CP. Nos encontros de sexta-feira, com o grupo reunido, discutia-se sobre a forma mais adequada para a elaboração de desenhos e produções textuais, bem como a participação das bolsistas durante o desenvolvimento do projeto. Ressaltando-se que a participação de um sujeito em uma equipe requer envolvimento e interação com outro, bem como com o ambiente. O

[1] O projeto é relatado neste livro e foi ganhador do prêmio de melhor projeto na Semana do Conhecimento da UFMG – 2012.

compromisso com o trabalho a ser realizado e o compartilhamento de ideias foi a chave mestra para alavancar o conhecimento individual e coletivo, tornando o trabalho em equipe mais rico e assertivo.

Essas reflexões sobre processo de mediação e trabalho em equipe nos remetem ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) postulado por Vigotski. Mas, antes de discorrer sobre esse conceito faz-se necessário esclarecer algumas das traduções que já se fez presente em discussões e publicações que referendam tal nomenclatura.

PRESTES (2010), em sua tese de doutorado, revela as contradições de interpretação de alguns conceitos fundamentais para o campo da educação entre a obra original de Lev Vigostki e suas traduções. Destaca-se aqui a abordagem feita sobre a revisitação ao conceito de zona de desenvolvimento proximal ou imediata - zona blijaichegorazvitia.A autora defende a transposição desta tradução para zona de desenvolvimento iminente, pois o termo iminente revela o que o sujeito pode desenvolver, não significando que ela irá obrigatoriamente desenvolver, como nos passa a ideia do significado da palavra proximal.

> "Tanto a palavra proximal como a imediato não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento." (Prestes, 2010, p. 168)

Poderia se pensar que a zona de desenvolvimento iminente envolve apenas questões relativas ao âmbito escolar, contudo este pressuposto seria incorreto, uma vez que

> "Vigotski refere-se a importância da zona blijaichego razvitia em outras atividades, mais especificamente, ele não limita a importância dela somente a atividade de estudo escolar, mas atribui-lhe um papel importantíssimo na atividade de imitação, na atividade de manipulação com objetos e na atividade de brincadeira"(Prestes, 2010, p.170).

Dessa maneira, corrobora-se a utilização desse conceito para remeter-nos às interações vivenciadas no grupo de trabalho PIBID Pedagogia.

Por ser um conceito que referenda ao próximo desenvolvimento, pode-se afirmar que todo ser humano tem um próximo desenvolvimento a atingir, uma vez que não somos seres acabados, nem pré-moldados ou pré-definidos, nem tampouco um produto linear do ambiente vivido. Somos sim, sujeitos em contínua formação, capazes de atuar, internalizar e transformar o ambiente. As bolsistas e demais envolvidos no grupo de trabalho das Séries Iniciais estão em pleno processo de desenvolvimento. A cada encontro e em novas discussões, consegue-se transpor desafios e assim, cada um tem a possibilidade de avançar em seu próprio desenvolvimento e transpor novos conheci-

mentos no coletivo. Pois, como nos diz Vigotski, a zona blijaichego razvitia "define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (Prestes, 2010, p. 173 apud Vigotski, 2004, p. 379)."

Assim como PRESTES (2010), este artigo defende que "a tradução que mais se aproxima do termo zonablijaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não madurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento." (p.173)

Desta forma, não existe a obrigatoriedade, nem a predeterminação, do desenvolvimento pessoal dentro do grupo de trabalho, mas acredita-se na grande possibilidade desse desenvolvimento tendo em vista a quantidade de estratégias e interações promovidas. Nas sextas-feiras, durante as discussões coletivas e no estágio em sala de aula, atuando juntamente com os alunos e em constante troca com a professora regente e com outras bolsistas, é notório que o PIBID Pedagogia vem atuando positivamente no crescimento profissional e pessoal de todos os envolvidos, principalmente, das bolsistas.

Como exemplos, pode-se destacar o prêmio de melhor trabalho conquistado pelo PIBID-Séries Iniciais na semana do conhecimento de 2012 pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. É observável o amadurecimento na participação das bolsistas nas discussões e nas tomadas de atitudes para a participação dentro da sala de aula e nas propostas de desenvolvimento de trabalho com os alunos do CP. As alunas vêm demonstrando mais maturidade ao lidar com as questões da prática pedagógica à medida que atuam em sala de aula, que discutem e que contribuem com ideias e sugestões nas reuniões de sexta-feira. Podemos, também, constar o relato oral de uma das alunas, a qual aponta seu percurso pessoal e a influência do PIBID no seu modo de se relacionar com a educação:

> "Antes de ingressar no PIBID passei por uma experiência ruim na educação e pensei em desistir do curso, pois me via sozinha diante dos problemas relacionados à inclusão e do descaso (falta de interesse) de alguns profissionais. Foi quando vim para o PIBID. Quando conheci Elisa (professora que acompanha as bolsistas) me apaixonei novamente pela educação. Elisa é um exemplo para mim."
> (Declaração de uma bolsista do PIBID Pedagogia – Séries Iniciais. Novembro-2012).

Como se pode observar, essa aluna iria desistir da área da educação, mas após ter entrado para o PIBID e ter se relacionado com outros participantes, mudou sua forma de ver a sala de aula, passando a se interessar mais pelo curso, acreditar na educação e investir em sua vida acadêmica. Para outra aluna, o PIBID poderia ter um sentido mais voltado para socialização, ou seja, de promoção à desinibição, uma vez que este programa proporciona encontros, promove discussões e reflexões e o clima de trabalho

pode ser considerado amistoso. Já para mim, que participei como co-coordenadora do grupo, o PIBID teve um sentido de amplitude profissional. Nas reuniões de sexta-feira, enquanto contribuía com questões teóricas e práticas para o trabalho das bolsistas e da professora, pude refletir sobre minha própria prática e minhas intervenções. Era um momento em que conciliava o conhecimento que obtive ao longo dos anos na academia com minha diversificada prática pedagógica[2]. Ao mesmo tempo em que estava contribuindo para o grupo, percebia, quase que simultaneamente, um amadurecimento em minhas estratégias de trabalho.

Os sentidos[3] atribuídos ao trabalho realizado vão sendo elaborados nos entremeios de motivos, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos participantes das interações promovidas pelo PIBID. De acordo com sua vivência pessoal, cada componente do grupo atribui um sentido para o trabalho realizado. Tendo a psicologia histórico-cultural como referencial teórico, pode-se afirmar que o sentido tem um caráter pessoal (apesar de estar imbuído de historicidade e de cultura) e varia de acordo com o contexto, ou seja, se altera conforme se dão as relações, as evoluções no grupo social e cultural. Esses sentidos são atribuídos na tentativa de se apropriar das significações sociais, que são construídas historicamente.

> "Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações pronto; apropriar-se ou não dessas significações depende do sentido pessoal que tenham para o sujeito. O sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade." (Asbhar, 2005, p.111).

A relação entre sentido e significado não é uma relação unilateral, nem mesmo uma relação progressiva. Esses conceitos segundo a psicologia histórico-cultural se relacionam de forma dialética, em que um interfere no outro, estão ligados entre si, na medida em que o sentido exprime alguma significação e, ao mesmo passo, para significar algo há uma construção de sentidos. Ambos estão relacionados às produções históricas e culturais. ASBHAR (2011) ainda reforça que

> "a forma como o indivíduo apropria-se dos significados depende do sentido pessoal, que é criado pela relação objetiva entre o que incita a ação no sujeito e aquilo para o qual sua ação se orienta, traduzindo a relação entre o motivo e o fim da atividade" (p.1),

Sendo o grupo de trabalho das Séries Iniciais a atividade coletiva, em que as ações individuais são vistas como realizações concretas de possibilidades para o desenvolvimento dos grupos de trabalhos.

[2]Já atuei em instituições públicas e privadas nos diversos níveis e modalidade de ensino, como professora e coordenadora.

[3]Aportamos da Psicologia histórico-cultural os conceitos de sentido e significado, utilizados em sua primeira definição para elucidar questões relativas às raízes genética do pensamento e da palavra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa trama de relações enfatiza-se a importância do envolvimento de cada participante para com o trabalho realizado e das interações compartilhadas dentro de uma equipe. No processo de interação, todos os envolvidos têm a possibilidade de desenvolverem-se e modificarem-se a si mesmos e o meio no qual convivem.

> No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.95)

Portanto, é impossível falar de um desenvolvimento único, separado do contexto social. É na interlocução das relações sociais nas quais o ser humano está envolvido que pode se explicar seus modos de agir, de pensar, de relacionar-se, de ser. Como nos assegura Goulart:

> "O conhecimento, então, passa a ser produzido no processo, pensado como meio para se fazer coisas e não como acúmulo de informações. Passa também a ser analisado como uma relação complexa que envolve participação em atividades e geração de identidades tornando-se parte de uma prática que se faz no dia-a-dia. Assim, aprender na participação ultrapassa o mental; abrange o corpo, a mente, os sentimentos e a identidade das pessoas envolvidas. Tanto os indivíduos quanto a coletividade transformam-se nessa experiência." (Goulart, 2005, p.127)

Nas atividades coletivas, como é o caso do grupo de trabalho PIBID Pedagogia - Séries Iniciais, as ações individuais são vistas como realizações concretas de possibilidades coletivas. Ao longo dos trabalhos deste ano de 2012, múltiplas vozes puderam ser vivenciadas durante as ações e várias foram as interações situadas entre os membros do grupo. Assim, quando bolsistas discutem e sugerem algo modificando o curso dos acontecimentos dos trabalhos em desenvolvimento, elas abrem novas possibilidades de ação para todo o grupo.

Outro exemplo de influências do desenvolvimento individual e coletivo é a interpretação da frase escrita por Vigotski, destacada por SIRGADO (2000): O homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo. Podemos assim concluir que internalizamos os diferentes aspectos que nos circundam e, a partir de então, modificamos o meio no qual atuamos. Somos a soma das relações sociais e culturais, pensando, assim como SIRGADO (2000), o social como mais amplo que a cultura. O sujeito se produz na ação social e na interação com o meio e com os outros, internalizando significados a partir do contexto cultural, histórico e social.

Destarte, o PIBID Pedagogia traz mais uma forma de significação do curso de Pedagogia para as bolsistas, bem como de desenvolvimento e aprendizado. Já para mim, que exerci a função de co-coordenadora no grupo das Séries Iniciais, o PIBID traz além da experiência em co-coordenação de uma equipe de estudantes do curso de Pedagogia, um amadurecimento e amplitude profissional. O trabalho em equipe, a construção coletiva, bem como o percurso individual, somam-se e fazem do PIBID mais um momento de conhecimento, engajamento e exploração.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da S. Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 Nº 29

_____. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismos, educação e emancipação humana. Florianópolis.Abril de 2011.web: http://www.5ebem.ufsc.br/anaispsicologia.php em 10-11-12

GOULART, Maria Inês M.A exploração do mundo físico pela criança: participação e aprendizagem. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.
OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1997.

PRESTES, Zoia Ribeiro. QUANDO NAO E QUASE A MESMA COISA. Analise de traduções de Lev SemionovitchVigotski no Brasil. Repercussões no campoeducacional.295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2010

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: Vigotski – O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES, n.71, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porta Alegre: Artes Médicas, 1996.

A EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM CANTEIRO DE OBRAS

Danusa Campos Carvalhaes Reis

Pós Graduada em Educação Matemática. Licenciada em Matemática pela UNI-BH. Formada em Pedagogia pela UNI-BH. Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte. Coordenadora Pedagógica no 2º Ciclo da E. M. Dom Orione. Professora na Educação de Jovens e Adultos da E. M. Dom Orione.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM BELO HORIZONTE

A Educação de Jovens e Adultos está prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. Em seu artigo trinta e sete a LDBEN aponta que:

> 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 de trabalho, mediante cursos e exames.
>
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
>
> § 3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

O parágrafo terceiro apontado acima foi incluído pela Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008, que objetivou redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma a Educação de Jovens e Adultos, com a LDBEN 9394/96 passou a figurar com maior destaque junto aos sistemas educacionais no Brasil.

Em Belo Horizonte a Educação de Jovens e Adultos é oficialmente regulamentada pelo município no ano de 2003 através da Resolução 001/2003 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. Grande contribuição para a elaboração dessa resolução ocorreu através do Programa de Educação de Trabalhadores – PET, um projeto educacional para adultos trabalhadores que, segundo CUNHA (2003), iniciou-se no ano de 1991 na Escola Sindical 7 de Outubro. Esse projeto contou com a participação de sindicatos e de professores da Universidade Federal de Minas Gerais e em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte através da Secretaria Municipal de Educação.

Segundo CUNHA (2003), “a ideia da criação do Projeto de Educação de Trabalhadores surgiu em 1991, com a proposta de Alfabetização e Suplência de 1ª a 4ª série para Trabalhadores na Região Industrial de Belo Horizonte atendendo jovens acima de 18 anos e adultos trabalhadores, analfabetos e alfabetizados”.

No ano de 1995, o projeto do PET teve aprovação pela Prefeitura de Belo Horizonte. Em 1998, a experiência do PET foi ampliada para a 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, sendo também institucionalizada ao ser levada para uma escola da Rede Municipal de Ensino, a Escola Municipal União Comunitária no Bairro Brasil Industrial, região do Barreiro.

Em 1997, o Programa Bolsa Escola Municipal também implementou um formato de atendimento à Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte através da abertura de turmas em espaços externos às escolas. Foi criado o programa EJA/BEM-BH para atender, inicialmente, as mães de estudantes beneficiados pelo Programa Bolsa Escola Municipal. As aulas ocorriam em espaços diversos, tais como: igrejas, centros comunitários, centros culturais, galpões e outros espaços ociosos na comunidade e que podiam abrigar uma turma de estudantes.

ALVES (2010), um dos fundadores do Projeto Veredas no município de Belo Horizonte, afirma em seu blog Projeto Veredas-EJA que:

> Em 1997, o Programa Bolsa Escola Municipal encontrou no público que atendia um alto índice de adultos que sequer assinavam o nome, sendo que, nesse mesmo ano, muitas mães ou pais, atendidos pelo Programa, afirmaram ter até a 4ª série incompleta do ensino fundamental, dando indícios da necessidade de se desenvolver um projeto de educação popular. Esse grupo de bolsistas apresentava uma demanda de alfabetização com um objetivo imediato de aprender a ler e escrever o próprio nome para receber o benefício. A equipe do Programa Bolsa Escola Municipal ampliou, então, a perspectiva do atendimento a partir dessa demanda e propôs uma ação de garantia do direito dessas pessoas à educação, o que originou o Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte (EJA/BEM-BH). Além de atender às mães bolsistas, outras pessoas das comunidades onde aconteciam as aulas são incluídas nas turmas do Projeto, ao longo de sua execução.

Em 2004, o Projeto EJA/BEM-BH foi ampliado para atender aos estudantes egressos do Programa Brasil Alfabetizado e, em 2005, foi vinculado às escolas municipais, embora as turmas continuassem a funcionar em seus locais de origem. Também em 2005 esse projeto passou a ser denominado EJA-BH e sua coordenação passou para o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação – NEJA.

Atualmente, o Projeto EJA-BH não possui mais essa denominação. Suas turmas, embora continuem funcionando em locais como: agências bancárias, asilos, postos de saúde, Shoppings Populares, Centros de Saúde Mental, associações e centros comunitários ou culturais, Núcleos de Assistência às Famílias, igrejas, etc., foram vinculadas à escola municipal mais próxima e que oferece a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e são denominadas Turmas Externas da Educação de Jovens e Adultos. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, em 2012 existiam 741 Turmas Externas de EJA espalhadas pelas nove regionais administrativas de Belo Horizonte.

Quadro 1 – Número de turmas e estudantes da Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte

Número de escolas municipais que atendem à modalidade de Educação de Jovens e Adultos	103
Número total de estudantes matriculados	15.829
Número de Turmas Externas	87
Número de professores atuando em Turmas Externas	87
Número de Turmas Internas (em escolas)	615
Número total de professores atuando em Turmas Internas (em escolas)	769

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Três dessas turmas funcionaram no Estádio Governador Magalhães Pinto, Mineirão, atendendo aos operários que trabalharam nas obras de reforma do estádio para abrigar os jogos da Copa do Mundo de 2014.

Segundo ainda dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, atualmente são atendidos cerca de 15.829 estudantes na Educação de Jovens e Adultos em 103 escolas municipais e 87 Turmas Externas de EJA, conforme quadro 1.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA E. M. DOM ORIONE

Segundo o Projeto Político Pedagógico da E. M. Dom Orione, a Instituição Lar dos Meninos de Dom Orione mantinha, dentro da área, hoje pertencente à Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, uma escola denominada "Grupo Escolar Eduardo Mendes Guimarães Junior" voltada para o atendimento às crianças internas da Instituição. Com a abertura da Avenida Presidente Carlos Luz – "Catalão" - vários estudantes foram acidentados e o percurso tornou-se muito perigoso para as crianças. O então pároco e patrono do Lar dos Meninos de Dom Orione, Padre Dino Barbiero, contando com o apoio de comerciantes locais, iniciou uma campanha junto à Prefeitura de Belo Horizonte voltada para a construção de uma escola próxima ao Lar Dom Orione objetivando facilitar o acesso para as crianças.

Segundo ainda esse Projeto Político Pedagógico, o terreno destinado para essa escola estava situado à Av. Expedicionário Benvindo Belém de Lima, nº 500, e foi doado pela Congregação Orionita à Prefeitura de Belo Horizonte, que, em quatro meses, construiu a Escola. No dia 15 de março de 1971, através de Decreto Municipal foi criada a escola que atenderia aos alunos do Lar e cujo nome era uma homenagem ao patrono da Congregação. Surgiu então a E.M Dom Orione e em 23 de julho as atividades foram iniciadas no novo prédio, com as quatro primeiras séries do 1º grau. A partir de 1973 foram implantadas progressivamente as séries finais do ensino de 1º grau. Nessa época também foram abertas vagas também para a comunidade do entorno da escola. Em 1995 ampliou-se o Ensino Fundamental para nove anos, sendo oferecidos esses nove anos divididos em três Ciclos de Idade de Formação Humana.•.

Em 1988 foi reconhecido e implantado o Ensino de Segundo Grau – Técnico em Contabilidade na escola e, em 1997, o Ensino Médio Geral. No ano de 1999 iniciou-se a terminalidade desse Ensino Médio através do término do curso de Técnico em Contabilidade e, em 2003, teve início a terminalidade do restante do Ensino Médio na escola.
A Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Dom Orione iniciou-se em 2010, quando o Ensino Fundamental Noturno foi transformado para a modalidade de EJA. Atualmente a E. M. Dom Orione atende aos estudantes da EJA em quatro salas internas na escola e três turmas no Estádio Governador Magalhães Pinto – Mineirão.

A EXPERIÊNCIA DE TURMAS EXTERNAS NO ESTÁDIO GOVERNADOR MAGALHÃES PINTO – MINIERÃO

Em maio de 2011, uma turma de Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos começou a funcionar no canteiro de obras de reforma para os jogos da Copa do Mundo de 2014 do Estádio Governador Magalhães Pinto - Mineirão. Essa turma era vinculada à Escola Municipal Dom Orione e foi fruto de uma parceria entre o Consórcio Minas Arena, empresa concessionária da obra, e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para a educação de operários sem escolarização no Ensino Fundamental. A iniciativa para que operários das obras de reforma do Mineirão pudessem concluir o Ensino Fundamental partiu do Consórcio Minas Arena, o qual, através de seus representantes, procurou a Secretaria Municipal de Educação para a implantação de uma turma em seu canteiro de obras.

As atividades escolares aconteciam no horário de 17h às 19h:30min. Nesse momento, os operários que trabalhavam nas obras do estádio, deixavam seus trabalhos para frequentarem a sala de aula. O Consórcio Minas Arena propôs oferecer como contrapartida na parceria o espaço físico e pagamento de horas extras aos operários para frequentarem as aulas. Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação forneceu, inicialmente, uma professora para atuar na turma, alimentação aos educandos e toda materialidade pedagógica necessária para as aulas.

A turma funcionava dentro do canteiro de obras, na sala de treinamentos e de capacitação das Equipes de Segurança de Trabalho da empreiteira concessionária. Inicialmente, ouve uma grande adesão de trabalhadores e a turma chegou a possuir trinta e dois educandos não alfabetizados e alfabetizados. Para melhor atendimento, principalmente aos educandos não alfabetizados, em agosto de 2011, foi necessário desmembrar essa turma abrindo uma nova turma voltada para os educandos alfabetizados e que já poderiam estar em processo de conclusão do Ensino Fundamental.

A partir da necessidade de abertura dessa segunda turma um novo problema surgiu: a falta de espaços físicos no canteiro de obras para abrigar as duas turmas. A alternativa encontrada foi fazer uma turma funcionar no refeitório dos operários e outra na sala de treinamentos e de capacitação das Equipes de Segurança de Trabalho da empreiteira concessionária.

A adesão dos trabalhadores à modalidade de educação ofertada no local de trabalho aumentava cada vez mais e, em outubro do mesmo ano, foi necessário efetivar a abertura de outra turma. Embora com as dificuldades em relação ao espaço físico para funcionamento das três turmas, a abertura das mesmas possibilitou melhorar a organização para o trabalho pedagógico. Assim tínhamos uma turma de alfabetização, voltada para educandos com nenhuma experiência escolar ou que tinham cursado apenas os anos iniciais do ensino fundamental durante a infância; uma turma, chama-

da intermediária, cujos educandos tinham baixa escolaridade, mas que já dominavam os códigos da leitura, escrita e numeramento; e uma terceira turma com educandos em processo de certificação no Ensino Fundamental. No quadro 2 estão apresentados os dados de matrículas em cada uma dessas turmas nos anos de 2011 e 2012.

Quadro 2 – Número de educandos matriculados nas turmas de alfabetização, intermediário e em processo de certificação nos anos de 2011 e 2012.

Turmas	Número de Educandos Matriculados	
	2011	2012
Alfabetização	37	36
Intermediário	15	23
Certificação	26	26

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de matriculas obtidos na secretaria da Escola Municipal Dom Orione

Inicialmente, na turma de alfabetização os educandos não conseguiam assinar o próprio nome. Na turma intermediária, a maioria deles, conseguia realizar a leitura e interpretação de textos simples, embora apresentassem dificuldades na escrita. Tanto na turma de alfabetização, quanto na turma intermediária, apesar de os educandos terem conhecimento dos números, lidarem com eles em seu cotidiano e realizarem operações mentais, tinham dificuldades em registrar essas operações.

Para atuar nessas três turmas, foi necessário que a Secretaria Municipal de Educação fornecesse mais duas professoras. Apesar de cada turma possuir sua professora referência, todo o trabalho pedagógico para as três turmas era planejado e avaliado conjuntamente por essas professoras. Nesse planejamento estavam previstas atividades coletivas envolvendo os educandos das três turmas, seja no espaço em que as turmas funcionavam, na E. M. Dom Orione ou em outros espaços da cidade, tais como: visitas a museus, parques, praças, cinemas, teatros, shoppings. Os educandos também tiveram acesso quinzenal a aulas de informática, aulas no Laboratório de Ciências, atividades esportivas e à Biblioteca Escolar, sendo essas atividades na E. M. Dom Orione.

As atividades escolares com educandos aconteciam de segunda à quinta-feira. Nas sextas-feiras as professoras participavam de reuniões de planejamento e avaliação do trabalho escolar, bem como de momentos de capacitações, seja na E. M. Dom Orione juntamente aos demais professores da Educação de Jovens e Adultos da escola ou organizados pela Secretaria Municipal de Educação e ou Gerência Regional de Educação.

A turma de alfabetização era constituída por educandos com nenhuma ou baixa escolaridade. No ano de 2011 essa turma possuía trinta e sete educandos matriculados e em 2012 trinta e seis educandos. Embora esses quantitativos sejam elevados para uma turma de alfabetização, a frequência cotidiana era, em média, quinze educandos. Os momentos em que essa turma teve sua maior frequência estavam presentes vinte e um educandos. Essa diferença entre o número total de matrículas e a frequência

real deveu-se, principalmente, à elevada rotatividade dos trabalhadores no canteiro de obras. Aqueles trabalhadores que se encontravam empregados e matriculados tinham frequência regular cotidianamente, até pelo fato de receberem horas extras para estudar.

A maioria dos educandos matriculados nas turmas de alfabetização eram provenientes do nordeste brasileiro e residiam em alojamentos fornecidos pela empreiteira concessionária. Todos relatavam uma infância sofrida, sem oportunidades de estudo e marcada pelo trabalho infantil. Apontavam também que a escola consistia em uma possibilidade de crescimento pessoal e profissional, além de demonstrarem encantamento e felicidade ao aprenderem algo novo. Esses educandos tinham como objetivo maior aprender a assinar o próprio nome. Nesse sentido, todos que frequentaram a turma ao longo desses dois anos conseguiram alcançar esse objetivo. A maioria daqueles que permaneceram mais tempo na turma conseguiram ler, interpretar e produzir pequenos textos.

Um dos fatos mais marcantes presenciados pela professora da turma de alfabetização ocorreu em um determinado dia quando o encarregado das obras se dirigiu até à turma a procura de um educando para realizar determinado registro trabalhista. Naquele momento, esse encarregado entregou uma esponja de carimbos para que o educando pudesse registrar sua assinatura através de sua digital. Esse educando dispensou a esponja e solicitou junto ao encarregado uma caneta alegando que já poderia assinar seu próprio nome. Esse fato emocionou não somente à professora, mas a todos os presentes naquela sala de aula.

Um dos objetivos propostos para essa turma de alfabetização era que os educandos se apropriassem dos diversos espaços da cidade, tais como: espaços culturais e artísticos, cinemas, teatros, museus, parques, praças, ruas, etc. Após a realização de uma atividade dessa natureza era comum ouvi-los dizer que a mesma configurava-se em uma experiência única em suas vidas. Todos eles também foram inseridos no mundo digital, com atividades quinzenais no laboratório de informática da E. M. Dom Orione. Essas aulas, bem como as atividades externas citadas anteriormente, contavam com a participação de todos os educandos.

Um dos maiores desafios encontrados para que as atividades escolares pudessem ocorrer adequadamente foi em relação aos espaços físicos destinados pela empreiteira concessionária para o desenvolvimento das atividades escolares no canteiro de obras. Os espaços prometidos nunca se concretizaram. Assim, como mencionado anteriormente, as aulas aconteciam no refeitório e durante o jantar dos demais operários da obra. A sala de treinamentos e capacitação das Equipes de Segurança do Trabalho constantemente estava ocupada, seja por profissionais das obras ou por outras pessoas em reuniões, o que geralmente provocava atrasos para início das atividades. Frequentemente as professoras precisavam se dirigir aos responsáveis dentro do canteiro de obras para lembra-los que esses espaços não eram adequados para as atividades escolares e que eles não estavam cumprindo com o acordo estabelecido para

o funcionamento das turmas naquele local. Muitas promessas em relação à melhoria nas condições de funcionamento das turmas foram feitas por esses responsáveis, mas ao final da obra, em dezembro de 2012, ainda estávamos improvisando espaços para que as aulas acontecessem, apesar das intervenções e negociações feitas pela direção da E. M. Dom Orione e pela Gerência de Educação da Regional Pampulha.

Apesar da escolarização dos operários ser uns dos objetivos sociais dos responsáveis pelo Consórcio Minas Arena, os encarregados dos operários educandos questionavam em ter que liberá-los para frequentarem as aulas. Muitas vezes recebíamos reclamações desses educandos no sentido de que estavam sendo coagidos a cumprirem suas horas extras recebidas para estudar no campo de trabalho.

Outro grande desafio era a evasão dos educandos. Por serem trabalhadores da construção civil, a permanência no trabalho dependia das especificidades em relação ao andamento da própria obra. Assim, a rotatividade de profissionais nesse canteiro de obras era frequente. Os trabalhadores, ao serem demitidos, perdiam o direito de adentrar no canteiro de obras e, por consequência, o direito de continuarem seus estudos. Para permitir a continuidade de estudos desses educandos eram emitidas declarações de transferência escolar e os mesmos eram incentivados a continuarem estudando em escolas próximas de suas residências ou dos novos locais de trabalho. Infelizmente não temos dados relativos às novas matrículas desses educandos, até pelo fato de, a maioria dos mesmos, serem oriundos de outros estados, principalmente residentes e com familiares na região nordeste do Brasil.

O acordo estabelecido junto à empreiteira concessionária previa que, quando houvesse desligamento de algum educando, o serviço de assistência social da própria empreiteira se encarregaria de encaminhar novos operários para matrícula. Esse acordo também não foi cumprido pela empreiteira e, com a grande rotatividade de operários, não recebíamos novos encaminhamentos para matrícula. Assim, a maior divulgação da existência das turmas dentro do canteiro de obras, as quais representavam a possibilidade de acesso à educação para todos, ocorreu principalmente pelos próprios educandos matriculados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com Educação de Jovens e Adultos configura-se em uma experiência profissional importante para todo educador da Educação Básica por possibilitá-lo a uma rica troca de saberes e vivências com os educandos. Essa modalidade de educação muitas vezes é marcada por educandos ávidos pelo saber, pelo aprender e por "recuperar o tempo perdido". É marcada também por possibilitar ao educando o resgate ao direito que lhes foi negado no passado, bem como por possibilitar-lhes novas oportunidades em suas vidas.

As turmas de Educação de Jovens e Adultos que funcionaram no Estádio Governador Magalhães Pinto – Mineirão, durante as obras de reforma do mesmo para a Copa do Mundo de 2014, possibilitaram a professores e educandos aprofundarem seus conhecimentos em relação à diversidade cultural do povo brasileiro; aprenderem a enfrentar os desafios no sentido de fazer funcionar salas de aula dentro de um canteiro de obras, principalmente pela falta de espaços físicos adequados; a ampliarem seus conhecimentos escolares; a reconhecerem no outro como sujeito de direitos e a conviverem com a diversidade.

Por tudo apresentado, é importante considerar que a oferta de Educação de Jovens e Adultos deve se constituir em uma prioridade para o poder público e para seus gestores educacionais. Essa oferta não deve se constituir apenas como uma obrigação constitucional, mas como uma forma de oportunizar a muitos jovens e adultos a possibilidade de concluírem seus estudos e de verem seus direitos garantidos. Nesse sentido, a oferta de Educação de Jovens e Adultos em espaços diversos, como as Turmas Externas da EJA em Belo Horizonte, pode ser considerada como uma ampliação dessa obrigação constitucional, bem como da ampliação da garantia aos direitos dos jovens e adultos, trabalhadores ou não, que não concluíram seus estudos na idade correta.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Resolução CME/BH nº 01/2002. Estabelece normas para reapreciação de ato homologável do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte e devolvido pelo Secretário Municipal de Educação. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=cme&tax=20660&lang=pt_BR&pg=8002&taxp=0&. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissionalizante de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1. Acesso em novembro de 2012.

CUNHA. Charles Moreira. O Trabalho Docente em Equipe: Tramas e Processos Vivenciados e Significados Atribuídos. A Experiência Do Projeto De Educação De Trabalhadores – PET. Dissertação de Mestrado FAE/UFMG. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-5NVMHM/disserta__o_charles_moreira_cunha.pdf;jsessionid=C68CE40B5D037AA9532CB0EA7402D30A?sequence=1. Acesso em novembro de 2012.

NUNES, Adrilene Marize Muradas. CUNHA, Charles Moreira. Projeto de Educação de Trabalhadores: uma proposta de Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, 2008. 208 p.

EJA TURMA EXTERNA: MEMÓRIAS DOS EDUCANDOS NO CANTEIRO DE OBRAS

Franciane Florentino Silva Reis

Franciane Florentino Silva Reis é discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais. É bolsista desde agosto de 2011 do PIBID- EJA, Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência da área da Educação de Jovens e Adultos.

Reflexão acerca de um público específico dentre os educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): o trabalhador da construção civil e suas memórias. Baseia-se em levantamento realizado em sala de aula por licenciandos que atuam no Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID-CAPES/MEC), no subprojeto Pedagogia – EJA, junto a um grupo de educandos que integra o Projeto EJA Turma Externa da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A sala de aula está alocada no Estádio Governador Magalhães Pinto, popularmente conhecido como "Mineirão", no bairro Pampulha, localizado no município de Belo Horizonte – MG.

As matrículas estão vinculadas à Escola Municipal Dom Orione, no Bairro Ouro Preto, situado na região, o que garante a presença de professores efetivados na Secretaria Municipal de Educação (SMED-PBH), além de certificação, merenda e material escolar. As ações pedagógicas são executadas pela equipe composta por 05 graduandos de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG (FaE-UFMG), uma professora da SME-PBH como supervisora e uma coordenadora professora da FaE-UFMG, junto a mais de 3 estudantes, matriculados em nível de Ensino Fundamental na modalidade EJA, através de convênio com a SME-PBH.

A maioria dos trabalhadores que participam e participaram da reforma do estádio são de origem agrária, desde a infância lidando na lavoura acompanhando os pais, apresentavam baixa ou quase nenhuma escolaridade. Esses sujeitos, não são quaisquer jovens ou quaisquer adultos. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, são do campo, da periferia (Miguel Arroyo, 2005). Esses educandos constituem uma turma extremamente heterogênea do ponto de vista das habilidades de escrita e leitura e tempo de escolarização.

Essa turma, mencionada anteriormente, sofre constantes mudanças em seu contingente em função de desligamentos de pessoal das empresas responsáveis pela reforma do estádio. Outras questões ainda interferem no rendimento do educando em sala de aula, como o pagamento de horas-extras, horário para bater o ponto e o horário dos ônibus que levam os trabalhadores até os alojamentos.

Tendo em vista conhecer melhor a relação desse sujeito com a escola, a equipe registrou em audiovisual os depoimentos dos educandos nos meses de novembro e dezembro de 2011 e outubro de 2012, a fim de aproximar-se de suas trajetórias, suas memórias acerca de infância, família, escola e processo de formação como profissional. Foram realizadas 11 entrevistas semiestruturadas com os trabalhadores da reforma do Estádio visando à Copa do Mundo da FIFA de Futebol de 2014[1]. Esse material fornece dados que permitem compreender melhor as especificidades de um grupo composto predominantemente de educandos do sexo masculino, trabalhadores oriundos de diferentes regiões do país, com marcada presença nordestina, entre 26 e 63 anos de idade.

[1]Os participantes concederam livremente as entrevistas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para execução das entrevistas no canteiro de obras, elaborou-se um roteiro de questões de modo a garantir que os diversos participantes respondessem às mesmas perguntas. Com as entrevistas realizadas de forma individual, é importante ressaltar os relatos orais e histórias de vida como forma de "registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita, o não conservado, o que desapareceria se não fosse anotado" (QUEIROZ, 1988, p. 14). Esses relatos orais buscaram os elementos constitutivos da memória individual, sobre aspectos da família, infância, escola e o aprendizado da profissão. Sobre a memória individual, Michael Pollak (1992, p. 200) a define como "os acontecimentos vividos pessoalmente". O mesmo autor acrescenta que a memória individual não é constituída somente por acontecimentos, mas contempla da mesma forma sujeitos, personagens e lugares.

Além desses elementos, há também que se considerar o problema dos vestígios datados da memória, ou seja, aquilo que fica gravado como data precisa de um acontecimento. Em função da experiência de uma pessoa, de sua inscrição na vida pública, as datas da vida privada e da vida pública vão ser ora coincidentes, ora estritamente separadas. Nas análises das entrevistas pode-se identificar que as datas precisas eram relativas a fatos marcantes da vida pessoal: falecimento de filhos e pais, por exemplo, ou mesmo datas muito precisas como o início do trabalho na construtora e a mudança para a cidade que mora atualmente.

Para Pollak, não há uma diferença significativa de credibilidade entre a fonte de informação oral e escrita, pois "se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é" (POLLAK, 1992, p. 207), e, por conseguinte, o pesquisador deve apossar-se de filtros críticos em relação a todos os tipos de fontes. Os relatos orais nos parecem importantes não apenas como fonte válida de coleta de informações, mas também por permitir a percepção através de experiências individuais sobre as vivências e os aprendizados adquiridos com a vida.

Pode-se verificar que além das trajetórias individuais, existem marcas de uma memória social coletiva. Seus depoimentos permitem conhecer uma realidade dura da infância, acesso a escola que permitisse a aprendizagem e a busca de, por meio da EJA, alcançar condições na atualidade para uma melhoria profissional. Como afirma Arroyo (2008), o espaço reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais se confunde com o lugar social destinado aos setores populares em nossa sociedade, sobretudo quando "os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos". Esses jovens e adultos populares fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. A seguir, trechos de depoimentos exemplificativos desses sujeitos que possibilitam caracterizar esse quadro.



Sala de aula (refeitório)

MEMÓRIAS DOS EDUCANDOS

Antonio

O educando Antonio, de 46 anos, morador do bairro Céu Azul A, em Belo Horizonte, Minas Gerais, é proveniente de Divinolândia de Minas (Vale do Rio Doce). De família numerosa, está em Belo Horizonte há cinco meses para tentar alcançar alguns sonhos: auxiliar seus pais, oferecer educação a seus dois filhos que se encontram na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e obter carteira de habilitação de motorista.

O ingresso no mundo do trabalho se deu para ele aos sete anos de idade, na zona rural, na agricultura, carregando animais com produtos da lavoura, arriando boi, na capina, no plantio de cana, banana, milho e feijão. Lembra que o acesso à estrada era precário, sendo feito apenas por meio de cavalo ou de bicicleta; não havia transporte coletivo. Na escola, a estrutura era simples, o assento dos alunos apenas uma cadeira. Antonio utilizava somente o caderno para anotar o que era passado pela professora. Ele narra que frequentou a escola por cerca de quatro anos:

> a gente passava na estrada no meio do mato pra ir para a escola... Não tinha calçado, a gente ia descalço, tropeçava, arrancava a unha do pé "no meio da estrada"... a gente ficava até meio dia, não tinha merenda na escola, a gente saia apanhando amora, apanhando laranja pela estrada afora, goiaba...

Após a escola não havia o tempo do estudo, pois havia muito serviço a ser feito. Relata que "então aprendi pouco". Embora aponte a presença do castigo físico, recorda a professora Concelita, que, para ele, "ela ajudou a educar muito a gente, explicar as coisas boas".

> Quando a gente não estudava, que às vezes ela achava que a gente tava... não tava esforçando, ela punha a gente pra ajoelhar no chão, não ia no recreio não... Se a gente discutisse com aluno, brigava, apanhava... Era o tipo daquele tempo, tinha de ser...

Nesse período, aprendeu a ler e escrever, com dificuldades em outras disciplinas, como ele mesmo discorre: "não conseguia aprender, por exemplo, a matemática". Matemática que é importante para Antonio no seu dia a dia, em certas práticas sociais ligadas ao mundo do trabalho, compras, vendas, conferir troco, entre outras, nas suas tarefas como carpinteiro. A escolha dessa profissão se deveu a Antonio acreditar poder aprendê-la mais rapidamente em função de suas atividades anteriores, como fazer curral, cercar de arame a casa, o gado e as aves, por exemplo. No entanto, agora pretende exercer também a profissão de pedreiro. Conforme Antonio: "Eu to fazendo um rebocozinho, já faço uma alvenariazinha... *Aí também eu queria também assim, que o Mineirão tivesse e deixasse eu assentar um tijolo, fazer um reboco... Coisa boa quero aprender com o tempo...*"

Apesar de ter dúvidas quanto ao futuro na construtora, afirma que pretende aproveitar a oportunidade proporcionada pela EJA, estudando enquanto tiver chance e motivação.

Mariano

O aluno Mariano, 42 anos, natural de Nova Olinda, no interior da Paraíba, reside provisoriamente no alojamento concedido pela construtora no Estádio Jornalista Felipe Drummond, conhecido como Mineirinho, situado ao lado do Mineirão. Veio para Belo Horizonte por meio de um conhecido que trabalha como encarregado na obra. Deixou em sua cidade quinze irmãos, a esposa, quatro filhos (duas moças de 21 e 18 anos e dois rapazes de 17 e 14 anos).

Mariano começou a trabalhar cedo:

> Quando era pequeno, eu trabalhava na roça, de agricultor, mais meu pai... E até a idade de 16 anos... aí 16 anos eu comecei a trabalhar numa padaria na cidade, até os 17... Lá deu um ano, aí não deu certo, eu não aprendi a fazer as coisas que os homens queria lá, aí eu saí...

Para ele, sua infância foi muito boa, pois, diferentemente de seus pais, *"graças a Deus nunca passei necessidade".* Na escola, Mariano estudou até a terceira série. Ele aponta as diferenças das condições que a escola oferece nos dias de hoje:

> Era um tempo que não existia merenda... não existia... O cabra tinha que levar uma espiga de milho assada dentro da bolsa pra comer na hora da merenda... Trinta anos é difícil pro cabra lembrar... Eu lembro que naquele tempo num tinha essas bolsa de carregar livro... A gente carregava naquelas bolsinha de arroz de 5 quilo... Até o caderno o cabra tinha que comprar, aqueles caderninho de arame pra começar o a, b, c, que eu lembro que o meu pai comprava pra nós...

No entanto, apesar de toda a precariedade, atribui unicamente a si próprio o fato de não aprender:

> Num aprendi a ler por falta de interesse, né... que eu ia pra escola, mas chegava lá não se interessava muito e ficava... levava o negócio muito na brincadeira... Quando completei a idade e comecei a andar por trecho, aí não me interessei mais...

Ou seja, como é comum verificar-se nos depoimentos, apesar da rotina do trabalho na agricultura, que provavelmente lhe esgotava as forças do corpo, Mariano assume que não aprendeu por falta de interesse. Atualmente, voltou a estudar porque, afirma, poderia assumir o cargo de encarregado ou obter uma melhor posição no mercado profissional, mas não sabendo ler, não conseguiria compreender um projeto. No seu cotidiano sentiu ainda outras dificuldades, como perder o ônibus, pois: *"ia ler os número do ônibus, até eu terminar de conseguir soletrar as letra, o ônibus passava, findava até eu perder se não fosse parar naquele ponto pra alguém perguntar pro motorista..."*

No Estádio Governador Magalhães Pinto há mais de um ano como carpinteiro, profissão essa que aprendeu no ano de 1994, em Paulínia, interior do Estado de São Paulo, afirma gostar de trabalhar na reforma e pretende ficar na construtora até a data de término da obra, prevista para o dia 21 de dezembro de 2012.

Sebastião

Sebastião, 63 anos, natural de Itambacuri (leste do Estado de Minas Gerais – Vale do Mucuri), é morador do Bairro Vila Esportiva, no município de Vespasiano, há 35 anos, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Mudou-se para Vespasiano em busca de melhores condições de vida, já que, segundo ele, a oferta de emprego no município de Itambacuri era escassa. Trabalhador rural quando de sua chegada ao meio urbano, um dos primeiros empregos ao chegar a Vespasiano foi o de furar tabulão e puxar corda. Trabalhou ainda em diferentes funções, entre elas, de vigia.

Sua infância, como a dos demais entrevistados, é marcada pela presença do trabalho precoce. Abandonado pelo pai na infância foi criado pela mãe junto a seus cinco irmãos. Atualmente, tem contato com três irmãos que habitam a mesma cidade. Os outros dois e sua mãe já faleceram. É casado e, dos cinco filhos nascidos, perdeu um recém-nascido e outro assassinado aos vinte e cinco anos de idade. Suas filhas moram no Estado de São Paulo. O que Sebastião mais se lembra da infância é, segundo ele, sofrimento: *"porque a gente foi criado sem pai e... sem emprego, tendo de trabalhar pra poder comer... Comecei a trabalhar eu tinha sete anos... Trocando vaca, carregando comida, carregando água..."*

Não frequentou a escola quando criança. Mais tarde, quando foi para o estado do Espírito Santo, estudou um pouco, aprendendo a assinar o próprio nome. Depois que saiu do emprego nesse estado, afirma que esqueceu tudo e só não estudou novamente por falta de oportunidade. De acordo com Sebastião,

> a leitura por tudo ela faz falta... Porque eu to aqui a uma hora dessas... Eu levanto todo dia quatro horas... Seis horas eu to chegando aqui... Então eu to aqui uma hora dessas [à noite] pra ver seu aprendo, porque ela faz muita falta... A leitura faz mais falta do que dinheiro... Porque o dinheiro a gente arruma qualquer coisa e a leitura não tem... não tem desculpa...

Trabalhando há seis meses no Mineirão como ajudante de armador, aprendeu a profissão no próprio estádio por meio da construtora que administra a sua reforma. De acordo com Sebastião, *"aprender, aprender, eu não aprendi direito não... Lá vai indo..."* Devido a seu esforço, a empresa pretende colocá-lo de meio oficial. Seu objetivo é aprender tudo o que for possível para alcançar autonomia e independência.

Edmar

Edmar, de 30 anos, natural de Jardim das Pedra, Município de Luis Correia, no estado do Piauí, reside provisoriamente também no alojamento concedido pela construtora no Estádio Jornalista Felipe Drummond. Veio para a reforma do Mineirão por meio de indicação de um amigo. Deixou em sua cidade natal, sua mãe, treze irmãos, a esposa e duas filhas.

Edmar começou a trabalhar quando tinha 8 anos de idade, realizando todos os tipos de trabalho da roça, como apanhar castanha de caju. Sobre a sua infância ele não se

recorda muito, mas informa que

> quando eu era criança o nosso pai mesmo era só queria... botava na roça, só na roça. Só naquele tempo era difícil né lá pra nós. Tudo era mais difícil. Era só roça. É daí pra roça. As vezes nós... Até tinha vontade de estuda, mas não botava na escola.

Sobre a escola, Edmar nos relata como era essa instituição em seu município:

> Escola lá sempre foi difícil viu. Tinha escola, mas era difícil. Mesmo se tinha... era longe, nosso pai mesmo não tinha interesse de colocar na escola. Não tinha não, mais era na roça. Sabe aqueles tempos era tudo difícil mesmo, era muito filho, tinha muito filho... uma pessoa pra manter o mucado de filho é difícil né?

Nota-se, portanto, que quando criança não pode freqüentar a escola. E essa privação por parte de seu pai fez muita falta, pois segundo Edmar,

> Vim estudar depois de grande agora. Depois de grande... a primeira vez que sai no mundo não sabia nem faze meu nome, vim faze aqui depois que cheguei né... pois rapaz se tu não soube fazer nem teu nome tu não vai ficha por aqui não. Os amigos assim de barraco pegavam o caderno e iam me ensinando os amigos do barraco. Todo dia aprendia meu nome.

Deste modo, voltou a estudar, por vontade de aprender ler, para saber pelo menos um pouco, pois se sentia prejudicado em arrumar um trabalho, como ocorreu na cidade de Ouro Branco, no estado de Minas Gerais. Segundo Edmar,

> Cheguei lá em Ouro Branco, eu lá não consegui fichar sobre uma prova que eu não fui faze. Ai o cara disse ai rapaz aqui tem uma prova aqui pra vocês responder e ela é 23 perguntas. E ocês tem de fazer menos... menos a metade. Se fizer até doze vocês passa na prova, se não fizer não ficha não. Eu não consegui ler as perguntas, eu não consegui, não fichei não.

Deste modo, pode-se perceber pelo relato de Edmar que a busca pela escolarização para conseguir entrar no mercado de trabalho se deu pelos obstáculos colocados pelos empregadores, o obstáculo da alfabetização. O primeiro obstáculo enfrentado era na entrega dos documentos que constavam que ele era analfabeto e o segundo e mais sofrido para Edmar era escrever o seu próprio nome, algo que não sabia realizar. No entanto, conseguiu aprender o oficio de montador de andaime, profissão essa que aprendeu em 2007 e que exerce na reforma do Estádio Governador Magalhães Pinto há mais de um ano.

Jacson

Jacson, 27 anos, morador do bairro Ribeiro de Abreu em Belo Horizonte, há 2 anos, é proveniente de Santa Brígida, interior da Bahia. De família números, seis irmãos e uma irmã, veio para Belo Horizonte, trabalhar na construção do Shopping Boulevard, no bairro Santa Efigênia, como ajudante. Seu ingresso no mundo do trabalho ocorreu ainda quando criança, trabalhando na roça. Segundo Jackson,

> Ah, eu trabalhava plantando feijão, milho... Era o meu pai, minha mãe que me levava pra trabalhar... Eu ajudava eles... Eu ajudava porque eles não tinham condições,

> aí eu ajudava eles... Eu ajudava sempre por ajudar, eu não pegava dinheiro, não ganhava dinheiro deles não... Eu ajudava...

Jackson interrompeu seus estudos aos 18 anos de idade, quando estaria, com grande defasagem idade-série, na quinta série do Ensino Fundamental. Mas, sobre a escola ele nos relata que

> Tinha vez que eu ia pra escola. A professora só era uma pra ensinar vinte e tantos alunos, aí ensinava uns meninos outros não. Outros aprendiam e uns não. Aprendi mais com a professora Antônia, Antônia e só com ela. Com a Ana Telma não aprendi quase não. Na sala era de 12, 10 anos, de 7.

Devido a isso,

> Teve tempo que ia pra lá e não estudava quase nunca. Aí eu vim aprender com 16 anos. Quando eu era novo eu não sabia de nada não. Com 12, 14 eu não sabia nada não, vim aprender com 16.

A busca pela escolarização com o objetivo de conseguir uma melhor posição no mercado de trabalho fica evidente na fala desse educando: *Espero conseguir aprender mais um pouco. Pretendo continuar estudando, né?!* Jackson trabalha a mais de um ano na reforma do estádio como armador, profissão essa que aprendeu com seu primo, e segundo ele, *Quero fazer um curso de encarregado, né?!*, para poder trabalhar em outras obras como encarregado.



Alunos da alfabetização

CONCLUSÃO

Os educandos da EJA carregam heranças culturais de suas regiões, relações familiares, experiências vividas e uma ligação intensa com o mercado de trabalho. O material coletado em campo é rico em detalhes acerca das trajetórias de escolarização e as consequências da falta de habilidades escolares. De acordo com Bosi (2003), o sujeito ao recordar traz no seu relato uma constante do lembrar, esquecer, identificar-se, diferenciar-se. O que "unifica, diferencia, corrige e passa a limpo". (BOSI, 2003). Na memória de cada uma dessas pessoas representa-se a memória coletiva.

Ainda, segundo Bosi, (2003) "a percepção pura do presente, sem sombra nenhuma de memória, seria antes um conceito-limite do que uma experiência corrente de cada um de nós". Quem recorda o passado, por mais que sejam relatos individuais, só o realiza por meio da relação do indivíduo com a sociedade. Nas memórias individuais é possível apreender as transformações sociais, por mais que estejam expostas à realidade, à invenção, esquecimento e capacidade criadora do ato de lembrar.

Foi observado ainda que o retorno desses educandos à escola tem uma razão principal e relevante: a ascensão no mercado de trabalho. Diante da diversidade dos sujeitos da EJA, aos sujeitos-educadores requisita-se a elaboração de estratégias pedagógicas que dialoguem com essa realidade. No entanto, trabalhar com esse sujeito-educando tão específico é desafiador, uma vez que há a necessidade de se pensar estratégias diferenciadas e deve-se estar sempre sensível às adversidades que surgem no decorrer do caminho (demissões, ausência dos alunos por falecimento de familiares, doenças, dentre outros).

De acordo com Arroyo (1998), a sensibilização do educador com a totalidade da formação humana do educando é a manifestação da existência de vínculo educador-educando. Para ele, o processo educativo precisa sintonizar com a pluralidade de espaços e tempos socioculturais em que os/as educandos/as estão imersos, ou seja, em espaços e tempos de socialização, individualização e construção de identidades diversas. Nesse sentido, as experiências e os conhecimentos adquiridos no processo de lutas e movimentos sociais podem e necessitam fazer parte da proposta curricular da escola. Desse modo, escrever por meio dos relatos dos trabalhadores da construção civil da reforma do Mineirão possibilita se aproximar das lembranças e sentimentos de homens, que inserem a sua experiência social e cultural em um marco histórico da capital mineira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: VOVIO, Claudia; IRELAND, Thimoty (Orgs.). Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. p. 221-230.

ARROYO, Miguel. 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.

BOSI, Ecléa. Memória de Velhos: São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2003.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

THOMPSON, Edward Palmer. Costumes em comum. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 493p

A PRESENÇA DO MUNDO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS OPERÁRIOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL

Leandro Estevão Moreira Santos

Estudante do curso de Pedagogia e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Apresentamos de forma breve algumas imbricações observadas entre o mundo do trabalho e a vida escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), operários no canteiro de obras da reforma do Estádio Governador Magalhães Pinto, vulgo Mineirão, localizado na cidade de Belo Horizonte.

A turma de operários-alunos do Mineirão nasceu no âmbito de um projeto da prefeitura denominado EJA-BH que mantém turmas externas de EJA espalhadas em diversos espaços da cidade como centros comunitários, centros de referência em assistência social – CRAS, igrejas ou nos locais de trabalho dos alunos.

A existência dessas turmas ocorre pela constatação de que boa parte dos trabalhadores não consegue frequentar a escola por diversos motivos, dentre eles o horário incompatível com o trabalho, a distância da escola até a residência, o cansaço da rotina de trabalho ou mesmo a não correspondência da escola com as expectativas desse aluno.

Nesse sentido, a existência da escola no próprio local de trabalho dos alunos significaria no campo do ideal, uma estratégia de democratização da educação e garantia de direitos. A partir dessa perspectiva, pretendemos explicitar algumas tensões existentes no atrelamento entre o mundo do trabalho e a escolarização desses jovens e adultos.

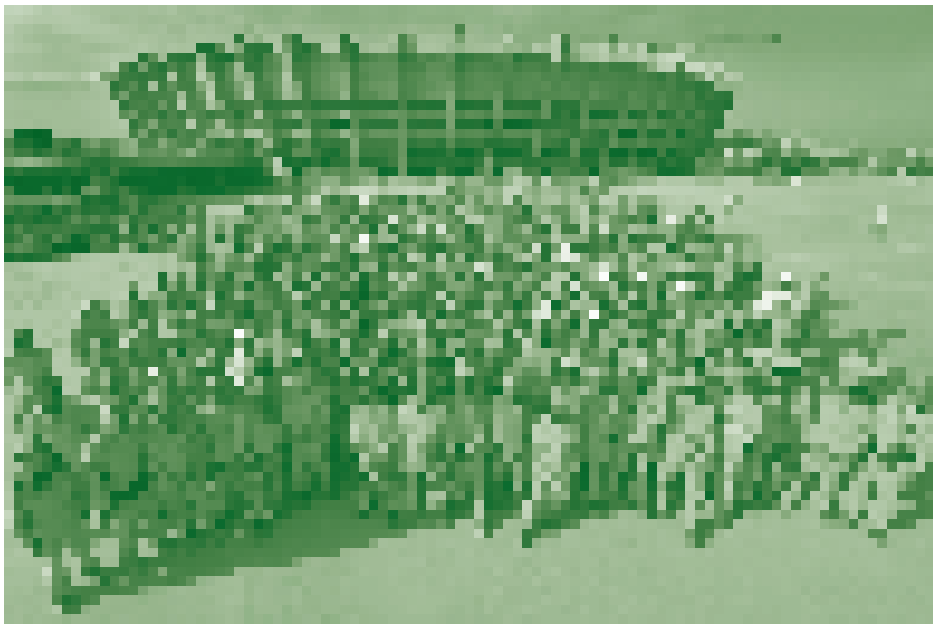
Antes de iniciarmos este diálogo é importante situar nosso espaço de atuação. A reforma do Mineirão em conjunto com outras obras realizadas na cidade se insere no contexto da Copa do Mundo da FIFA que acontecerá no ano de 2014 em nosso país. Esse evento produziu basicamente duas leituras interpretativas a seu respeito na sociedade.

A primeira delas, na visão oficial do governo publicada em seu sítio eletrônico, atribui à copa um importante papel na criação de infraestrutura, emprego, renda e na promoção da imagem do país. A mesma fonte estima que a copa será responsável por agregar 183 bilhões de reais ao PIB do país, pela movimentação de 33 bilhões de reais em infraestrutura e criação de 700 mil empregos permanentes e temporários.

Uma segunda compreensão parte dos Comitês Populares Locais dos Atingidos pela Copa que são organizações construídas a partir de movimentos sociais, universidades e entidades da sociedade civil nas cidades-sede da copa e visam lutar contra a violação de direitos decorrentes desse megaevento. Esses comitês apontam que a copa serve primordialmente ao capital financeiro e mercantil. Ela estaria violando legislações ambientais e direitos humanos, favorecendo a especulação imobiliária, as grandes empreiteiras e removendo famílias de áreas onde vivem, a favor de um modelo de cidade espetáculo, sem pobreza, limpa, moderna, desenvolvida e eficiente.

É nessa conjuntura de tensões que nossas observações foram realizadas. O contato com os operários-alunos ocorreu durante meu estágio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na Faculdade de Educação da Universidade Fe-

deral de Minas Gerais – FaE-UFMG, na área de EJA, no período de junho de 2011 a dezembro de 2012.



Operários fazem foto comemorativa dos 47 anos do Mineirão.
Fonte: Sylvio Coutinho/Divulgação

Para a construção desse texto abro mão de dois pressupostos. O primeiro diz respeito à perspectiva utilizada durante a escrita. Os trabalhadores matriculados na EJA não são encarados aqui apenas como objeto de estudo. No decorrer do estágio esses sujeitos se tornaram nossos pares, companheiros de vivência e cúmplices na tarefa de ensino-aprendizagem.

A discussão aqui presente não sucede, portanto, de um método rigoroso de análise, mas sim de momentos de observação espontânea da realidade e de diálogos, depoimentos, pequenas confissões, contação de casos e falas despretensiosas dos alunos. São eles jovens e adultos, majoritariamente nordestinos, nascidos no interior de seus estados, que tiveram o direito à escolarização negado ou interrompido na infância, trabalharam desde cedo e saíram de suas casas em busca de uma melhor remuneração.

A EJA representa então

> uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (Parecer CNE/CEB n° 11/2000, pág. 5)

O segundo pressuposto trata da centralidade do trabalho na vida desses sujeitos e na experiência educativa dos mesmos. Os operários do Mineirão não se configuram como estudantes que trabalham, mas como trabalhadores que estudam, ou seja, não é a escola, mas o mundo do trabalho que unifica e organiza os alunos presentes no canteiro de obras.

É esse mundo, por exemplo, que ordena sua experiência corporal e temporal: a hora de acordar, alimentar, estudar, seu momento de lazer, de descanso ou a falta dele. Segundo Ireland (2008, p. 101):

> A forma tradicionalmente utilizada para compensar a baixa produtividade da indústria é o prolongamento da jornada de trabalho. A jornada básica ainda é de 44 horas semanais, quase sempre acrescida de horas extras e serão. O trabalho se destaca pelas demandas físicas que faz ao corpo e a mente do operário, não compensadas pelo salário.

Nesse sentido, não podemos desconsiderar que o tempo dedicado às aulas significa uma nova jornada de "trabalho" para os operários. Permanecer no espaço da obra, dentro de uma sala de aula exige um esforço extra do corpo e da mente daqueles que já esgotaram durante o dia inteiro sua força física.

Para muitos, o mundo do trabalho define também o espaço onde os alunos repousam após saírem da obra, pois boa parte deles está alojada em casas alugadas pela empresa contratante ou em quartos improvisados no Mineirinho. Segundo os operários, o fato de estarem alojados no Mineirinho permite que a empresa regule seu horário de entrada e saída e obtenha um maior controle sobre seu trânsito fora da obra. Os que não estão alojados, geralmente possuem família na cidade, moram de aluguel em bairros populares ou cidades-dormitório da região metropolitana.

As aulas acontecem de segunda a quinta-feira, logo depois da jornada de trabalho, quando eles saem do canteiro de obras, tomam banho e chegam até a cantina para jantar e participar das aulas. No início do projeto eles ganhavam hora extra durante o período em que participavam das aulas, uma medida que funcionava como incentivo para voltarem a estudar. Nos últimos meses todos os operários deixaram de receber esse incentivo, mas permaneceram na escola.

A demanda por escolarização dentro da obra sempre foi maior que a capacidade do projeto em absorvê-la, consequência da presença de muitos trabalhadores analfabetos ou quefrequentaram apenas alguns anos de escola. Na visão dos alunos, a escola representa o retorno de uma oportunidade, e não um direito, que foi negado no passado.

A presença da escola no local de trabalho impôs limites de várias ordens que não foram superados durante nosso tempo de vivência no PIBID. No que se refere à organização do espaço escolar, a existência da sala de aula sempre esteve estritamente condicionada ao funcionamento da obra. Não foram dadas as condições para se criar ou modificar o espaço da obra a fim de torná-lo um ambiente alfabetizador/educador, com a fixação de cartazes e produção dos alunos, criação de uma biblioteca ou utilização de recursos multimídia.

Os trabalhadores não possuem uma sala de aula própria e as aulas acontecem de forma improvisada na cantina da obra. As mesas dos alunos são as bancadas onde os operários almoçam no horário de trabalho. No início do estágio, nem mesmo o espaço

da cantina estava garantido e não havia sequer um quadro de giz para a professora utilizar como ferramenta, situação que foi resolvida depois de algumas semanas. Não bastasse a precariedade do ambiente e o tempo escasso, a aula é interrompida por barulhos externos oriundos da própria obra que continua em funcionamento e também por outros trabalhadores que vão até a cantina para se alimentar, gerando ruído e atrapalhando a concentração dos alunos.

Outro problema diz respeito à frequência desses alunos, pois vários operários participam apenas de algumas etapas de construção obra e permanecem na escola apenas durante essas etapas. Isso gera uma grande rotatividade de alunos, altera negativamente a dinâmica da turma e desestimula a continuidade dos estudos nos trabalhadores demitidos. A evasão também ocorre quando alguns alunos prolongam sua jornada de trabalho com o intuito de aumentar sua renda e por isso não conseguem acompanhar o horário da escola, sendo obrigados a abandoná-la.

Ao longo do artigo descrevemos as graves consequências na educação ofertada aos operários devido à lógica imposta pelo espaço e ritmo do local de trabalho, refletindo negativamente na dimensão pedagógica do projeto EJA-BH. A reificação do sujeito trabalhador provocada pela dinâmica imposta no canteiro de obras nos mostrou que o direito à educação de qualidade na EJA e os interesses do capital na indústria de construção civil são irreconciliáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC, maio 2000.

COUTINHO, Sylvio. 2012. Altura: 457 pixels. Largura: 640 pixels. Formato jpg. Disponível em: <http://www.copa2014.gov.br/pt-br/noticia/mineirao-completa-47-anos-nesta-quarta-feira-0509> Acesso em: 28 de dezembro de 2012.

IRELAND, Timothy. Uma prática educativa com operários em construção. In: Construção Coletiva: Contribuições para a educação de Jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

MIRANDA, Isabella; MERLADET, Fábio. Copa do mundo para quem? Comitê Popular dos Atingidos pela Copa 2014. Disponível em: <http://atingidoscopa2014.wordpress.com/> Acesso em: 06 de dezembro de 2012.

Portal da Copa. Site do Governo Federal Brasileiro sobre a Copa do Mundo da FIFA 2014TM. Disponível em: <http://www.copa2014.gov.br/pt-br/sobre-a-copa/copa-de-2014> Acesso em: 06 de dezembro de 2012.

PENSAR UM CURRÍCULO NA EJA

Sarah Luiza dos Santos

Estudante do nono período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais e bolsista do PIBID-EJA.

I - INTRODUÇÃO

Pensar um currículo na Educação de Jovens e Adultos implica pensarmos a respeito dos sujeitos que essa modalidade atende e das necessidades que eles possuem. Devemos lembrar que se trata de um público bastante heterogêneo, portanto cabe ao educador ter embasamento, percepção e sensibilidade para decidir como ministrar as aulas e como trabalhar os conteúdos necessários. Segundo os PCNs, a complexidade da vida moderna e o exercício para a cidadania plena exigem o domínio de certos saberes que devem ser trabalhados desde a primeira etapa do Ensino Fundamental.

Nas aulas do Mineirão procuramos estabelecer relações entre os conhecimentos científicos, fatores culturais, problemas socioeconômicos e ambientais, assim como associar os conteúdos à apropriação dos espaços da cidade aproveitando-os como ferramentas para trabalhar a leitura, a escrita e o numeramento de forma contextualizada. Na EJA, mais do que no ensino regular, é necessário não restringir as aulas apenas a uma disciplina, e no caso das ciências e tecnologias, segundo Santos (2006), o trabalho deve ser realizado de modo que a aprendizagem englobe as dimensões sociais, políticas e econômicas que permeiem as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Compreendemos que o trabalho com a matemática deva seguir os mesmos princípios.

Para São Paulo 2010, ao trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, e, sobretudo no ambiente onde desenvolvemos nosso trabalho, o Mineirão, devemos compreender que o trabalho está no cerne da vida e das preocupações dos sujeitos em questão. Desse modo nossas ações devem nortear-se com tarefas ligadas a esse universo; mecanismos de saúde e doença; atividades físicas e nutrição; preenchimento de fichas e formulários; elaboração de relatórios (pequenos devido ao estágio inicial de alfabetização dos estudantes). O aprendizado adquire significado quando transposto para o cotidiano (São Paulo, 2010).

É fundamental ressaltar que em qualquer modalidade de ensino, as práticas nunca devem limitar-se ao universo dos educandos, sendo obrigação dos docentes contribuir para a expansão dos horizontes desses sujeitos de direitos.

II - AÇÃO PEDAGÓGICA

Trabalhos envolvendo matemática e, principalmente, ciências, desenvolvidos com as turmas de alfabetização no Mineirão basearam-se em aulas expositivas e palestras realizadas pelos bolsistas, excursões e atividades nos laboratórios de ciências e informática da Escola Municipal Dom Orione. A escolha dos temas baseou-se na demanda dos alunos e nos PCNs. Procuramos trabalhar temas transversais, não nos baseando em memorização de conteúdos.

Em todos os níveis e modalidades de ensino, em especial na EJA, é fundamental que existam problematizações dos conteúdos a serem trabalhados, conversar com os educandos sobre o tema a ser trabalhado, suas impressões ou até mesmo experiências. Durante as nossas atividades, os educandos expuseram seus saberes, contribuindo para o bom andamento das aulas. Percebemos que ao trabalhar com atividades transdisciplinares as aulas tornam-se mais atraentes garantido a maior participação e motivação de todos os sujeitos envolvidos. Destacamos então, algumas atividades que julgamos importantes para refletirmos sobre a nossa prática.

Para Paulo Freire, a educação é acima de tudo problematizadora, está intimamente ligada à realidade e ao contexto social em que vivem o professor e o aluno e onde o ato de conhecer não está separado daquilo que se conhece. O conhecimento está sempre dirigido para alguma coisa.

1. Aula sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs)

A aula sobre DSTs foi em parte uma demanda dos alunos, que pediram para que o tema fosse melhor trabalhado afins de aprender aquilo que desconheciam e tinham dúvidas. O foco principal do interesse deles foi a AIDS. Baseou-se em uma aula expositiva onde foram abordados temas como sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), prevenção às doenças e a importância do uso de preservativo. Importante abordar esse assunto para reforçar o conhecimento e esclarecer dúvidas dos jovens e também dos adultos.

2. Aula sobre drogas

A aula sobre drogas foi inspirada em conversas informais com os educandos, com as quais percebemos o interesse deles. As conversas aconteceram no trajeto Mineirão - Pontos de ônibus, momentos em que pudemos conversar com os alunos sobre variados assuntos. Assim como as aulas sobre DSTs, reprodução humana, e alimentação. Baseou-se em uma aula expositiva sobre as principais drogas utilizadas e seus efeitos no corpo. Contamos com a rica participação dos alunos, que se mostraram interessados e bastante curiosos. Para a maioria dos estudantes presentes nesse dia, nossa aula serviu mais como uma forma de sistematização ou organização do que eles já sabiam, pois eles tinham um volume considerável de informações, mas algumas delas desconectadas.

3. Excursão ao Observatório do Colégio Santa Dorotéia

A visita ocorreu no mês de maio de 2012 e possibilitou aos alunos experimentarem tecnologias pouco acessíveis a eles. Acredito que desenvolvemos uma atividade muito interessante, pois os alunos mostraram-se interessados e bastante curiosos. Tiveram a oportunidade de observar a Lua e Saturno. Essa excursão fez parte de um projeto denominado "A ocupação de espaços urbanos" desenvolvido durante todo o nosso trabalho que abrangeu todas as nossas práticas.

Após as palestras utilizamos os assuntos estudados para trabalhar a alfabetização e o letramento através das palavras geradoras.

4. Informática

As aulas de informática ocorreram quinzenalmente sempre no laboratório da Escola Dom Orione. Em um primeiro momento nossas atividades basearam-se em atividades de controle motor, como, saber manusear o mouse, encontrar as letras e outras funções no teclado e digitar. Depois trabalhamos com a internet, no sentido de fazer pesquisas e encontrar as informações desejadas. Posteriormente, as aulas foram usadas como suporte para a alfabetização, leitura e os trabalhos com ciências. Estas práticas proporcionam aos alunos conhecimentos básicos de informática de usuários para atividades de trabalho, estudo, lazer, como uso doméstico.



Aula de informática

5. Projeto Ubuntu

Projeto pensado por toda a equipe com a qual trabalhamos questões da cultura africana e condições de trabalho do trabalhador brasileiro. Para isso utilizamos uma série de atividades, materiais, excursões a eventos, vídeos e textos. Os educandos participaram de seminário que expôs e discutiu o legado africano na cultura brasileira. Como forma de ampliar a visão do continente africano e refletir sobre a sua identidade cultural, várias representações artísticas foram usadas, os educandos participaram de eventos culturais relacionados à cultura afro-brasileira, mostra de literatura africana.



Mostra de Literatura Afro-brasileira

Acerca de outras práticas realizadas no Mineirão, baseamos nossas atividades no letramento e no numeramento a partir de demandas dos alunos como, interpretação de bulas de remédios e de contas de água, luz, telefone, e uso de transportes públicos. Procuramos também promover espaço para debates sobre os temas trabalhados e/ou outros temas afins que por ventura surgem nas aulas; trabalhar com músicas populares brasileiras e analisar as letras, o contexto em formas compostas, as palavras conhecidas e a partir delas novas palavras.

III - AVALIAÇÕES

Consideramos que a avaliação deve abranger todas as atividades pedagógicas, por isso não nos limitamos à aplicação de provas e realização de trabalhos formais. Esses são aspectos úteis, porém o nosso processo avaliativo inclui também o acompanhamento do cotidiano escolar do aluno, realização de tarefas em equipe e a autonomia na realização das atividades.

IV - CONCLUSÃO

No nosso trabalho realizado com as turmas de alfabetização no Mineirão percebemos que um currículo base é fundamental, mas cabe a cada professor desenvolver atividades que considerem, por exemplo, conhecimentos e habilidades que melhor atendam aos sujeitos atendidos por cada escola. O conhecimento prévio do aluno deve sempre ser valorizado e utilizado pelo professor, tanto no sentido de enriquecer as aulas quanto como ponto de partida para conteúdos a serem trabalhados. Propomos uma articulação entre “saber escolar” e os demais saberes. Buscamos então a interação aluno-professor onde ocorra um processo de ensino aprendizagem, no qual o aluno também contribua na elaboração do conhecimento.

Propomos então uma articulação do “saber escolar” e dos demais saberes. Buscamos então a interação aluno-professor onde ocorra um processo de ensino aprendizagem, no qual o aluno também contribua na elaboração do conhecimento.

Por fim, vale ressaltar a riqueza da experiência vivida com uma turma externa da Prefeitura de Belo Horizonte. A atuação em um ambiente voltado à alfabetização com tamanha heterogeneidade ajudou-me a lidar com a diversidade presente na sala de aula e a criar estratégias para mobilizar pessoas com diferentes necessidades e expectativas. Aprendi a criar estratégias para lidar com as minhas dificuldades sem prejudicar o andamento de um trabalho na sala de aula, o que pode servir também para outros ambientes, que não o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

MIZUKAMI, Maria da Graça N. – Ensino: As abordagens do processo. 1996 – São Paulo.

SANTOS, P. R. dos. O Ensino de Ciências e a idéia de cidadania. Mirandum. Ano X. n. 17. 2006.

SÃO PAULO. Caderno de Orientações Didáticas para EJA. Ciências. Etapas Complementares e Finai. 2010

http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1802

http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per13.htm

ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A MOBILIDADE DO TRABALHO E OS SABE-RES DO TRABALHADOR-EDUCANDO

Suellen Guimarães Alves

Licenciada em Geografia, graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e bolsista do Programa Institucional de Bol-sas de Iniciação à Docência (PIBID) no eixo Alfabetização e sub-eixo Educação de Jovens e Adultos.

I – INTRODUÇÃO

O diálogo entre Universidade e escolas públicas proporcionado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem contribuído com a formação de estudantes licenciandos de diversas áreas do conhecimento nas instituições federais de educação superior. Nesse Programa, no âmbito da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nos inserimos no eixo de Alfabetização, no sub-eixo Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuando em uma turma de alfabetização de educandos que trabalham no canteiro de obras do Estádio Governador Magalhães Pinto - o Mineirão, na região da Pampulha em Belo Horizonte.

As obras de modernização do Mineirão fazem parte de uma série de exigências da Associação da Federação Internacional de Futebol (FIFA) tendo em vista a realização da Copa do Mundo de 2014 no Brasil. Inserida nesse contexto, Belo Horizonte tem sido palco de várias operações urbanas. Movimentos sociais, grupos de ações coletivas, estudiosos sobre as questões urbanas e a população em geral têm se organizado para intervir e denunciar as irregularidades e violações de diversos direitos cometidos nesse processo. A fim de minimizar os efeitos negativos desse evento, foram criados, em todas as cidades que sediarão os jogos da Copa de 2014, os "Comitês dos Atingidos pela Copa"[1].

> Lideradas por grandes empresários e por políticos aliados aos seus interesses, alinhada as exigências da FIFA e excludente nos termos de participação democrática da população, as operações urbanas em decorrência da Copa revelam a tentativa de se reproduzir um modelo hegemônico de cidade: limpa, moderna, desenvolvida, eficiente e sem pobreza, um modelo de cidade espetáculo. [...] A Copa do Mundo no Brasil parece ir pelo mesmo caminho ao criar uma cidade de exceção em que a cidadania e os direitos constitucionais são suspensos e são enormemente ampliadas as desigualdades sociais e espaciais em favor do capital financeiro, mercantil e imobiliário[2].

No curso dessas operações urbanas milhares de trabalhadores foram atraídos pela possibilidade de contratação tanto para as obras do Mineirão quanto pelas demais obras de infraestrutura espalhadas pela cidade. São, em sua maioria, homens de baixa escolarização e migrantes de diversas regiões do país, principalmente da região Nordeste. Treinamento, acolhimento de detentos, alimentação e também as aulas de alfabetização no Mineirão compõem o que o consórcio "Minas Arena[3]" tem chama-

[1] Para mais informações sobre os Comitês dos Atingidos pela Copa: http://www.portalpopulardacopa.org.br

[2] Disponível em http://atingidoscopa2014.wordpress.com. Acesso: 06/12/2012.

[3] "A Minas Arena é a SPE (Sociedade de Propósito Específico) responsável pelo financiamento e pela execução das obras de reforma e modernização do Mineirão, por meio de contrato de parceria público-privada (PPP) firmado com o Governo do Estado de Minas Gerais e gerenciado pela Secretaria Extraordinária da Copa do Mundo (SECOPA). Constituída pelas construtoras Construcap, Egesa e HAP Engenharia, a empresa tem o direito de explorar a comercialização do estádio e estruturas coligadas por 25 anos, sendo obrigada a cumprir metas de qualidade operacional e de gestão. Minas Arena, uma empresa parceira do Governo de Minas" (Disponível em: http://www.minasarena.com.br/empresa. Acesso: 06/12/2012).

do de “Canteiro Humanizado”, acionando aí o discurso da “transformação e inclusão social”.

> Os operários podem frequentar aulas diárias do Curso de Alfabetização oferecido pela Minas Arena. As aulas ocorrem de segunda à quinta-feira, das 17h30 às 19h30 no canteiro de obras. Eles recebem material escolar completo, o que inclui cartilhas, livros, cadernos, lápis, borracha e carteirinha de estudante válida em todo o território nacional[4].

É claro que, se no discurso a inserção dos trabalhadores parece menos precarizada, na prática há ainda muitos conflitos, lutas e reivindicações por parte dos trabalhadores.

É nesse contexto que nós bolsistas acompanhamos as aulas ministradas por uma professora da rede municipal de Belo Horizonte, auxiliando nas atividades escolares cotidianas e desenvolvendo propostas de intervenção pedagógica. Há também um momento semanal de formação, em conjunto com bolsistas que acompanham turmas de Séries Iniciais em outro contexto, coordenado pela professora Analise da Silva da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG. Essa experiência tem acrescentado questões importantes sobre a nossa formação como educadores, como por exemplo: os dilemas da educação no contexto de um canteiro de obras; a identidade dos educandos da EJA; possíveis desdobramentos da escolarização na vida desses educandos etc.

Com o objetivo de socializar algumas dessas questões suscitadas pela experiência da alfabetização no Mineirão, trazemos aqui reflexões sobre a mobilidade do trabalho na qual se insere os trabalhadores-educandos com os quais temos dialogado e as possibilidades e limites que ela acrescenta à escolarização/alfabetização na EJA. Para isso, utilizamos trechos de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2012 com seis educandos da turma de alfabetização com o objetivo principal de conhecer o percurso escolar e de vida desses sujeitos. Essas entrevistas foram gravadas em vídeos e transcritas pelos bolsistas do Programa.

[4] Disponível em: http://www.copa.mg.gov.br/novomineirao. Acesso: 06/12/2012

2 – EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O contato com os educando da EJA no Mineirão tem nos evidenciado dimensões do processo educativo que ultrapassam a mera aquisição da leitura e escrita. Como apontam Eiterer e Cunha (2011), mudanças significativas podem ocorrer na vida dos educandos: "não apenas empregos e salários estão condicionados à escolarização, mas a dignidade desses sujeitos que se sentiam inferiores aos demais cidadãos escolarizados" (p.75). A entrevista com o senhor JGL, 55 anos, pedreiro na obra do Mineirão, revela algumas dessas dimensões:

> JGL: [...]a coisa mais ruim é quando você entra num lugar, que cê não sabe que aquilo não é adequado ao seu estar né, a gente estar. Pensa assim: isso aqui não é bom, isso aqui não é lugar pra mim ficar, isso eu sinto mal né. Ou então uma pessoa chega e fala assim: ô, por favor, o expediente aqui não é pra vcê ficar não, você não viu a placa? Cê vai falar pra ela: como é que eu vou ver, vejo a placa, mas não sei o que tá escrito porque eu não sei ler. Então é uma coisa né...

Nesse sentido, a educação de pessoas jovens e adultas pode possibilitar múltiplas transformações como, por exemplo, na relação com o trabalho a partir do empoderamento dos sujeitos, a superação da baixa autoestima ocasionada pela exclusão, a transformação da consciência de si, autoconhecimento a partir do encontro com o outro, com o diferente e com situações e temas que extrapolam o seu cotidiano. A escolarização na EJA é um movimento de reconstrução de si, "uma reconstrução mais positiva, pois vencem 'barreiras' subjetivas e objetivas ao antigo projeto de escolarizar-se" (Eiterer e Cunha, 2011, p.88).

O que o senhor busca aqui? O que o senhor espera?O que o senhor quer levar pra sua vida daqui?

> JGL: Sim, eu prefiro levar uma vida ótima, eu prefiro ainda com 55 anos de idade, eu ainda espero ser uma pessoa digna, uma pessoa mais ou menos estudada, compreensiva, pra que eu possa assim chegar lá no meu interior e poder fazer uma leitura, uma bíblia assim, subir e fazer uma leitura, e aqueles que acha assim, "uai estudô onde?". Eu tenho o prazer de me abrir assim, estudei em Belo Horizonte, estudei na obra do Mineirão.

A experiência de escolarização também engendra novas práticas espaciais no cotidiano dos educandos. Trabalhos de campo vivenciados na escola são recorrentemente citados como marco no processo educativo.



Foto 1: Visita ao Observatório Astronômico do Colégio Santa Dorotéia em Belo Horizonte[5]



Foto 2: Educandos e professoras no Sesc Paladium, em Belo Horizonte, para assistir o filme
"Garrincha – Alegria do Povo"

Os educandos relatam, por exemplo, que passaram a frequentar espaços que antes não imaginavam ocupar:

> JGL: Eu nunca tinha ouvido falar em museu, fui né [...] gostei demais, e o que nós temos aqui de esperança é que nós vamos conhecer cada dia mais Belo Horizonte, que Belo Horizonte tem coisa maravilhosa demais que a gente não conhece, porque a gente trabalha muito, o compromisso obriga a gente a trabalhar, dia a dia, e não dá muito tempo da gente conhecer lugares lindos que Belo Horizonte tem [...]

Diante disso, a educação de jovens e adultos, tendo em vista a noção de educação popular, exige de seus educadores a compreensão de que a educação não se limita

[5] As fotos utilizadas neste texto foram cedidas pela bolsista Edsheila Santos.

a procedimentos didáticos e conteúdos, ela é mais abrangente: a cotidianidade nos meios populares e os modos de vida, por exemplo, não podem ser ignorados. Nas palavras de Freire (2000):

> A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (p.16).

A alfabetização e a aquisição de certos conteúdos, na perspectiva progressista, tornam-se tão importante quanto a análise que os sujeitos são capazes de fazer sobre sua realidade concreta. Os saberes e competências escolares "reencontram outro horizonte quando vinculados aos processos de humanização, libertação, emancipação humana" (Arroyo, 2001, p.230).

3 – AS ESPECIFICIDADES DOS TRABALHADORES-EDUCANDOS DA EJA

Uma prática político-pedagógica coerente com a concepção de que a educação de jovens e adultos é uma forma de garantia de direitos e que ela não se restringe à escolarização e transmissão de conteúdos requer, necessariamente, considerar quem são os sujeitos envolvidos na situação de escolarização, quais são as especificidades desses educandos. Arroyo (2006) adverte que a história de cada aluno da EJA é também a história de coletivos, de grupos com trajetórias perversas de exclusão social e de negação de direitos.

Para Oliveira (1992), no que se refere ao analfabetismo, estamos lidando com um grupo social extremamente homogêneo: são sujeitos que não têm o domínio da palavra escrita e vivem no mundo urbano, escolarizado, industrializado e burocratizado (p.17). O trabalhador-educando da EJA é, portanto,

> geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência (Oliveira, 1999, p.59)

Conseguimos observar bem todas essas especificidades nos sujeitos com os quais temos dialogado na EJA do Mineirão. Mesmo antes das entrevistas, em conversas informais, já havíamos observado certa homogeneidade no perfil desses educandos:

> **Você frequentou a escola quando criança?**
> WSS: Eu fiquei uns três anos na escola, mas eu gostava mais de ficar na roça com o meu pai.
>
> **Você teve que sair?**
> WSS: É... quando eu cresci e passei a entender um pouco mais as coisas eu saí e fui trabalhar na roça com o meu pai. Na roça até tinha escola, mas eu não ia não.
> [Entrevista com WSS, 28 anos]
>
> **Você parou em que série?**
> JBO: Parei... Passei pra quinta, mas eu nunca estudei na quinta não. Fiquei na quarta mesmo.
>
> **E quando você estudava, você trabalhava também ou só estudava?**
> JBO: Trabalhava
>
> **Do que você trabalhava?**
> JBO: Ah, eu trabalhava plantando feijão, milho.
> [Entrevista com JBO, 26 anos, armador]

O senhor AMS, mesmo sem ter sido interrogado especificamente sobre a trjetória escolar, traz um depoimento marcante sobre sua infância e que é recorrente entre os educandos da EJA:

> **O senhor deixou parentes em Almenara?**
> AMS: Nós somos onze irmão, quatro estão em Almenara. [...] Nós tivemos uma vida muito sofrida e quando meu pai morreu, novo ainda, nós tivemos que ajudar minha mãe. Mexemos com criação, mas não estudávamos.

Mais adiante, quando indagado sobre suas lembranças mais marcantes durante a infância, ele relata:

> **Agora, seu AMS, a gente vai voltar um pouquinho lá na sua infância. Qual é a sua lembrança mais forte? O que mais te marcou?**
> AMS: Meu pai era meio malvado conosco. batia, fazia a gente tomar conta de fazenda de baixo de chuva, de baixo de coro. Foi muito sofrido. Nós tínhamos vontade de estudar, minha mãe tinha também e meu pai não deixava. Fui muito sofrido nessa vida entendeu?
> [Entrevista com o senhor AMS, 49, marteleiro]

O senhor JDS, apesar de trazer uma lembrança menos sofrida de sua infância, também teve a trajetória escolar atravessada pelo trabalho:

> **Quais são as lembranças que o senhor tem da infância, quando o senhor era pequeno?**
> JDS: Lembrança de... do tempo que eu trabalhava?
>
> **É, a lembrança que o senhor tem mais antiga... assim... de criança sua?**
> JDS: A lembrança que a gente tinha mais antiga de criança é... a gente ia pra uma... pra uma... trabalhar e final de semana ia pescar. Essas coisas aí né. A gente ia pro rio, tinha um rio no fundo de lá de casa, a gente ia pescar, epois que a gente entrou na aula a gente não tinha muito tempo, só sábado e domingo mesmo, meio de semana trabalhar.
> [Entrevista com JDS, 57]

Ignorar essas especificidades e considerar os jovens e adultos da EJA como educandos abstratos seria apagar o caráter político e as possibilidades de humanização pela educação que essa modalidade oferece. O direito à educação tem na EJA um caráter político, pois pretende possibilitar formas de emancipação e libertação das classes populares. Isso significa, em outras palavras, criar condições para que os educandos compreendam o mundo para nele intervir (Arroyo, 2006, p.41). Além disso, evidencia-se a centralidade do trabalho na vida desses sujeitos e na experiência educativa dos mesmos. Os operários do Mineirão não se configuram como estudantes que trabalham, mas como trabalhadores que estudam (Da Silva, 2009), ou seja, não é a escola, mas o mundo do trabalho que unifica e organiza os sujeitos presentes no canteiro de obras.

Para além da infância e trajetória escolar atrelada ao trabalho no campo, a migração se configura como outra especificidade: dos seis trabalhadores-educandos entrevistados, três são da região Nordeste (Paraíba, Bahia e Piauí) e três do interior de Minas Gerais. Todos eles vieram para Belo Horizonte movidos pela necessidade de trabalho.

4 – A MOBILIDADE DO TRABALHO E OS EDUCANDOS DA EJA

Em geral, o conceito de mobilidade do trabalho expressa o deslocamento espacial em função do trabalho. Essa noção simplificada encobre o caráter político desse conceito. A mobilidade do trabalho não significa mero fluxo de pessoas no espaço, sem conteúdo. A migração do campo para as grandes cidades deve ser entendida, sobretudo, como parte de um processo histórico de expulsão contínua e sistemática, dos trabalhadores da terra. Arrancados dos espaços em que sempre viveram, partem em busca de sobrevivência, ao mesmo tempo em que veem seu modo de vida, sua cultura e seus saberes sendo desvalorizados. Na maior parte das vezes, ao terem suas terras apropriadas pelo grande capital, são constrangidos a vender sua força de trabalho na cidade.

O educando JGL, 55 anos, oriundo do vale do Mucurí em Minas Gerais, faz uma leitura do seu percurso do campo à cidade, expondo as dificuldades de permanência na terra e expressando seu desejo em permanecer no campo:

> **O que levou o senhor a vir aqui pra BH [Belo Horizonte], e quanto tempo tem que o senhor veio pra cá?**
>
> JGL: Olha, eu acho que a maioria daquelas pessoas que sai do interior e vem pra capital... a maioria tem um problema, porque a lavoura é o seguinte, ela é uma surpresa. A gente as vezes planta, colhe, as vezes a gente planta e não colhe. Naquele ano que a gente não colhe, a gente passa um apuro danado, porque a única coisa que a gente tem de fonte pra sobreviver é a lavoura. Se ela não produzir, a gente naquele ano passa muito apertado. E aí leva o que, que você vai pra capital, chega aqui você tem um emprego, você pode arrumar um emprego pra quem não tem, cê tem um dinheirinho pra pagar as suas contas, conta de água, sua conta de luz, o alguguel e compar roupinha pra sua esposa, pros filhos né. Então é isso que faz que a gente vem pra capital.Porque na verdade, a minha vontade é de tá lá no meu inteiror cuidando da minha terrinha, dos meus pezinho de café. Fazendo aquela rocinha de milho que é tão bonita, quando ela tá crescendo a gente chega assim, vê aquele ventinho batendo nela, é tão lindo demais. Então pra mim eu tava lá, mas infelizmente como a gente tem família a gente tem que correr atrás pra gente sobreviver e a família também né.
>
> [Entrevista com o senhor JGL, 55 anos]

Da mesma forma, JDS e AMS nos contam os motivos dos deslocamentos em função do trabalho e como se derão essas mudanças:

> **E como você chegou assim a trabalhar em obra? Quem te levou? O que te levou a trabalhar em obra?**
>
> JLD: Ah! Isso aí é o seguinte, em 74 meu pai faleceu, aí eu mais um sobrinho meu foi embora pra capital de São Paulo, no final de 74 pra 75. Chegoulá eu tava trabalhando em uma fábrica, na metalúrgica aonde fazia peça pra carro, Barra Funda [...] Eu dei essa bobeira, sai, acompanhei meu sobrinho e entre em obra. Sai da metalúrgica, trabalhei três meses só [...] entrei em obra e não sai até hoje [...] A obra é um serviço mais... analfabeto né, analfabeto. Um serviço mais simples.

> AMS: Quando eu fiz quinze anos fui embora para São paulo, morei em Campinas, fui para o Rio Grande do Sul, de lá nós fomos pra salvador e de lá para Sete Lagoas. Isso tudo eu não tinha estudo, comecei a estudar aqui e estou muito feliz com os meus colegas que tão me dando a maior força, as professoras, as estagiárias.

Gaudemar (1977), atenta para outra designação de mobilidade do trabalho – colocada como secundária, mas essencial ao processo de reprodução do capitalismo – que expressa "o modo como os homens submetem o seu comportamento às exigências do crescimento capitalista" (p.17). O autor põe em evidência a mobilidade forçada que é "o uso capitalista das disponibilidades dos homens, da docilidade dos seus corpos" (p.17), para submetê-los às variações de duração, produtividade e intensidade da produção. Nesse sentido, MJS, 42 anos e carpinteiro na obra, nos dá elementos para pensar esses mecanismos de mobilização para o trabalho quando relata a conduta esperada do trabalhador:

> MJS: [...] Pretendo ficar na firma até terminar, porque eles mandaram chamar, se o cabra não der nó, trabalhar direitinho, eles não manda embora não, principalmente a gente que veio de fora, que tá alojado.
>
> **Então você fica até o fim da obra, tá previsto pra ficar?**
> MJS: Tá previsto né... porque a gente assina aqui como contrato, eles chamaram, nós viemos, veio a greve aí nós não saiu. Trabalhando direitinho, não dando nó né, eles não vão mandar sem motivo. E a gente vem que eles mandam chamar né, tem mais um motivo pra gente ter atenção né. Não pode dá nó, tem que fazer as hora que eles pedir, tem que obdecer eles, porque se cê cumprir certinho com eles cê tá fichado pro resto da vida.

Como aponta Gaudemar (1977), na medida em que a noção de deslocamento é mais evidenciada do que a noção de mobilidade forçada, as estratégias coercitivas que pretendem mobilizar a mão-de-obra são, assim, naturalizadas, como no depoimento de MJS: cabe ao trabalhador adequar-se para ter garantida a exploração da sua força de trabalho.

5 – APONTAMENTOS FINAIS

A concepção de EJA que aqui defendemos pretende ir além da escolarização e transmissão de conteúdos. Considerar quem são os sujeitos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem, quais são suas especificidades e dialogar com os saberes que eles trazem (fruto de seus percursos de vida) é mais do que um recurso didático, é um pressuposto político.

No que tange o deslocamento espacial desses educandos em função do trabalho, em vários momentos eles puderam compartilhar conosco seus saberes, como por exemplo, sobre as diferenças regionais no país: variações linguísticas, comidas típicas, clima, sobre as oportunidades de trabalho e os tipos de funções que cada região demanda (reconhecendo aí a divisão territorial do trabalho). Momentos muito relevantes na situação de ensino-aprendizagem, em que houve uma rica troca de saberes entre professores, educandos e monitores.

Mas, mais do que descrever percursos no espaço geográfico, seria fundamental pensar sobre as motivações e consequências desses deslocamentos e, além disso, nas estratégias coercitivas, explícitas e implícitas, da mobilização para o trabalho. O relato de MJS nos mostra, por exemplo, como as explicações são tomadas como processos individuais, que diz sobre cada trabalhador em específico. Não há, portanto, um entendimento mais global sobre o modo de produção capitalista, que abarca todos os trabalhadores de forma geral, ainda que de maneiras distintas em termos de opressão e submissão.

Assim, entendida também como especificidade do educando da EJA, avaliamos que a mobilidade do trabalho, como objeto de reflexão em sala de aula, pode potencializar os processos educativos e de emancipação desses sujeitos, uma vez que põe em questão suas realidades concretas.

6 - REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, n.11, abr. 2001.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DA SILVA, Analise de Jesus. A formação inicial de professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA? Paidéia. Belo Horizonte, v.1, p.39-59, 2009.

EITERER, C. L.; CUNHA, L. F. L. Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA. . In: SILVA, I. de O.; LEÃO, G. (Org.). Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades. Coleção estudos em EJA. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GAUDEMAR, Jean Paul de. Mobilidade do trabalho e acumulação do capital. Lisboa: Estampa, 1977.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 12, p. 59-73, set./out./nov./dez. 1999.

OS OPERÁRIOS DA REFORMA DO MINEIRÃO: A FÁBULA DOS GRANDES EVENTOS

Edsheyla Santos

Graduanda de Pedagogia da Universidade Federal de Minas, na faculdade de Educação. Bolsista do PiBiD-EJA

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo traz uma reflexão sobre a experiência de imersão ao campo educativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) realizado no canteiro de obras da reforma do Estádio Governador Magalhães Pinto (Mineirão) na perspectiva da cultura e considerando as dimensões dos sujeitos e práticas sociais, a partir de leitura das obras de Milton Santos. Os sujeitos da pesquisa são os operários da construção civil que trabalham na reforma do Estádio Magalhães Pinto, o Mineirão, mais especificamente um grupo de alunos de uma turma externa da Escola Municipal Dom Orione na modalidade EJA. O contato deu-se através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual faço parte como estudante de graduação bolsista. À metodologia utilizada foi a observação participante, construída através de conversas, relatos.

2- DIVISÃO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES

Esses operários-educandos fazem parte de um contingente de operários oriundos de diversos lugares do Brasil configurando uma forte corrente migratória. Analisando esse fenômeno deparamos com as questões da divisão territorial do trabalho. Santos (1996) afirma que a divisão territorial do trabalho cria uma hierarquia entre lugares e, segundo a sua distribuição espacial, redefine a capacidade de agir de pessoas, firmas e instituições, ela supõe a existência de conflitos, dentro do mercado as diversas empresas, segundo a sua força, e segundo os respectivos processos produtivos, induzem a uma divisão do trabalho que corresponde aos seus próprios interesses.

Trabalhando com a lógica de centro e periferia, os operários saem da periferia do país caraterizado como lugar historicamente desfavorecido, demonstrando uma relação de desigualdade diante dos grandes centros do país, com poucas oportunidades de emprego. Resta a esses sujeitos o deslocamento para os grandes centros detentores históricos dos meios de produção e econômicos, lugares de amplos investimentos como as obras de grande porte (alvo dos operários) e oportunidades.

A divisão territorial do trabalho traz outra divisão consigo outro aspecto significativo que é a divisão social do trabalho. É muito comum em obras de grande porte como a reforma do Mineirão a contratação de mão de obra migrante , principalmente, oriunda do Nordeste. Em campo foi possível observar que a maioria dos operários era nordestina. Quando estes eram questionados sobre o motivo de tantos operários não serem de Minas Gerais a resposta era que: “mineiro não gosta de trabalho pesado”, com isso percebemos a divisão social do trabalho, as grandes obras se localizam nos grandes centros do país, onde sua população, de modo geral, tem maior escolarização, mesmo com muita demanda por mão de obra no local, não é possível suprir as necessidades, o trabalho pesado não atrai a população local, a qual busca outros tipos de empregos.

Os empresários buscam o preenchimento das vagas em outros estados, mais especificamente na região do Nordeste onde a escolarização é baixa, as oportunidades são poucas e os seus habitantes já têm uma questão histórica em relação ao deslocamento do seu território para a sua sobrevivência. Em conversas com os operários-educandos da turma de EJA notamos que esses ao longo da sua vida tiveram uma trajetória de retirantes, muitos tinham uma relação com agricultura, trabalhavam em fazendas ou pequenas plantações de cana-de-açúcar, algodão, amendoim e conforme a safra se deslocavam.

> O migrante, sedentário, tipificado por Deleuze (1982), estaria na busca por uma identidade com o espaço novo, por via do assujeitamento ao novo espaço, à nova cultura e aos valores desta. Esse migrante procuraria se estabelecer, para fugir ao paradoxo, pela via do bom senso, pela instalação de cercados, pela afirmação numa só direção; a determinação dessa direção, partindo do mais para o menos diferenciado, do singular ao regular, do notável ao ordinário. Não há saída para o sedentário, segundo sua imaginação e seus fantasmas: ou se submete à nova ordem submetendo-se, ou se marginaliza na loucura. (BORGES,MARTINS p,133. 2004).

Guardando as devidas ressalvas, de certa forma a relação continua a mesma. Quando acaba uma obra, eles se deslocam para outro estado. Esse tipo de trabalho traz algumas características como: morar em alojamento, ficar períodos longos longe da família, a convivência com pessoas diferentes, a relação com o novo lugar e as pessoas desse novo lugar. Esse trabalhador vivencia uma sensação de exílio, uma crise pelas alterações de códigos culturais, suas referências culturais já não são mais adequadas, o vínculo com o ambiente de origem, em certa medida tem que ser superado, a não superação pode agravar a crise, evoluindo para violência, depressão, uso de drogas e,, principalmente,, para o alcoolismo. Deleuze (1982) afirma que o alcoolismo não aparece na busca de um prazer, mas de um efeito, um admirável endurecimento do presente. Vivencia em dois tempos simultaneamente. O momento pode remeter a projetos tanto quanto a lembranças da vida sóbria.

> Neste centro mole do outro momento, o alcoólatra pode, pois, identificar-se aos objetos de seu amor, "de seu horror e de sua paixão", enquanto que a dureza vivida e querida do momento presente lhe permitir manter à distância a realidade. E o alcoólatra não ama menos esta rigidez que o ganha do que a doçura que ela envolve e encerra. (DELEUZE p,161.1982)

Trecho da entrevista realização com um dos operários-educandos.

Entrevistadora: E de onde você veio?
Mariano: Vim da Paraíba....
Entrevistadora: Veio da Paraíba? De que cidade?
Mariano:???? (Não entendi)
Entrevistadora: você tá com quantos anos?
Mariano: 42 anos
Entrevistadora: E onde você está morando atualmente?
Mariano: Eu moro no Mineirinho, sou alojado no Mineirinho.
Entrevistadora: Ah, você está alojado aqui no Mineirinho?
Mariano: Sim
Entrevistadora: E como que você chegou aqui em BH?O que te levou a vim pra cá?
Mariano: Bom...O encarregado daqui que é o meu encarregado, ele já me conhecia né. Aí ele ligou que tava com uma obra aqui em Belo Horizonte, grande, no Mineirão, aí perguntou se eu podia vim trabalhar aqui, eu disse que podia. Aí eles me mandaram vim pra cá, aí eu vim parar aqui na obra do Mineirão.
Entrevistadora: E como que é....você deixou família lá, tem irmãos, filhos?
Mariano: Eu tenho a esposa, tenho 2 filha, 2 filho, tenho 11 irmão homem, tenho 4 irmã mulher tudo vivo graças a Deus.
Entrevistadora: Que legal! E qual é sua função aqui na obra?
Mariano: Carpinteiro...
Entrevistadora: Agora voltando um pouquinho pro lado da família. Como que fica essa questão da distância da família? Você sente muita falta?
Mariano: É difícil viu... Eu ligo 4 vez por dia, ligo bem cedo, ligo na hora do almoço, ligo quando paro e ligo quando vou deitar, 4 vez no dia. Ainda bem que tem essa promoção de 0,25 (centavos), dá pra gastar só 1 real. Graças a Deus é 4 vez no dia que eu ligo.
Entrevistadora: Quantos filhos você falou que tem mesmo?

Mariano: Quatro filho...
Entrevistadora: Eles já tão todos grandes?
Mariano: Tem uma moça com 21 ano, tem outra com 18 ano, tem um rapaz com 17, e o caçula tem 14. Eu tenho a foto deles 4 ali.
Entrevistadora: Ah, depois você mostra pra nós. E como que está a escolarização deles lá Mariano? Eles tão tendo acesso à escola bacana?
Mariano: A minha mais velha já terminou, fez um curso de computação, aí terminou, e lá pela prefeitura teve um concurso, ela passou, ela é professora minha filha mais velha, e a mais nova também, todas duas. A prefeitura deu a oportunidade e elas tem a leitura. A outra termina o terceiro esse ano, o mais velho tá fazendo o segundo com 17, e o outro tá na oitava série, a ser concluída esse ano se Deus quiser.
Mariano: ... Eu vim pra São Paulo a primeira vez em 87, passei 7 meses, voltei, fiz meus documento, que eu vim de menor, fiquei trabalhando no cemitério "Com destino", aí eu trabalhava mexendo com cadáver. Aí eu voltei, fiz meus documento e comecei a correr trilho.
Entrevistadora: E você ficou quanto tempo em São Paulo?
Mariano: A primeira vez fiquei 7 meses...
Entrevistadora: Depois você voltou para São Paulo? Como é que é?
Mariano: Volto pra trabalho né... Tava com 3 anos que eu parei de fazer trecho. Mas agora eu comecei a fazer trecho de novo. Fiquei 3 anos no norte sem sair pro trecho. Aí eu venho, trabalho 8 meses aqui, aí volto, fico quatro meses em casa recebendo o seguro. Depois volto pra cá de novo. O tempo que eu fico mais em casa é 3, 4 meses só.
...
Entrevistadora: 4 meses.... É...E tá gostando de BH?
Mariano: Tô gostando! É uma capital que eu não conhecia, conhecia só de passagem. Nunca tinha trabalhado em Belo Horizonte, e tô gostando. Minha primeira vez, um povo muito hospitaleiro, muito educado, o povo é bom de informação. Porque em São Paulo cê pede uma informação e o povo não te informa não. Aqui o povo pára pra te dar uma informação, muito educado sabe.
Entrevistadora: Que bom que você tá gostando...
Entrevistadora: Agora voltando um pouquinho para o lado da família. Como que fica essa questão da distância da família? Você sente muita falta?
Mariano: É difícil viu... Eu ligo 4 vez por dia, ligo bem cedo, ligo na hora do almoço, ligo quando paro e ligo quando vou deitar, 4 vez no dia. Ainda bem que tem essa promoção de 0,25 (centavos), dá pra gastar só 1 real. Graças a Deus é 4 vez no dia que eu ligo.

Na entrevista com Mariano fica evidente que seus laços com seu lugar de origem são fortes pois, sua vida está toda na Paraíba sendo que ele só retorna para ver a família onde quando tem uma oportunidade. Outro ponto forte que apareceu nas conversas é a questão da identidade, mesmo com todo o deslocamento do seu território para outro desconhecido, suas referências são quase sempre do seu lugar de partida. Analisando a questão da identidade, Hall (1992) aponta que ela é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. "Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre

“sendo formada”.” Os operários acabam criando estratégias para sua vida de viajante, que refletem nas suas relações sociais e nas práticas, são de conversa fácil, gostam de contar a sua história. Creio que como as práticas e relações são tão rápidas e passageiras eles não têm tempo para cerimônias, de imediato quebram as desconfianças naturais e intuitivas, puxam papo e contam a sua história.

3- O LEGADO DOS EVENTOS

Para analisar o grupo em questão foi necessário conhecer o cenário em que esses operários estão inseridos. É notório que o Brasil nas últimas décadas vivencia uma estabilidade econômica, certa mobilidade social com aumento da classe média, alguns avanços na educação , principalmente, no que toca o acesso à educação superior, entretanto, sabemos que ainda há muito por ser feito. Mas todos esses fatores não são suficientes, o seu desenvolvimento precisa ser legitimado pelos países desenvolvidos, mais que uma economia sólida, ou aumento da classe média, temos que provar a superação das nossas dificuldades históricas. Na busca do Brasil pelo reconhecimento internacional, criou-se a ideia ou a fábula de que para provarmos ao mundo que superamos a condição de país subdesenvolvido, que saímos da periferia do mundo para o centro, conseguindo realizar grandes eventos como Copa do Mundo de 2014 e Olimpíadas de 2016 no Rio de Janeiro. Para entendermos esse processo podemos usar a ideia de globalização como fábula construída por Santos (2000).

> Este mundo globalizado, visto como fábula, erige como verdade um certo número de fantasias, cuja repetição, entretanto, acaba por se tornar uma base aparentemente sólida de sua interpretação. A máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema. (SANTOS p,18.2000).

Não se trata nesse caso de uma obra qualquer, os operários-educandos estão inseridos em um projeto bem maior e grandioso, o da Copa do Mundo de Futebol em 2014 no Brasil. Tal ambiente provoca tensão, preocupação e apreensão no consórcio Minas Arena, responsável pela execução dessa obra, no estado, e , principalmente, nos operários. Vale ressaltar que na construção do Mineirão, inaugurado em 1965 com duração de cinco anos, trabalharam aproximadamente 5.000 trabalhadores. Na atual reforma são 1.500 trabalhadores que têm dois anos para concluírem a reforma, fica evidente a grande pressão para que a entrega ocorra dentro do prazo.

Nesse contexto de evento global o bem estar-social e trocado pelo consumismo. Cada empresa busca satisfazer-se nos lugares onde há respostas aos seus reclamos. Aqui temos a globalização como perversidade ou realidade no que postulou Santos (2000).

> Consideramos, em primeiro lugar, a emergência de uma dupla tirania, a do dinheiro e a da informação, intimamente relacionadas. Ambas, juntas, fornecem as bases do sistema ideológico que legitima as ações mais características da época e, ao mesmo tempo, buscam conformar segundo um novo ethos as relações sociais e interpessoais, influenciando o caráter das pessoas. A competividade, sugerida pela produção e pelo consumo, é a fonte de novos totalitarismos, mais facilmente aceitos graças à confusão dos espíritos que se instala. Tem as mesmas origens a produção, na base mesma da visa social, de uma violência estrutural, facilmente visível nas formas de agir dos Estados, das empresas e dos indivíduos. (SANTOS, p. 37, 2000).

Uma coisa é aquilo que nos faz crê ser a globalização como fábula de superação e bem estar social, outra coisa é ela na realidade. O governo envolve todo o empenho para a realização do evento sem medir as consequências com: suspensões temporárias de leis, direitos, desabrigando famílias e no caso específico do Mineirão, condições ruins de trabalho, alojamentos, salários e alimentação. Com avanço da obra mais pessoas foram deslocadas, isso afeta diretamente a cidade e, principalmente, o entorno do estádio que atualmente apresenta um cenário dos dias de clássico, tamanha é a quantidade de ônibus e pessoas que circulam, em sua maioria homens. Observe-se que os ambulantes e o 'churrasquinho' também compõem o cenário. Podemos medir o aumento do número de operários pela quantidade de ônibus na porta do estádio, a fila de ônibus se estende ao longo da Avenida C, por quilômetros.

4- OS OPERÁRIOS EDUCANDOS DA EJA

A turma da EJA em seu início contava com cerca de 35 educandos e uma professora ao longo da reforma esse número sofreu oscilações. No início as aulas eram ministradas no refeitório, a infraestrutura era mínima, as aulas ocorriam simultaneamente com o jantar dos operários, o barulho e dispersão estavam presentes e eram mais um elemento a ser superado.

Em teoria, qualquer operário que quisesse frequentar a aula da EJA poderia se matricular, mas na prática antes de chegar a sala (refeitório) o operário tinha que passar pela seleção da assistente social da obra. O processo avaliativo, bem como a metodologia aplicada, não eram de nosso conhecimento. Assim o que seria a alfabetização de um grande número de pessoas, se concretizou em pequenas turmas, que ao longo do tempo se acabou se resumindo a duas turmas. Ressalto aqui, que esse fato decorreu não por falta de interesse pelos operários que a todo o momento nos procuravam, mas por motivos ainda não muito claros para nós, talvez questões políticas, relações de poder entre o consórcio, a assistente social, os operários. Aqui temos mais um exemplo da globalização como perversidade ou realidade descrita por Santos (2000), a turma da EJA por está inserida nesse evento global é constantemente assediada pelos vários veículos de imprensa, autoridade, exemplo disso foi a visita da presidenta Dilma Rousseff e outras personalidades como Pelé. A turma se tornou o legado da Copa 2014, uma fábula criada para que acreditemos nas maravilhas de se ter um evento mundial na sua cidade, pois, em certa medida, os transtornos com as obras são minimizados diante dos legados, mas o que não se questiona são as condições oferecidas para a realização das aulas, por exemplo.

Ao longo da reforma a importância e o espaço que a turma da EJA ocupava sofreram mudanças, algumas forças faziam com que a visibilidade da turma, sua posição e relevância na reforma fossem maior ou menos. Os problemas como: a sala (refeitório), acesso a aula, hora extra para os operários-educandos, a marcação do ponto, falta de ônibus para levar quem frequenta as aulas, o descumprimento de acordos feitos entre a escola e a obra, a falta de posicionamento da PBH que é a mantenedora da escola e a gestora do projeto educacional, não são levados a discussão ou a mídia não sem interessa, será que estas questões poderiam ser classificadas como legados da Copa do Mundo de 2014?

Nas conversas com os estudantes da turma fica claro a indignação de como o consórcio vem tratando a EJA e dos combinados não cumpridos. Apesar dos percalços da turma os educandos demostram grande satisfação de estarem nessa, alguns relatavam com pesar de não terem vindo logo para a reforma, assim poderiam ter frequentado por mais tempo a turma, perguntados se sentem alguma mudança, respondem positivamente que sim, “em pouco tempo aprendi muita coisa”. Vale ressaltar que a maioria dos operários que frequentaram a turma não tinham experiência de escolarização, muitos frequentaram a escola por pouco tempo, já que muito cedo começavam a tra-

balhar na agricultura para ajudar a família. A turma da EJA na reforma do Mineirão inserida no contexto já exposto tem a peculiaridade de ao mesmo tempo ser objeto da globalização como fábula, perversidade e projeto ou uma outra globalização.

> Todavia, podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É nessas bases técnicas que o grande capital se apoia para construir a globalização de que falamos acima. Mas essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postos a serviço de outros fundamentos sociais e políticos. Parece que as condições históricas do fim do século XX apontavam para esta última possibilidade. (SANTOS, 2000, p. 20).

5-CONCLUSÃO

A turma da EJA no Mineirão é objeto da globalização como projeto ou outra globalização na medida em que ressignificamos aquilo que ela traz de perverso, utilizamos as estruturas, as técnicas e oportunidades de quem está inserido em um evento global para proporcionar conquistas aos operários-educandos e que, junto com eles, soubemos transformar as dificuldades em oportunidades. A realização disso se deu de forma prática, a mídia assediava a turma, muitas vezes produzindo situações, mas a relevância para os operários-educandos era o reconhecimento deles perante a família, amigos e vizinhos. A apropriação de outros espaços da cidade pelos operários-educandos da EJA como: visita ao Museu de Artes e Ofícios, Observatório astronômico do Colégio Santa Dorotéia, mostras, cinema e teatro, as portas se abriam para receber os operários-educandos da reforma do Mineirão. Ressalto aqui que havia uma grande disposição para as vista pelo fato dos estudantes serem da EJA do Mineirão, os horários eram flexíbilizados para as visitas. Outra conquista dos operários-educandos foi o acesso à informática, uma vez por mês os estudantes frequentavam aula de informática, em muitos relatos essa era a atividade mais esperada e eles próprios reconhecem a sua apropriação da tecnologia, ressaltando que a atividade que eles mais gostam é pesquisar preços na internet.

Dessa forma, concluo que usamos a máquina da globalização para outros objetivos, educação, emancipação e cidadania.

6-REFERÊNCIAS

BORGES, H. & MARTINS, A. (2004). Migração e sofrimento psíquico do trabalhador da construção civil: uma leitura psicanalítica.PHISIS: Revista de Saúde Coletiva, 14(1), 129-146.

DELEUZE, G. Lógica do sentido. São Paulo: Perspectiva, 1982.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil platôs. São Paulo: Editora 34, 1997.

HALL, S. (1999). A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A. (Texto originalmente publicado em 1992).

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M et al. (Orgs.): Território: Globaliza ção e fragmentação. São Paulo: Hucitec/Anpur, p. 15 – 20, 1994.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002a.

SILVEIRA, M.L; SANTOS, M. O Brasil: Território e Sociedade no Início do Século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2002.