

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Sílvia Mendes Santiago Carvalho Silva

**JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: LUTAS E PERSPECTIVAS**

BELO HORIZONTE

2019

Sílvia Mendes Santiago Carvalho Silva

**JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: LUTAS E PERSPECTIVAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Grazielle Schweig

Belo Horizonte

2019

S586
TCC Silva, Sílvia Mendes Santiago Carvalho, 1964-
Jovens da classe trabalhadora na educação de jovens e adultos
[manuscrito] : lutas e perspectivas / Sílvia Mendes Santiago Carvalho
Silva. - Belo Horizonte, 2019.
57 f.

Orientadora: Grazielle Ramos Schweig.

Trabalho de conclusão de curso – (Especialização) - Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação do adolescente. 3.
Juventude – Aspectos sociais. 4. Jovens – Aspectos sociais. 5.
Trabalhadores. 6. Educação Popular. 7. Educação – Finalidades e
objetivos.

I. Schweig, Grazielle Ramos. II. Universidade Federal de Minas
Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD : 374



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação
Básica

ATA DE DEFESA DO OCTINGENTÉSIMO TRIGÉSIMO OITAVO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO
BÁSICA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica — com o título "Jovens da classe trabalhadora na Educação de Jovens e Adultos: lutas e perspectivas", do(a) aluno(a) Silvia Mendes Santiago Carvalho Silva. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Grazielle Schweig (orientador) e Agnez de Lélis Saraiva. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota conceito O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte

07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Silvia Mendes Santiago Carvalho Silva
Silvia Mendes Santiago Carvalho Silva

Grazielle Schweig
Grazielle Schweig
Professor(a) Orientador(a)

2018751020

Agnez de Lélis Saraiva
Agnez de Lélis Saraiva

Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Registro na UFMG:

Luciana Gomes da Luz Silva
Luciana Gomes da Luz Silva

Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de
Especialização Em Formação de
Educadores para Educação Básica

RESUMO

O trabalho focaliza o fenômeno da crescente juvenilização da Educação de Jovens e Adultos e os conflitos intergeracionais dele decorrentes em sala de aula. Estabelece a diferença de perfil entre esses jovens e os tradicionais educandos da EJA. Descreve o dia a dia de uma turma de EJA e seus problemas. Analisa oficinas desenvolvidas com jovens de uma turma da Educação de Jovens e Adultos para estimular neles um sólido sentimento de pertencimento e de sujeitos de direitos dentro da Educação de Jovens e Adultos. Estabelece ligação entre a falta de lazer desses jovens da classe trabalhadora em situação de exclusão do ensino seriado diurno e a dificuldade de traçar perspectivas futuras. Reconhece que atividades diferenciadas para jovens são necessárias para um melhor entrosamento deles com a turma e os professores. Aponta as contradições que existem entre as atuais políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos e o Parecer 093-02 do Conselho Municipal de Educação, que visa estabelecer uma nova concepção de EJA, alinhada com a educação popular freireana. Considera que os parâmetros dessas políticas se dão dentro de um estado capitalista, burguês e burocrático e, portanto, antipopular.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, juventude, educação popular, classe trabalhadora.

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 1996, p. 36)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. JUSTIFICATIVA	12
3. REVISÃO TEÓRICA	15
3.1. Juvenilização da EJA	15
3.2. Políticas públicas para a EJA	18
4. OBJETIVO GERAL	21
5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
6. CONTEXTUALIZAÇÃO	23
6.1. Novos sujeitos na EJA	23
6.2. Desafios da convivência entre gerações da turma	25
6.3. Perfil da escola	26
6.4. A EJA na EMSLC e na RME	28
6.5. Trajetória pessoal na EJA	34
6.6. Turmas que funcionam no Instituto BH Futuro à noite	36
6.6.1. A sala de certificação	40
7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
7.1. Primeira oficina	42
7.2. Segunda oficina: sessão de cinema	46
7.3. Terceira oficina: “profissões”	49
7.4. Quarta oficina: “um sonho”	51
7.5. Avaliação	52

8. ANÁLISE DE RESULTADOS	54
8.1. O lazer	55
8.2. O grupo de Whatsapp	55
9. CONCLUSÃO	57
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é expressão de minhas observações como professora na *educação básica* da rede pública municipal de Belo Horizonte e da necessidade de compreender melhor o significado da educação escolar para os sujeitos jovens das classes trabalhadoras pobres, moradores de periferias e favelas, de Belo Horizonte em situação de defasagem escolar; público com o qual atuo há cerca de dez anos em turmas do ensino seriado noturno e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). Em especial, minhas observações e o plano de ação desenvolvido durante o LASEB se concentraram nos jovens que frequentam as turmas de EJA, nas quais leciono, da Escola Municipal Senador Levindo Coelho (EMSLC) da PBH que funcionam em espaço não escolar, qual seja, o Instituto BH Futuro (IBF), localizado no Aglomerado da Serra, neste ano de 2019. As características da maioria desses jovens fogem um pouco àquelas tradicionalmente atribuídas ao público da EJA, em particular àquelas elencadas no Parecer 093/02 do Conselho Municipal de Educação/BH (CME) para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED).

Minha experiência como professora desse público jovem específico me fez compreender que, tão importante quanto a transmissão do conteúdo formal, o “dar aulas de...”, ou até mais importante, é a maneira como nos relacionamos, socialmente, de forma afetiva, e ética, com a turma de alunos, de um ponto de vista geral, e com cada um deles individualmente e, também, como eles se relacionam entre si, com a turma como um todo, com a instituição escolar e com os professores; ou seja, “que formar é muito mais do que puramente treinar o educando...” (FREIRE, 1996). Especialmente em se tratando de um público como o da EJA que tem como característica comum a exclusão escolar.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p. 20):

A tarefa docente nos exige estar atentos às características individuais de cada um deles, não de uma forma apenas crítica, mas com sensibilidade, com amor, não no sentido apenas cristão da palavra, mas, principalmente, em seu significado político, ou seja, no reconhecimento da opressão que a classe trabalhadora pobre sofre numa sociedade capitalista, como a nossa. Condição reforçada pelos dramas próprios da adolescência, o

afloramento da sexualidade, o caminho em direção à vida adulta, a busca de aceitação pelos seus pares etc. Ou seja, além de pobres, eles são jovens, moradores de periferias e favelas, o Aglomerado da Serra, neste caso, e negros, em sua esmagadora maioria. Enfim, “o meu ponto de vista é o dos condenados da Terra, o dos excluídos” (Ibidem). É nesse sentido que creio me aproximar humildemente das palavras-ação-sentimento de Paulo Freire. Acreditando que, do ponto de vista freireano, seria esse o real significado da “nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (Ibidem):

“... da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo, (...), que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, (...). A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.” (Ibidem, p.9)

Com o intuito de me aproximar de forma mais direta, objetiva e ética, sem preconceitos, desse grupo de jovens alunos, reconhecendo suas especificidades, desenvolvi algumas oficinas para trabalhar com eles, separando-os dos alunos adultos e idosos. Para isso, usamos o auditório do prédio onde nossa turma funciona, no Instituto BH-Futuro. Assim poderia percebê-los melhor sem a interferência do outro grupo, proporcionando-lhes um momento próprio, singular. Era muito importante, naquele momento, que a identidade deles, enquanto jovens, fosse percebida e distinguida da dos demais alunos, adultos e idosos. Era necessário fazer um movimento em direção a eles, “abraçá-los”, fazê-los perceber sua presença ali não só como um direito, mas também como especialmente significativa para nós, apesar de todos os conflitos que ela envolvia. Estávamos já no mês de maio e o que mais me preocupava, para além das diferenças intergeracionais, comuns em turmas de múltiplas idades, eram as situações tensas entre eles próprios. Muitos desses conflitos pareciam ter-se originado em razão de diferenças, inimizades, já desenvolvidas anteriormente, fora da escola. Essas oficinas poderiam promover não só um contato mais direto com eles, mas, também, uma maior aproximação e identificação entre eles enquanto grupo.

Sabemos, no entanto, que essa não é uma situação isolada, pelo contrário, ela se configura como reflexo de políticas públicas que predominantemente corroboram com a precarização do ensino público e da EJA em particular; assim como com o processo de exclusão escolar sofrido pelas populações pobres. Os conflitos intergeracionais e dentro

do mesmo grupo etário que têm como atores nossos jovens educandos estão intimamente ligados a problemas orgânicos gerados pela dicotomia classes dominantes/classes exploradas, da qual, obviamente, o poder público é representante e garantidor. Assim a EJA da RME de BH vem sofrendo um processo que tem levado à crescente diminuição de turmas, diminuição de professores por turma, falta de material didático adequado, sua juvenilização e enfraquecimento na estabilidade de professores dessa modalidade, entre outros fatores de precarização. Um dos objetivos dessas atividades que desenvolvemos com os jovens era também tentar de alguma forma amenizar as consequências que esses problemas trazem para a convivência em sala de aula.

As oficinas foram bastante singelas, mas o resultado me surpreendeu, foi muito além do que eu imaginara inicialmente. Eu mesma comecei a compreender nossos jovens alunos melhor depois de ouvi-los falar sobre seus sonhos, suas preferências, sua luta cotidiana e a maneira com que desfrutam os momentos de lazer. Penso que essa maior proximidade e, de certo modo, intimidade, entre mim e eles, também surtiu um efeito positivo em nosso convívio, estabelecendo uma relação de amizade, mesmo sendo eu, no ambiente escolar uma autoridade em relação a eles.

2. JUSTIFICATIVA

O parecer 093/02 da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) que regulamenta a EJA em escolas municipais de Belo Horizonte inicia-se definindo pormenorizadamente quem são os sujeitos da EJA. Notamos, no entanto, que não estão presentes nessa definição justamente os jovens que de ano a ano vêm se avolumando nas turmas de EJA. Nas minhas turmas em particular, esse perfil específico tem se tornado cada vez mais preponderante e, neste ano de 2019, veio, finalmente, a se constituir a maioria da turma de certificação. De acordo com o PARECER 093/02, p.2, os sujeitos da EJA:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não-qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais.

São sujeitos, ainda excluídos do Sistema Municipal de Ensino. Em geral, apresentam um tempo maior de escolaridade, com repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas.

São jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo manifesto de melhorar de vida, de viver um presente melhor. Retornam também por exigências ligadas ao mundo do trabalho. Para muitos, o certificado de conclusão do ensino fundamental é condição para permanecer no emprego.

São sujeitos de direitos, trabalhadores/as que participam, concretamente, da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os/as tornam diferentes dos sujeitos do ensino fundamental regular. À formação desses sujeitos destinam-se as ações educativas da EJA.

No meu entender, essa caracterização não abrange uma boa parte da juventude que está frequentando a minha turma de certificação da EJA em 2019. Esses jovens possuem um perfil diferente, apesar de estar perfeitamente caracterizada no primeiro parágrafo do trecho citado acima. Esses jovens não foram “excluídos do Sistema (...) [Público] de

Ensino”, pois até bem recentemente estavam frequentando a escola regular¹ diuturnamente, na rede municipal e/ou estadual, muitos deles nem sequer chegaram a interromper seus estudos, ou seja, eles não “retornam à escola”, estão tentando continuar nela, apesar de não poderem mais se matricular em escolas “regulares”. E, especialmente, eles não são “trabalhadores/as”, com raras exceções, e nem “diferentes dos sujeitos do ensino fundamental regular”, pois precisamente eles são sujeitos do ensino regular que se encontram em situação de defasagem idade/série.

Observamos, portanto, que tal e qual vem ocorrendo na EJA da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, nossas turmas da PBH também enfrentam “o fenômeno denominado juvenilização da Educação de Jovens e Adultos” (PEREIRA E OLIVEIRA, 2018, p.528). Segundo as autoras:

O pressuposto é que o fenômeno tem se intensificado na medida em que a correção de fluxo tem funcionado como mecanismo de escape, utilizado por gestores com o objetivo de evitar as sanções previstas nas políticas de responsabilização às escolas e aos professores que não alcançam as metas de desempenho estabelecidas pelas diferentes esferas do sistema.

Esses chegam com certa dificuldade em se adaptar, o que se acentua ainda mais nas turmas que funcionam em espaços não escolares, como as do BH Futuro, onde leciono, e que ocorre de várias maneiras: em relação ao próprio ambiente diferenciado das escolas tradicionais, em relação à metodologia própria da EJA e seus tempos diferenciados, aos colegas adultos e idosos, aos professores multidisciplinares e sua relação de maior proximidade com os alunos e mesmo entre eles próprios, pois estão numa situação escolar e com idades bem diferenciadas, apesar de jovens.

O processo de adaptação ocorre também pelos adultos, alunos e professores, em relação a eles e ao jeito próprio da juventude: são mais rebeldes, contestadores, agitados e conversadores. Estão, diferentemente dos adultos, pelo menos a maioria deles, com dificuldade de reconhecer o valor da escola e dos estudos para a própria vida. Os mais velhos sentem e agem como se os jovens chegassem para perturbá-los, “roubando” um espaço tradicionalmente a eles reservado. Os choques são inevitáveis, não só em nossas turmas, pois venho escutando reiterados relatos de professores das mais diversas escolas sobre conflitos intergeracionais entre os alunos da EJA.

¹ A palavra regular é aqui utilizada para diferenciar a educação de crianças e adolescentes da educação dos jovens e adultos da EJA

Minha intervenção pedagógica, abaixo pormenorizadamente relatada, foi pensada justamente procurando solucionar ou, pelo menos, amenizar essas situações conflituosas, não perdendo de vista os problemas estruturais e de políticas públicas enfrentados na EJA.

3. REVISÃO TEÓRICA

3.1. Juvenilização da EJA

Ao longo desses anos atuando na EJA, tenho notado essa significativa e crescente mudança nas características dos nossos educandos. Originalmente nosso público era constituído, em sua quase totalidade, nas turmas externas principalmente, por adultos, trabalhadores, pais e mães de família, alguns idosos e alguns jovens trabalhadores. Exatamente como assinalado no parecer 093/02. No entanto, apesar de continuarmos a receber alunos com esses perfis, a quantidade de jovens nessas turmas não só vem aumentando, como também acarretando uma significativa mudança em suas peculiaridades, bem diversas das daqueles tradicionais educandos jovens da EJA. Essa mudança, como bem observou Pereira e Oliveira (2018), se dá em consequência, principalmente, da diminuição da idade mínima para a matrícula na EJA que ocorreu a partir da Resolução n. 03/10 (BRASIL, 2010) da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Básica (CNE/CEB). A resolução data de 2010, há nove anos, portanto, mas seus efeitos só começaram a se fazer sentir nas turmas em que trabalho, que funcionam em espaço não escolar, há cerca de 4 anos e acentuaram-se bastante neste ano de 2019, apontando para uma tendência que deve crescer nos próximos anos. De acordo com essa situação, Pereira e Oliveira (Ibidem, p. 530) concluem que:

Essa redução tem intensificado um fenômeno que os pesquisadores identificam como processo de juvenilização da EJA, em função do rejuvenescimento da população que a frequenta, consequência do aumento significativo das matrículas de jovens a partir dos 14 anos nessa modalidade de ensino.

Esses jovens estão chegando na EJA por uma situação atípica, bem diversa daquela que era, originalmente, o próprio motivo da existência dessas turmas, qual seja, atender uma população adulta e idosa, em atividade profissional, ou não, que de alguma forma fora excluída da escola durante a infância e/ou juventude e, também, jovens trabalhadores, muitos deles aprendizes, que, apesar de não poderem mais frequentar a escola no turno da manhã por causa do trabalho, ainda precisam completar seu processo de escolarização. Essa crescente juvenilização da EJA é formada por jovens que estavam frequentando a escola diurna, seriada, ainda que com defasagem idade/série, e, por isso, ainda não haviam ingressado, pelo menos não formalmente, no mercado de trabalho. Todos eles com histórico de repetências e/ou evasão escolar, caso contrário não estariam defasados e não

poderiam ter a matrícula negada no ensino “regular” diurno. Ou seja, todos com o processo de escolarização intrincado.

De acordo com PEREIRA e OLIVEIRA (ibidem), as políticas públicas que introduziram a análise de índices para a aferição da melhoria da educação pública, traçando parâmetros e metas para escolas e professores, teve como consequência o fato de que as escolas, em nosso caso, as públicas, se utilizassem da resolução n. 03/10 (BRASIL, 2010), que diminui a idade mínima para matrícula na EJA, para transferir alunos problemáticos e/ou com baixo rendimento escolar e histórico recorrente de repetências, que já completaram 15 anos de idade, das turmas seriadas para as turmas de EJA. Assim essas escolas resolvem dois problemas: podem monitorar os índices de qualidade de ensino, eliminando alunos que tendem a fazer com que a escola tenha seu desempenho prejudicado e, ao mesmo tempo, pode se “livrar” de alunos indisciplinados e, portanto, indesejados. Não que anteriormente não houvesse jovens na EJA, mas o perfil desses jovens era bem diverso daqueles que vêm se matriculando em nossas turmas atualmente. Anteriormente, os alunos mais jovens que frequentavam a EJA eram quase invariavelmente alunos que começavam a ingressar no mercado de trabalho e precisavam estudar à noite, jovens mães que haviam interrompido os estudos para criar suas crianças e retornavam a estudar no período da noite quando os filhos estavam mais crescidos e a avó, ou outro familiar, tinha disponibilidade para tomar conta delas. Ou ainda, jovens que haviam abandonado os estudos por algum outro motivo que não esses e se sentiam mais confortáveis estudando no período da noite. No entanto esses alunos mais jovens que chegavam à EJA raramente tinham menos de 17 ou 18 anos. Segundo as autoras:

Esse fenômeno tem agravado o grau de “indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122) que caracteriza a EJA como modalidade de ensino. (PEREIRA e OLIVEIRA, 2018, p. 530)

Da mesma forma, CARRANO (2007, p. 1) nos “chama a atenção para a expressiva presença dos jovens na EJA e discute o desafio que os educadores enfrentam para a compreensão dos sentidos culturais da presença destes sujeitos na escola”. Reconhecer as particularidades desses jovens é fundamental para um desenvolvimento mais dinâmico do processo educacional nas turmas de certificação, onde o fenômeno da juvenilização ocorre com maior intensidade. Desenvolver atividades específicas para os jovens demonstrou ser uma maneira possível de aproximação de suas culturas, de suas vivências e lutas, assim como uma forma de fazê-los sentir parte merecedora de estar ali, em nossas

turmas de EJA, que funcionam no Instituto BH Futuro, partindo “do pressuposto de que muitos dos problemas que "explodem" na sala de aula têm origem em incompreensões sobre os espaços não escolares” (ibdem, p.1)

A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula. Entretanto, para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, parece haver certo ar de perplexidade – e, em alguns casos, de incômodo revelado – frente a sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização.

As atividades que desenvolvemos nas oficinas tiveram como ponto de partida os relatos feitos por eles acerca de suas próprias vidas e da cultura jovem experienciada nos espaços sociais onde convivem, procurando “o estabelecimento de uma relação compreensiva como "porta de acesso" aos jovens, principalmente através da recuperação de trajetórias de vida” (ibdem, p.1) e trabalhando no sentido de “construir espaços escolares culturalmente significativos para” (ibdem) eles.

A dificuldade desses alunos em seguir os estudos da forma socialmente esperada, isto é, sem maiores problemas e com pouca ou nenhuma defasagem, se dá em função de vários motivos, sendo que alguns deles ocorrem de forma mais recorrente. A falta de sentido da escola na vida desses adolescentes é um motivo predominante, principalmente entre os rapazes. Quando entram nessa fase da vida, um novo mundo se abre para eles, a sexualidade aflora, começam os relacionamentos afetivos, passam a se tornar mais independentes, participam de grupos de amigos fora de casa, muitos entram em contato com as drogas, lícitas e ilícitas, e suas consequências, alguns começam a se preocupar com o próprio futuro e com o mundo do trabalho. Várias meninas dessa comunidade se tornam mães precocemente e, entre elas, esse é um dos principais fatores de evasão escolar e repetência. São inúmeras consequências que uma maternidade precoce traz para a vida escolar e social delas. Na região do Aglomerado da Serra essa situação é recorrente. Infelizmente, nossa educação escolar não consegue abarcar toda essa complexidade, “frequentemente esses jovens são tratados como “adolescentes rebeldes”, “resistentes” e “sem perspectivas de vida” (PARECER 093/02, p. 6), caso contrário, essa juventude não se sentiria tão pouco identificada com ela. Além disso, a marca da exclusão social, e não

só escolar, nesses jovens é patente e nisso não se diferem dos demais jovens frequentadores da EJA, segundo o mesmo parecer (Ibdem, p. 5):

Os adolescentes que hoje podem estar vinculados à EJA não são quaisquer adolescentes. Trata-se da juventude que é filha da classe trabalhadora, fruto das desigualdades sociais e, desde muito cedo, às voltas com o trabalho ou com a falta deste. São também frutos das desigualdades escolares, trazendo em sua trajetória de vida uma relação escolar descontínua, com repetências sucessivas, fracasso e abandono da escola, estando, portanto, fora da definição atual do ensino regular (que abrange as idades de 7 a 14 anos). São ainda, com raríssimas exceções, filhos e netos de pessoas semi-alfabetizadas e de analfabetos.

3.2. Políticas públicas para a EJA

Apesar de tentativas no sentido de estabelecer mais qualidade para a EJA, construindo uma escola mais de acordo com as características de seu público, ainda persistem sérios problemas, como é o caso da juvenilização dessa modalidade de ensino, a falta de recursos materiais e humanos adequados etc. Por exemplo, o parecer 093/02 propõe uma nova concepção de EJA. Tal concepção se alicerça nas experiências da Educação Popular (EP), que tem como centralidade os sujeitos envolvidos no processo educativo e não numa estrutura escolar pré-estabelecida e, muitas vezes, burocrática. Nesse sentido, segundo o Parecer (Ibdem, p.7), a nova concepção de EJA teria como fundamentos:

Preservar a riqueza da herança da educação popular, sem descaracterizá-la, na concepção de educação de jovens e adultos que se articula aqui, é um desafio que se apresenta ao Sistema Municipal de Ensino e aos projetos políticos pedagógicos de EJA. Trazer para a escola pública de EJA o legado da educação popular significa pensar primeiro os sujeitos e a partir daí formular a estrutura e a organização dessa escola. Uma escola pública popular não é somente aquela na qual todos têm acesso, mas principalmente aquela em que todos participam de sua construção. Aquela que realmente se forja para atender as necessidades dos seus sujeitos. É uma escola que constrói um conhecimento que é socializado, na qual as ações educativas podem estimular a consciência social e democrática, a solidariedade humana.

Entendemos, contudo, na mesma direção apontada por Paulo Freire, a educação popular “como esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares” (FREIRE e NOGUEIRA, 1993, p. 19). Essa transformação da EJA a partir das bases da educação popular, não pode se estabelecer, por definição, solidamente através de um movimento de “dentro para fora”, ou seja, de dentro do próprio poder público burguês para aquela população por ele mesmo excluída, essa é uma contradição irremediável, ou

seja, “é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí para que se possa fazer escola de outro jeito” (ibdem).

A tentativa de transposição da lógica e da metodologia da educação popular, que surge essencialmente da atuação política das classes oprimidas, dos pobres excluídos das políticas públicas e que lutam, entre outras coisas, pelo acesso à educação, para a EJA esbarra na estrutura formal, histórica, da escola tradicional, burguesa e burocratizada, seja ela para jovens e adultos ou não. Novas concepções de EJA devem e precisam estar em constante processo de construção; concepções progressistas, libertárias e garantidoras de direitos. Entretanto, somos obrigados a concordar com (Rummert, PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 176) que, em nossa atual estrutura social, e econômica, o poder público:

Quer os indivíduos participem ou não — por mais ou menos tempo, mas sempre por um número de anos bastante limitado — das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2007, p. 206, citado em PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008).

Por mais boa vontade que os gestores públicos possam apresentar no sentido de uma efetiva democratização do ensino, abrangendo a população trabalhadora de uma forma afinada com suas necessidades reais, o poder público segue o ponto de vista da classe dominante da qual ele se ergue.

A tentativa de construir-se uma EJA na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte aos moldes da educação popular representa ceder aos anseios e necessidades de escolarização dessa população específica, trabalhadores que não completaram a escolarização, uma população que, apesar de ainda numerosa, configura-se como minoria e alienada das pesquisas de aferição dos índices de escolarização promovidas pelo poder público. Essa modalidade de ensino que surgiu como uma resposta às necessidades de seu público, criou também “brechas” pelas quais se tornou possível, por outro lado, um outro tipo de precarização estrutural EJA. Essa situação está na origem de muitos conflitos com os quais nós professores, e alunos, da EJA, temos que nos confrontar diariamente em sala de aula. Em especial o fato de as turmas de EJA sofrerem continuamente uma certa tendência à sua “compactação”. Alunos com os mais variados tipos de necessidades se juntam numa mesma turma e compartilham a mesma experiência, independentemente de sua situação

escolar, de sua idade, de suas necessidades físicas e psicológicas. A diversidade em salas de aula pode ser altamente positiva e produtiva desde que bem organizada e com profissionais em quantidade suficiente e adequadamente preparados para atuar com ela. Infelizmente não é essa a realidade da EJA na PBH.

A EJA, em seus pressupostos, segue a mesma lógica da educação e do ensino para crianças e adolescentes da classe trabalhadora, ou seja, da escola pública. Investimento público insuficiente, muita precarização e problemas. O que os difere, público de EJA e ensino “regular” diurno, é basicamente a faixa etária e a situação de trabalhadores da maioria dos educandos da EJA. Ou seja, nosso público é ainda mais socialmente invisibilizado, pois, além de pobres, negros e periféricos, como os alunos do ensino seriado diurno de escolas que, assim como a EMSLC, funcionam atendendo majoritariamente alunos de comunidades pobres de Belo Horizonte, estão defasados em seu processo escolar e, portanto, pouco qualificados a vir a trabalhar em atividades de mais prestígio social e melhor remuneradas e/ou são adultos ou idosos já colocados no mercado de trabalho ou aposentados ou em situação de desemprego.

Junta-se a isso o fato de que as atuais políticas públicas para a EJA são instrumentos que corroboram com a estrutura capitalista de nossa sociedade que tem por consequência a separação da população em classes sociais, constituindo-se em uma minoria privilegiada e possuidora de bens e direitos e outra, composta pela maioria da população, trabalhadora e despossuída. Segundo Rummert (2007, p. 176):

(...) as políticas de governo atualmente implementadas no âmbito da educação de jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, estão fundadas em estratégias de construção e manutenção da hegemonia que perpetuam, sob diferentes roupagens, as relações fortemente assimétricas de poder, bem como os processos de concentração de riqueza e renda que marcam o país. Tais políticas, portanto, se apresentam como instrumentos de manutenção da ordem instituída e não objetivam a formação integral, concorrendo (...) para a histórica dualidade estrutural de nossa sociedade.

4. OBJETIVO GERAL

Desenvolver atividades que oportunizem maior identificação entre esses jovens, melhor adaptação ao ambiente e metodologia próprios da EJA, melhorar sua interação com os alunos adultos e com os professores, reconhecendo que a “juvenilização da EJA” (Pereira e Oliveira, 2018), provoca um deslocamento desses jovens de seu ambiente escolar mais natural, o ensino regular diurno, e de seus pares.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar aos jovens atividades direcionadas às suas necessidades diferenciadas em relação aos adultos e idosos, fazendo com que eles se sintam também sujeitos de direitos na EJA.
- Perceber as especificidades desse público, especialmente no que diz respeito às suas expectativas em relação à escola e à EJA, de um modo particular, mas também em relação às suas lutas, no sentido da sobrevivência em situação de exclusão social enquanto população periférica, pobre e majoritariamente negra, travadas por eles no cotidiano.
- Fazer com que esses jovens organizem e estruturem mais formalmente seus sonhos e projetos. Percebendo possibilidades e desafios, e seu enfrentamento.
- Promover momento de lazer no espaço escolar. Sendo essa uma reivindicação específica dos jovens da turma.
- Criar Maior aproximação afetiva, estabelecendo relação de confiança e reconhecimento entre o professor e os jovens.

6. CONTEXTUALIZAÇÃO

6.1. Novos sujeitos na EJA

A EJA, que já sofre de precarização estrutural mesmo para o atendimento de seu público tradicional, se depara com mais e maiores desafios em razão de seu processo “juvenilização” (Pereira e Oliveira, 2018), pois, para as autoras:

Esse fenômeno tem agravado o grau de “indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122) que caracteriza a EJA como modalidade de ensino. (Pereira e Oliveira, 2018, p. 530)

O que predominava nas turmas da EJA eram os adultos, pais e mães de família, trabalhadores e alguns jovens com perfis bastante diversos daqueles que têm chegado em nossas turmas atualmente. Nas turmas externas como nesta onde trabalho há quatro anos, esse predomínio ainda era mais definido, pois a maioria dos jovens que se matriculavam na EJA preferiam estar frequentando turmas que funcionam na própria escola, ou por tê-la como referência, isto é, ser um espaço conhecido e, na maioria dos casos, já anteriormente e em tempo recente frequentado por eles. Um espaço que de certa forma esses jovens “já dominam”, estão familiarizados com ele. Em turmas externas como a nossa, por se tratar de espaços mais limitados e improvisados e onde funcionam apenas 1 ou 2 turmas, a socialização fica mais prejudicada. Então os jovens terminam por preferir frequentar a sede, onde possui maior estrutura escolar, com quadras, laboratório de informática, cantina etc. além de um ambiente mais favorável à socialização por ter um maior número de turmas. Na EMSLC, por exemplo, são cinco turmas na sede e no BH Futuro, onde funcionam minhas turmas, são duas, sendo que em uma apenas se concentram os jovens, pois na outra estão os alfabetizando, todos adultos.

Por outro lado, a procura por matrícula em turmas que funcionam em espaços não escolares, as turmas externas, ocorre, em sua maioria, por motivos bem diversos daqueles descritos acima. Muitos dos adultos que nos procuram tiveram ou nenhum ou pouquíssimo contato com a escola. São aqueles que vieram do interior, viveram em espaços rurais, nas “roças”, em tempos mais antigos, quando o acesso às escolas era extremamente limitado para eles. As escolas eram distantes, geralmente situadas nas áreas

urbanas dessas regiões, e o transporte muito difícil. Vários relatam o fato de que para frequentarem a escola eram obrigados a andar a pé vários quilômetros e, muitas vezes, nem calçado apropriado possuíam. Nessas condições, sendo de famílias de trabalhadores rurais, pobres, tinham de começar a trabalhar cedo, ajudando os pais no trabalho ou tendo que cuidar da casa e dos irmãos enquanto os adultos trabalhavam. A situação das mulheres era ainda pior, pois além disso tudo, ainda sofriam do preconceito e violência próprios de uma sociedade machista. Algumas relatam que eram impedidas pelos pais de estudar por receio de que viessem a namorar, serem seduzidas por algum rapaz, ou, quando já casadas, eram seus maridos que não permitiam a elas terem vida própria, serem independentes.

A escola para esses adultos é um espaço estranho, que eles não conhecem bem e que não dominam. Alguns também tiveram, no passado, experiências traumáticas nas escolas que porventura frequentaram, humilhações e castigos. Vergonha e dor são as lembranças que carregam dessa experiência. Agora querem ou precisam voltar a um espaço do qual eles foram, de alguma forma, alienados, um espaço tradicionalmente da juventude e dos mais afortunados. Se sentem constrangidos e temerosos de estarem retornando ou iniciando sua vida escolar. É um grande passo que decidem dar em suas vidas. Para realizar o sonho, ou a necessidade, de frequentar a escola, terão de abrir mão de parte de seu lazer, de seu tempo de descanso do trabalho, de estarem em casa junto com a família ou cuidando de seus afazeres.

As turmas externas têm um significado muito importante para eles nesse sentido, por funcionarem em espaços mais despojados, menos formais, menos burocráticos. Espaços que muitas vezes eles mesmos já frequentam e, portanto, compreendem melhor sua estrutura. Muitas dessas turmas funcionam em igrejas e em centros culturais, locais de socialização da comunidade. No nosso caso específico, a turma funciona no Instituto BH-Futuro, que oferece várias atividades esportivas e artísticas para a comunidade, tanto para jovens como para adultos: balé, dança, teatro, futebol, arte, inglês, hidroginástica, natação etc. É um espaço bem menos estigmatizado e hierarquizado que a escola. Em certa medida, mais democrático.

O processo de juvenilização da EJA observado por PEREIRA e OLIVEIRA (2018) trata desse novo perfil da juventude que começa a chegar cada vez mais às turmas de EJA a

partir de um fenômeno de “expulsão de jovens em defasagem idade/série da escola regular [seriada]”, especialmente:

Com o rebaixamento, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), das idades mínimas para que os candidatos possam prestar exame supletivo (15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio), a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) baixou a Resolução n. 03/10 (BRASIL, 2010) estendendo a idade mínima estabelecida também para a matrícula na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa redução tem intensificado um fenômeno que os pesquisadores identificam como processo de juvenilização da EJA, em função do rejuvenescimento da população que a frequenta, consequência do aumento significativo das matrículas de jovens a partir dos 14 anos nessa modalidade de ensino (RUMMERT, 2007). Esse fenômeno tem agravado o grau de “indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122) que caracteriza a EJA como modalidade de ensino.

Esses jovens estavam frequentando recentemente, de forma mais ou menos assídua, as últimas séries do ensino seriado diurno. Todos apresentam alguma defasagem idade/série, mas pouca, não mais que 1 ou 2 anos, para a maioria. Temos recebido alunos que já haviam cursado o nono ano, último do ensino fundamental, mas por terem sido reprovados e já tendo pelo menos 15 anos, a legislação permite que sejam “expulsos do ensino regular para a EJA. O recado é mais ou menos óbvio para eles: “não os queremos aqui”. E é com esse sentimento que chegam à EJA, de derrota, de fracasso, de não ajustamento. Portanto, estamos diante de perfis novos na EJA e, especialmente, nas que funcionam em espaços não escolares.

6.2. Desafios da convivência entre as gerações da turma

Até o ano passado (2018) esse novo perfil de alunos jovens era minoritário. Alguns, nessa época, estavam ali justamente por ser um espaço fora da sede. Havia questões de territórios de grupos de jovens, alguns sentiam-se ameaçados nas regiões próximas à EMSLC. Ou mesmo haviam desenvolvido tamanha aversão à escola, pelos mais variados motivos, que seria impossível para eles retornarem aos estudos na sede. Sentiam-se mais à vontade nesses espaços alternativos. E sempre há aqueles que decidiram estudar na turma do BH-Futuro pela proximidade em relação a sua residência, ou por imposição dos pais preocupados com as “más companhias”, e mesmo por indicação de algum conhecido seu que tenha gostado da experiência de estudar nesses espaços. Apesar disso, dos poucos

que se matriculavam, nem todos permaneciam. Então a predominância era de adultos, jovens trabalhadores e idosos. Mas de ano para ano isso foi se modificando

O processo de juvenalização das turmas de EJA traz consigo enormes desafios para todos os “atores” envolvidos. Professores e tradicionais alunos precisam se adaptar a essa recente configuração. Eles também, os jovens vindos do regular diurno, precisam se adaptar a uma nova realidade e lógica escolar. Em se tratando de turma externa o estranhamento por parte deles já se inicia pelo fato de as aulas se desenvolverem em espaços não tradicionalmente escolares e de que ali seus colegas não são todos como aqueles com os quais estavam acostumados a se relacionar na escola. Encontram não só os amigos e colegas da mesma geração, mas as mães e os pais, as avós e os avôs, os tios e as tias da comunidade.

O choque é enorme. Não reconhecem nada ali. Não tem cantina, não tem a secretaria nem a direção, não tem nem mesmo os funcionários e os “disciplinários” para lhes impor limites. Têm que se relacionar de uma forma muito direta com os professores, uma vez que são as únicas pessoas que representam a parte profissional da escola naquele espaço. Já vi jovens chegarem na porta da sala, olhar o ambiente, virar as costas e nunca mais voltarem, ou frequentar uns dias e pedir para transferir para a sede. Alguns já me perguntaram o que aqueles “velhos” estavam fazendo ali. Sem dúvida é uma experiência nova para eles.

6.3. Perfil da escola

A Escola Municipal Senador Levindo Coelho (EMSLC) fica localizada no bairro da Serra no final da Rua Caraça, número 910, limite entre a territorialidade ocupada pela pequena burguesia e o chamado Aglomerado da Serra, comunidade de trabalhadores pobres, inserida no Parque das Mangabeiras. Segundo Silva (2007, p.122):

O Aglomerado da Serra é um conjunto de seis vilas situadas na encosta da Serra do Curral em Belo Horizonte, cujos nomes oficiais, segundo dados da URBEL, 1997, são Vitória Marçola, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora Aparecida, Morro do Cafezal e Novo São Lucas. É um dos maiores aglomerados da Região Metropolitana de Belo Horizonte ocupando 1.495.579 m². Situado nas encostas da Serra do Curral, faz limites com os bairros Mangabeiras, São Lucas e Santa Efigênia. De acordo com os dados levantados pelo CENSO 1996/IBGE, a população total das vilas gira em

torno de 37.600 pessoas, e a população com menos de 24 anos de idade gira em torno de 21.500.

De acordo com o relato de antigos professores, pois não há fontes oficiais a respeito do histórico da EMSLC, a escola foi inaugurada em 13 de março de 1971 e era vizinha de uma mineradora, a FERROBELL, da qual herdou seu, então, apelido. O turno noturno começou a funcionar 20 anos após sua inauguração, em 1991, com turmas de primeira a quarta séries e, um ano depois, turmas de quinta série. Mais tarde o terceiro turno foi ampliado, abarcando turmas de todas as séries do Ensino Fundamental. Há sete anos estamos implementando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa perspectiva própria, independente do ensino fundamental diurno e mais afinada com as necessidades e direitos desses sujeitos.

Nossa escola atende quase exclusivamente a população do Aglomerado. Nossos alunos, apesar de toda a diversidade que apresentam entre si, possuem, como fator de identidade, as marcas da desigualdade social. Em sua grande maioria, são pretos ou pardos e oriundos de famílias de baixa ou baixíssima renda, portanto, estão constantemente expostos à violência social, urbana e doméstica.

Apesar de o Aglomerado da Serra ser essa enorme comunidade e a EMSLC atender uma parte considerável de seus moradores, percebe-se pouca participação e envolvimento de seus membros, seja nas assembleias, seja em instâncias de participação coletiva, como o colegiado. Mesmo nossos alunos da EJA se envolvem pouco com os aspectos administrativos da escola, apesar da abertura existente para isso.

Contudo, a escola é aberta aos vários projetos municipais de educação: “Escola Aberta”, “Escola Integrada”, “Escola nas Férias” etc. Em relação à EJA, entendo que a escola precisaria avançar na qualificação do atendimento a esses sujeitos, em particular, pois não há ainda uma percepção consolidada das especificidades da Educação de Jovens e Adultos. A escola vem amadurecendo nesse sentido, mas ainda há conflitos internos, seja entre os próprios professores, seja entre professores e a parte administrativa da escola, em relação, principalmente, ao caráter diferenciado dos alunos da EJA e de sua proposta em relação àquela do ensino regular. A demanda do Ensino Fundamental destinado a crianças e adolescentes ofertado nos turnos diurnos parece sobrecarregar demais nossos gestores pelo fato de haver uma maior visibilidade e cobrança social e política sobre a escolarização das crianças e adolescentes desse segmento. Ressalto, contudo, que isso é,

em grande parte, resultado, de gestões públicas pouco consolidadas para a EJA, as quais reiteram seu caráter excludente e precário. Apesar de a EJA contar com uma legislação avançada, que propõe uma nova concepção de EJA nos moldes da educação popular, como ressalta o parecer 093/02, observamos que a gestão da EJA fica à mercê da própria concepção da modalidade pelas gerências desse segmento que se revezam na Secretaria de Educação de Belo Horizonte, o que dificulta a consolidação institucional dessa concepção.

[...]destaca-se que a concepção de provisoriedade dos gestores públicos sobre essa modalidade educativa dificulta que o poder público assuma a educação como direito para jovens e adultos, o que demonstra a baixa institucionalização da EJA nos sistemas de Educação Básica. (PASSOS, 2018, p. 273)

Soma-se a isso o crescente abandono político e financeiro da EJA por parte do governo federal, reduzindo drasticamente as verbas e desrespeitando legislações que a regulamentam. Apesar de termos ainda no Brasil uma enorme população que não completou o ensino básico, cerca de 40 milhões, segundo reportagem do site G1², houve redução de 34% na oferta de turmas de EJA na última década. A situação só tende a piorar, pois o atual governo federal, de cujas verbas as prefeituras municipais dependem para manter a EJA, adota ações que visivelmente prejudicarão ainda mais essa modalidade, extinguindo a secretaria responsável pela EJA e interrompendo a distribuição de material didático voltado para seus educandos³.

6.4. A EJA na EMSLC e na RME

Em 2008, quando ingressei na EMSLC, havia turmas de todas as séries do ensino fundamental no noturno. Eu atuava exclusivamente como professora de Arte em todas essas turmas, da 1^a à 8^a série (atual 9^o ano). Duas ou três professoras pedagogas atendiam as turmas iniciais e professores e professoras de todas as disciplinas se revezavam para atender as turmas a partir da, então, quinta série. Ainda não usávamos a denominação “EJA”, apesar de já estar essa modalidade

² <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>. (Último acesso em, 16/11/2019 às 10:20 horas).

³ <http://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-eja/> (último acesso em 16/11/2019 às 10:50 horas).

em desenvolvimento, naquele momento, em algumas escolas e mesmo nas nossas turmas que funcionavam em espaços não escolares.

Aos poucos, a escola e os professores começaram, de alguma forma, a se adaptar a essa modalidade de ensino, concordantes com o parecer 093/02. Foram promovidos, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SMED), debates e formações para ampliar sua abrangência nas escolas que ofereciam o ensino seriado noturno. Percebemos, no entanto, resistência de boa parte dos docentes que atuavam na EMSLC. Especialmente em relação à proposta de atuação dos professores em regime de unidocência, isto é, apenas um professor, atuando de forma polivalente, para cada turma. Muitos professores especialistas se colocaram contra a proposta, argumentando não se sentirem preparados para ministrar disciplinas para as quais não tinham formação superior.

As professoras pedagogas que atuavam nas séries iniciais, muitas delas de alfabetização, apresentavam menos resistência por já estarem acostumadas a esse regime. Eu, de minha parte, considerava, e ainda considero, com as devidas ressalvas, uma proposta bastante interessante. Na verdade, diferentemente da maioria dos demais professores de matérias específicas, eu era uma verdadeira entusiasta da unidocência. Especialmente quando, me aprofundando um pouco mais na questão, consegui perceber sua importância para a EJA. Entendia que esses sujeitos, mais ainda do que os demais alunos, necessitavam de um vínculo afetivo forte para retornarem à escola, da qual haviam sido suprimidos. Independentemente da idade, nossos alunos da EJA carregam em si as marcas da exclusão escolar e da desigualdade social. Além disso, minhas experiências pedagógicas anteriores foram todas nesse sentido. Havia feito o magistério de segundo grau (ensino médio) e trabalhara numa escola Waldorf, onde os professores atuam em regime de unidocência durante todo o ensino fundamental.

Ser professora de Arte em escolas como a EMSLC, onde não há um espaço próprio para as aulas dessa disciplina, no qual poderia se estar desenvolvendo atividades com materiais diferenciados que necessitam de maiores espaços e locais para secagem, armazenamento etc., além de ter de enfrentar constantemente a burocracia e falta de recursos para se conseguir materiais apropriados, apesar da boa vontade das nossas direções, enfim, era extremamente difícil e trabalhoso. Nem um armário para guardar a maioria dos materiais de arte eu possuía. Diariamente tinha que subir e descer as escadas da escola carregando grande parte do material que necessitava. O porta-malas do meu carro funcionava como

meu armário. Também, o fato de ter que me concentrar em dar apenas aulas de Arte era um pouco maçante. Preferia ter outras experiências pedagógicas, além das aulas de Arte, especialmente a alfabetização e a matemática, cujas aulas eu tenho satisfação especial em ministrar, mas também trabalhar com a dimensão histórica, geográfica e científica me encanta. Se não dominasse suficientemente algum tema, poderia pesquisá-lo ou conversar com professores mais experientes; também a SMED começou um programa de formação de professores para essa modalidade, ainda que essas formações não ocorressem a contento. Passei a me informar mais sobre a nova concepção da EJA presente no Parecer 093/02, ou seja, uma EJA condizente com a educação popular de Paulo Freire.

Nem todos os professores e professoras que atuavam na EJA da EMSLC eram entusiastas dessa nova concepção, nem da unidocência e nem da educação popular e de Paulo Freire. Assim que a possibilidade de atuar nesses moldes, ou quase, nos foi colocada, me prontifiquei a assumir essa nova postura e estudar mais a fundo seus pressupostos. Percebia nela um viés bem mais democrático e desburocratizado do que aquele presente no ensino regular. Apontando, inclusive, no meu entender, como uma orientação, um caminho para a solução de vários problemas do ensino público como um todo.

Primeiramente, nas turmas iniciais, pois a seriação continuou, ainda por algum tempo, a ser a realidade na maioria de nossas turmas que funcionam na escola. Creio que eu juntamente com mais duas ou três colegas fomos as responsáveis por uma implementação mais efetiva da EJA, enquanto modalidade de ensino, nas turmas que funcionavam na sede da EMSLC. Nas turmas externas, que funcionam no antigo Espaço Criança Esperança (ECE), atual Instituto BH Futuro (IBF), e na Casa de Maria, a modalidade já estava em desenvolvimento desde 2006, mas, “em 2011, houve uma mudança significativa na gestão política das “denominadas” turmas externas: passaram a ser incorporadas às Escolas Municipais mais próximas aos locais de funcionamento”. E assim essas turmas passaram a ser geridas pela EMSLC, com professores que já atuavam de forma mais engajada na EJA, no Projeto EJA/BH. Em 2011 abriu-se também uma turma de EJA no período da tarde no Centro Cultural Vila Marçola (CCVM), por iniciativa de uma das professoras.

A construção da proposta de trabalho com turmas de EJA em espaços não escolares foi realizada principalmente por educadores que se identificavam com os princípios da educação popular e lutavam por uma educação emancipatória dentro da RME. (PAULA, 2007, p. 1)

Atualmente temos quatro turmas que funcionam em espaço não escolar (externas), CCVM e IBF, duas no período da tarde e duas à noite.

Em 2014, sofremos redução de turmas de EJA na EMSLC, e eu passei, desde então, a lecionar nessas turmas externas. Tive uma rápida experiência no CCVM, junto com a outra professora que já trabalhava lá e depois fui para o ECE, onde trabalhei por alguns meses com a professora que estava com a turma já há cinco anos. Com elas aprendi muito sobre a EJA. A experiência de trabalhar em espaços não escolares e em regime de unidocência foi muito importante para uma maior compreensão do significado da EJA e das especificidades de seus sujeitos.

Desde sua criação, a proposta da EJA em espaços não escolares apontava um modelo educacional mais flexível para atender às especificidades dos sujeitos educandos que dificilmente retornariam à escola (ou ao seu molde tradicional), mesmo nos cursos noturnos da modalidade. Baseava-se na compreensão de que cabia aos sujeitos o seu papel de protagonistas na construção de sua cidadania, reivindicando e lutando por seus direitos, priorizando a construção da autoimagem de pessoas capazes de aprender, conhecer e buscar conhecimentos, valores e atitudes que possibilitassem e ampliassem sua inserção em seu meio sociocultural. (PAULA, p. 2)

Mais distante da burocracia escolar, podia atuar de forma mais independente, permitindo-me experimentar novas possibilidades e concepções, especialmente aquelas baseadas nas experiências da educação popular freireana, mais democráticas e, portanto, mais condizentes com seus sujeitos, isto é, uma proposta afinada com a necessidade de escolarização de trabalhadores das classes populares. Nesses espaços, a relação professor/aluno se torna também mais estreita, afetiva, e passamos a ser para eles a referência do sistema escolar mais presente.

No entanto, novas concepções de EJA não têm sido suficientes para resolver determinados problemas dessa situação e, dependendo de como são gerenciadas pelo poder público, podem gerar maior precarização. Cada vez mais as turmas vêm se tornando de “múltiplas idades”, mais correto seria dizer, também, “múltiplas necessidades”, pois passaram a se tornar um “ajuntamento” de jovens, adultos e idosos, em processo de alfabetização ou já alfabetizados, com níveis de escolarização os mais diversos. Os professores “de matéria” viraram unidocentes ou, pelo menos, passaram, muitas vezes, a ter de dar aulas de outras disciplinas que não as de sua formação. Mas, ao final das contas, as propostas que visavam maior flexibilidade, dinamismo e efetividade para a EJA, a fim

de garantir aos nossos educandos, entre outras coisas, as três funções elencadas no Parecer CEB 11/00:

Parecer CEB 11/00 que apresenta três funções para a EJA: a função reparadora, que sugere a restauração de um direito negado; a função equalizadora, que possibilita a reentrada no sistema educacional daqueles/as que tiverem trajetórias escolares desiguais; e a função qualificadora, no sentido de educação permanente e para toda a vida.

foram também causa de uma crescente diminuição de oferta de turmas, turmas com maior número de educandos e menor número de educadores para atender uma diversidade de necessidades escolares maior dentro de um mesmo espaço e tempo. Ou seja, a flexibilização, desburocratização e democratização, com o intuito de atender demandas específicas do público da EJA, vem, paralelamente, se transformando em precarização. Então, aquilo que nasceu de uma observação atenta e humana das especificidades do público da EJA acabou levando a uma crescente diminuição de turmas e do quadro de professores e, conseqüentemente, sua precarização, reflexo da:

desvantagem apresentada da EJA no conjunto das políticas educacionais, dado que a concepção de provisoriedade dos gestores públicos não os permite assumir a educação como direito para jovens e adultos, o que reflete na baixa institucionalização dessa modalidade nos sistemas de ensino. (PASSOS, 2018, p. 273)

Como não há necessidade de professores de matérias específicas, “qualquer” professor teria condições de assumir essas turmas, independentemente de sua capacitação para trabalhar com esse público; não haveria nenhum critério objetivo para determinar seu perfil. Tentou-se até determinar um perfil subjetivo, do tipo “o professor tem que gostar de trabalhar com a EJA”, mas isso permitia uma classificação, também, subjetiva, que daria lugar para uma conseqüente manipulação de quem o possuía ou não. Ou seja, ficaria a critério da direção e de seus próprios valores e/ou interesses determinar tal perfil.

Por fim, a Prefeitura de Belo Horizonte terminou com a lotação de professores no turno da noite e na EJA. A partir de então apenas são aceitos novos professores em extensão de jornada. Ou seja, a docência na EJA também tem sido utilizada para complementação de carga horária no período noturno, acentuando a ideia de provisoriedade (ibidem, p. 276).

Alves (1998) e Miguel (1996), em seus estudos sobre o tipo de contratação dos professores e o trabalho pedagógico, já indicavam que a existência do temporário ou substituto resulta da ausência de uma política educacional comprometida com a qualidade social da educação e dos processos

pedagógicos. A forma como vem sendo feita a contratação dos profissionais para a EJA traz prejuízos tanto para as relações de trabalho quanto para a construção e continuidade de projetos pedagógicos, dada a alta rotatividade do grupo. A precarização do trabalho dos profissionais afeta-a como modalidade educativa, pois sua organização pedagógica fica fragilizada a cada ano e dificulta a consolidação do projeto político-pedagógico. (ibidem, p. 279).

Os professores que agora chegam têm menor vínculo e estabilidade, pois sua lotação está vinculada principalmente ao cargo que ocupa no ensino seriado diurno, e podem perder sua “dobra” na EJA com muito mais facilidade. Isso se reflete no fato de o professor não se sentir muito estimulado para aprofundar seus conhecimentos nessa modalidade de ensino.

Muitos professores chegam à EJA sem muita informação sobre a modalidade, trazem consigo a experiência e a lógica própria do ensino seriado diurno, não compreendem muito as especificidades e as necessidades escolares do público trabalhador. Por exemplo, a necessária flexibilização e desburocratização dos métodos de avaliação e de certificação dos alunos da EJA, se não for bem compreendida, principalmente em sua dimensão política, pode sofrer uma resistência em ser aplicada por esses professores que, muitas vezes, tendem a continuar usando-os como forma de coerção, de classificação e de desclassificação dos alunos, assim como, amiúde, continua a ocorrer no ensino regular. Outros professores, especialmente em extensão de jornada, muitas vezes até em tripla jornada, preferem repetir na EJA atividades que são feitas para os alunos do ensino seriado, quais sejam, crianças e adolescentes. Nas turmas de alfabetização de adultos é comum vermos professores trabalhando com material infantilizado, usando ilustrações, palavras e textos que nada têm a ver com o mundo adulto. Não que o uso por si só de materiais próprios do ensino seriado possa ser inadequado, podemos até usá-los, caso seja necessário, por falta de material próprio, por exemplo. O problema é explorá-lo, na EJA, da mesma forma que o é no ensino para crianças e adolescentes. De acordo com PASSOS (2018, p. 278):

A constituição de equipes permanentes de educadores nas redes de ensino tem sido um dos principais desafios indicados pelos seminários nacionais sobre formação do educador de jovens e adultos:

A existência, por si só, dos educadores que atuam na EJA não é suficiente. Há de se constituir um coletivo de educadores de jovens e adultos permanente/orgânico, buscando a efetividade desse profissional na rede, substituindo educadores com contratos temporários. É

necessário repensar critérios de remoção desses profissionais (remanejamento/distribuição de aulas), tomando por referência a formação e a experiência em EJA, enfrentando inclusive as questões corporativas que têm dificultado a compreensão da especificidade do trabalho dos educadores de jovens e adultos. Por fim, os gestores de sistemas destacam a necessidade de valorização dos educadores da EJA, inclusive com salário equiparado às demais modalidades. (SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 2007)

6.5. Trajetória Pessoal na EJA

Há dez anos atuo como professora na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), sempre com Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Quando iniciei na Escola Municipal Senador Levindo Coelho (EMSLC), a escola oferecia o Ensino Fundamental seriado completo para jovens e adultos e eu, então, atuava como professora de Arte para os mais de 200 alunos distribuídos em cerca de 12 turmas. Com o passar do tempo presenciamos a mudança na oferta para a modalidade EJA em moldes mais atuais e mais condizentes com as especificidades desse público. Porém, de maneira subliminar, esse modelo trazia em si uma consequência um tanto perversa para a modalidade: a diminuição de turmas e de professores. Iniciamos então um processo gradual de adequação a esse modelo em nossa atuação. A experiência com a EJA foi me levando a me envolver mais no processo e a compreender melhor suas especificidades, e consequentemente desenvolver práticas mais efetivas para atuar com jovens e adultos excluídos do sistema escolar tradicional.

No início, quando comecei a trabalhar na EMSLC, minha atuação ficava muito restrita à sala de aula e às minhas próprias concepções, e possibilidades, sobre educação. Inserida num ambiente profissional, que àquela época, quando ingressei na PBH, predominantemente fisiológico e corporativista, pouco espaço havia para o aprofundamento do diálogo a respeito da realidade e enfrentamento dos problemas relacionados à educação de uma forma mais geral e, em especial, à de jovens e adultos. E assim fui atuando, procurando minhas próprias soluções, ora dialogando com colegas mais comprometidos, ora procurando dialogar com os alunos e suas necessidades. Tenho grande resistência e dificuldade de trabalhar a partir de modelos pré-estabelecidos e

burocratizados; essa minha maneira de atuar tem seus méritos, mas também seus deméritos. Por um lado, essa flexibilidade me proporciona maior adaptação às características e necessidades de cada turma e aluno; mas, por outro lado, fico dependente demais de minha própria motivação, o que também dificulta o diálogo mais amplo com outras experiências.

A experiência de trabalhar em espaços não escolares tem me trazido uma nova e, creio eu, mais ampla visão da Educação de Jovens e Adultos, pois proporciona maior liberdade em trazer novas experiências e possibilidades de atuação. Sinto que o ambiente da escola-sede, por suas características históricas e por uma visão predominantemente conservadora de educação, nos impede de buscar soluções mais engajadas para a EJA e afinadas com os princípios da educação popular e da pedagogia freireana. A possibilidade intensificar o contato, há cerca de três anos, através dos cursos de formação promovidos pela SMED, do Fórum EJA Metrô - UFMG, encontros, seminários de EJA etc. e agora cursando o LASEB, com pessoas que têm pensado a EJA de uma forma mais democrática, popular e freireana, tem me mostrado a possibilidade de trabalhar numa perspectiva mais ampla, politicamente engajada e, principalmente, mais eficaz em seus fundamentos baseados na apropriação por nossos alunos de seus direitos à cidadania, qualidade de vida e justiça social etc. Esses estudos me levaram a compreender melhor a pedagogia de Paulo Freire e a educação popular, me motivando a lutar por uma educação popular e democrática de adultos, idosos e jovens da classe trabalhadora. E, principalmente, alargando minha percepção de sua dimensão formativa, tanto para educandos quanto para educadores, pois:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p.13)

O que mais me motiva a elaborar este Plano de Ação para desenvolver com minha turma é acreditar que sua elaboração me permitirá uma maior compreensão das necessidades dos sujeitos da EJA e dos desafios de oferecer-lhes uma educação de qualidade e maior engajamento na luta pela real democratização do conhecimento e da cidadania e pela diminuição das desigualdades sociais em nossa comunidade. Sou imensamente grata pelo grande aprendizado como profissional e como ser humano que eles têm me proporcionado

ao longo de todos esses anos. O fato de o público de EJA ser composto quase exclusivamente por sujeitos oriundos das classes trabalhadoras, pobres, negros, me permitiu uma maior conscientização e compreensão mais profunda de suas necessidades.

6.6. Turmas da EJA da EMSLC que funcionam no Instituto BH Futuro no turno da noite

O Instituto BH Futuro fica no Aglomerado da Serra. Trata-se de um espaço que foi construído para abrigar o projeto Criança Esperança, financiado pela UNICEF e por doações, e administrado, na época, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). A construção foi feita num terreno pertencente à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). A instalação foi construída em dois blocos: um administrativo e o outro de salas de aula. Entre os blocos há uma ampla quadra esportiva coberta e uma piscina, além do estacionamento. Antes mesmo de ser o atual prédio construído, o espaço Criança Esperança funcionava num outro espaço no Aglomerado da Serra onde já havia turmas externas da EJA da EMSLC.

Há quatro anos, depois que a SMED determinou o fechamento de algumas turmas da EJA que funcionavam na sede da EMSLC, fui para a turma externa do BH Futuro, então Criança Esperança. Naquele momento, apenas uma turma funcionava no turno da noite. Uma turma de múltiplas idades, isto é, trabalhávamos com alunos em processo de alfabetização, alguns nunca haviam frequentado escola, até alunos repetentes do nono ano do fundamental. O “leque” de situações escolares ali presentes era, e continua sendo, enorme. São alfabetizando adultos que nunca frequentaram a escola, outros que a frequentaram na infância de forma muito precária e alguns, entre eles dois jovens, que não conseguiram se alfabetizar satisfatoriamente, apesar de terem frequentado a escola regular por tempo suficiente. Na turma de certificação, a situação é igualmente complexa: cada um apresenta uma situação escolar específica, são várias faixas etárias. A unidade que há entre eles é serem alfabetizados, uns mais, outros menos e a exclusão escolar pelos mais diferentes motivos.

Essa heterogeneidade de níveis de escolaridade e de gerações tem tornado, muitas vezes, o ambiente da sala de aula bastante conflituoso. Geralmente os adultos que retornam aos seus estudos tardiamente têm em mente algum objetivo bem específico a ser alcançado: necessidade de alfabetizar-se e/ou escolarizar-se, questões de promoção no trabalho,

desejo pessoal etc. Os jovens, por seu lado, de um modo geral, estão na EJA justamente porque estão, no momento presente, de uma forma ou de outra, com dificuldades e/ou problemas para se adaptarem ao sistema escolar. Então, de um lado temos adultos e idosos que se sacrificam bastante para estar na escola, pois, geralmente, trabalham, são donas de casa e muitos são mães, pais ou avós. Abdicam, portanto, de seu tempo de trabalho, de descanso ou de estar junto com os familiares para estudar no turno da noite. E, de outro, jovens que estão lutando para se adaptar ao ambiente escolar, muitas vezes hostil a eles e, de um modo geral, pouco prazeroso, muito opressor e distante de suas vivências pessoais. Alguns deles já trabalham e algumas moças já se tornaram mães.

No período da noite sempre tínhamos uma sala vazia no mesmo andar onde funciona nossa turma. Algumas alunas mais antigas da turma de alfabetização decidiram que queriam estudar nessa outra sala. Queriam se separar da turma de certificação, pois ali se sentiam oprimidas e pouco atendidas. E realmente elas estavam com a razão. Os alunos de alfabetização necessitam de atenção mais direcionada, muitos estão ainda conquistando habilidades de usar o espaço do caderno e o livro didático, possuem, portanto, pouca autonomia para os estudos, além disso, se sentem bastante tímidos diante de colegas mais escolarizados. Mas como a maioria da turma é de certificação, estes alunos, apesar de teoricamente possuírem maior autonomia, solicitam demasiadamente, e são mais exigentes, a atenção dos professores, deixando, portanto, os demais colegas com pouca vez e voz. Além de tudo, nessas turmas onde a juventude se faz presente, sempre temos que lidar com situações onde os limites são frequentemente ultrapassados: conversas e movimentação excessivas, discussões etc., que sempre perturbam os mais velhos.

Assim, tivemos que ceder, elas estavam totalmente decididas. Nos dias da semana em que trabalhávamos em dupla, tudo bem: eu e o outro professor nos revezávamos nas duas turmas. Mas duas vezes por semana eu ficava sozinha e as alunas da alfabetização diziam que não havia problema, que eu poderia dar atenção para a outra turma que elas se virariam sozinhas. Claro que não foi assim que as coisas se deram. Eu me desdobrava para atender igualmente as duas turmas. Passava atividades para uma turma e ia para a outra e vice-versa.

Contudo, na outra turma onde permaneceram os alunos e alunas mais jovens juntos com os adultos da certificação, as coisas nem sempre andavam muito bem. Naquela época, e

até o ano passado, diferentemente do que ocorre atualmente na turma de certificação, a maioria dos alunos era adulta. Tínhamos poucos jovens matriculados e desses nem todos eram frequentes: uns continuavam indo de forma esporádica e alguns raramente apareciam ou nem vinham mais. Quando dava o horário de início das aulas a turma estava tranquila, com apenas alguns adultos e um ou outro jovem. Aos poucos os alunos iam chegando e os grupos, ainda poucos, de jovens se formando. Eles sentavam-se juntos em dois ou três, geralmente mexendo no celular e com o fone no ouvido. Como não conseguiam prestar muita atenção, começavam a conversar e a conversa só ia aumentando. Eu tinha, então, muitas vezes, que chamar a atenção deles, pedir para tirarem o fone do ouvido, desligarem os celulares e diminuírem a conversa para poderem participar da aula e se envolverem mais. Os adultos presentes, que eram maioria, então começavam a reclamar dos jovens chamando a atenção e, até, “batendo boca” com eles. Diziam que estavam atrapalhando quem realmente estava querendo e precisando estudar, que eles não tinham respeito etc. Muitas vezes alguns dos jovens acabavam indo embora e os adultos continuavam reclamando comigo. Eu tentava então conversar com eles sobre as especificidades dos jovens que vêm para a EJA, o que significaria eles não serem acolhidos por nós, uma vez que não estavam mais sendo aceitos no ensino seriado, que, assim como os adultos, os jovens tinham o direito de estar na EJA etc. Quando as coisas “esquentavam” mais, nós, professores, propúnhamos uma roda de conversa com todos os alunos. Colocávamos em pauta os conflitos para dialogarmos de forma democrática sobre eles, principalmente no sentido de encontrarmos soluções de forma conjunta. E assim, aos poucos, a situação ia sendo contornada. Alguns adultos começavam a entender melhor a situação dos jovens na EJA, e alguns dos jovens se esforçavam para colaborar com o andamento das aulas. E assim íamos levando o ano letivo.

Sabemos, enquanto docentes, que aulas tradicionais não são capazes de atender plenamente nossos jovens, em especial os da EJA, que, de alguma forma, já manifestaram não se adaptar a elas. O problema é que quando propomos algo diferente, um pouco fora do padrão, como uma música da cultura dos nossos jovens ou um filme ou documentário, ou mesmo uma roda de conversa sobre tema mais diretamente ligado à vida deles, os adultos reclamam, encaram isso como enrolação e até mesmo se recusam a participar dessas práticas. Então tínhamos um problema a resolver: agradar “a gregos e troianos” e especialmente os jovens, uma vez que esse grupo é o que acaba ficando mais prejudicado, em termos de atividades e conteúdos mais adequados a eles.

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar (...). A autonomização de uma subcultura adolescente engendra para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo. (SPÓSITO, 2003:19-20 citado em CARRANO, 2007, p.3)

Atualmente contamos com 35 alunos matriculados na turma de certificação e 29 na turma de múltiplas idades. Por questões práticas e pedagógicas e, também, pela demanda dos próprios alunos, decidimos dividir as duas salas de acordo com a escolarização de cada um e, principalmente, pelo nível de alfabetização. Assim temos uma turma de alunos em processo de alfabetização e outra em processo de certificação, com alunos mais escolarizados.

Eu sou a professora referência da turma de certificação, a outra professora ficou responsável pela turma de alfabetização, apesar de nos revezarmos nas duas turmas. Um terceiro professor trabalha conosco duas vezes por semana, na segunda e na quarta, nas duas turmas. Dividimos a responsabilidade por cada disciplina da seguinte maneira: o professor Douglas, formado em História, trabalha com a parte do currículo referente a humanidades, Geografia e História; a outra professora, Beth, que é pedagoga, trabalha com Português e Ciências; e eu, com a Matemática e o Inglês; e nos revezamos nas aulas de Arte e Educação Física. Na turma de alfabetização, focamos principalmente a alfabetização e letramento e a alfabetização matemática; os demais conteúdos estão sempre relacionados a esses.

6.6.1. A sala da certificação

A sala 2, de certificação, é onde os jovens se concentram. Pela distribuição dos alunos feita por nós, professores, a sala 2 ficou com 40 dos 64 alunos matriculados; 28 são jovens com idade entre 15 e 21 anos. Na prática, contamos com 36 alunos frequentes, desses, 27

são jovens. Ou seja, na sala de certificação, a juventude representa 75% dos alunos frequentes.

Até o ano passado, essa realidade era outra, pois os jovens compunham minoria da turma, mas, a cada ano, temos recebido mais alunos dessa faixa etária. Muitos deles têm vindo direto de escolas diurnas regulares, sem terem interrompido os estudos. Outros abandonaram a escola, muitas meninas por terem se tornado mães precocemente, e acabam por ficar sabendo da possibilidade de se certificarem no Ensino Fundamental de forma menos complicada através da EJA. A maior parte desses jovens, assim como também muitos dos adultos, encontraram problemas, mais ou menos sérios, ao longo de sua vida escolar, seja com colegas, professores, ou mesmo com o sistema escolar como um todo.

Eles chegam à EJA carregados de sentimentos negativos em relação à escola com a qual geralmente vivenciaram situações de grande incompreensão, tensões com seus professores e colegas, castigos, testes, reprovações. E onde muitos deles conseguiram “sobreviver” desafiando a tudo e a todos. Percebem o ambiente hostil à cultura jovem e, portanto, a eles próprios, tanto da parte dos colegas adultos como da de alguns professores. E logo começam os conflitos entre eles. Segundo CARRANO (2007, p.7):

As expressões juvenis estão voltadas para a coesão de seus grupos de referência – aquilo que chamamos por vezes de referências tribais – códigos, emblemas, valores e representações que dão sentido ao pertencimento a grupos. A relação dos jovens com seus grupos de referência provoca choques com os valores das instituições (especialmente a escola e a família).

A sala 2, repleta de jovens com essas características, logo se revelou um verdadeiro “caldeirão” em plena fervura. Já nas primeiras semanas do início do ano letivo, o ambiente se encontrava tenso. Jovens em ebulição e adultos indignados. Conversas constantes, risos, celulares, música, entra e sai da sala e do prédio, às vezes para fumar maconha, e, conseqüentemente, pouquíssima disposição para acompanhar os conteúdos das aulas. Os adultos se incomodavam com tudo, até com as vestimentas, o linguajar e os assuntos dos jovens. Começaram as desavenças entre eles próprios, com os colegas adultos e com os professores, repreensões, bate-bocas constantes; chegamos a perder dois alunos, uma moça de 17 anos e um homem já adulto que preferiram se transferir para alguma turma do Levindo Coelho e tentar estudar com mais tranquilidade. De acordo com CARRANO (2007, p. 8)

Os jovens moradores de espaços populares produzem territórios de identidade, muitas vezes, transformando estigmas em símbolos de afirmação coletiva. Este parece ser o caso de bonés, roupas e músicas que "incomodam" aqueles que não pertencem ao grupo, mas que contribuem para dar visibilidade social aos sujeitos. A relativa ignorância dos adultos acerca dos sentidos das práticas juvenis é frequentemente fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias.

Percebi então que alguma coisa deveria ser feita no sentido de intervir nessa situação que estava se agravando. Foi a partir dessa situação que surgiram as intervenções com a juventude da turma. Ao invés de estigmatizá-los, procurei compreender o que determinava toda aquela efervescência, de forma dialógica e democrática, respeitando a cultura deles:

Junto com o reconhecimento e o acolhimento da diversidade cultural juvenil a instituição escolar deveria ser também espaço público de experimentação e aprendizagem da vivência da cultura democrática. (Ibdem)

7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

7.1. Primeira oficina

Partindo de minha interpretação da pedagogia de Paulo Freire, “[o] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de (...) respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela.” (FREIRE, p.16), entendia que essas oficinas que iríamos desenvolver com os alunos jovens da nossa turma, não deveriam ter um formato rígido, engessado, previamente concebido por mim, desvinculado da vontade deles. Minha intenção era de que os jovens participassem ativamente da sua estruturação e da organização.

Primeiro fiz uma sondagem para tentar perceber qual seria o envolvimento e adesão deles à proposta. Mais ou menos uma semana antes de iniciar as oficinas comecei a anunciá-las à turma. Logo percebi uma certa animação entre eles, queriam saber do que se tratava; respondia que o formato estava em aberto e que a partir do segundo encontro, de acordo com a demanda deles, de seus interesses, construiríamos as oficinas seguintes. Alguns já até começaram a dar sugestões de temas a serem abordados. A Gisele, 19 anos, mãe de uma filha de 2 anos, que exerce uma certa liderança em determinado grupo de adolescentes, ficou bastante eufórica e propôs, com uma certa dose de ironia, que as oficinas fossem sobre o que ela denominava de “sexologia” e fez um verdadeiro “lobby” entre eles. Todos os dias ela me dizia que queria tratar de sexologia, que na outra escola, estadual, ela tinha uma professora de sexologia e que ela era muito engraçada. A impressão que eu tinha era a de que ela queria me testar, ver qual seria minha reação diante dessa proposta. Eu respondia que tudo bem, se o grupo escolhesse esse tema, nós o desenvolveríamos. Que eu não era exatamente uma especialista no assunto, mas que se fosse necessário convidaríamos alguém mais qualificado para abordar o tema com eles.

O que ficou patente era que a ideia de atividades direcionadas apenas para eles os animava bastante e eles passaram a me perguntar diariamente quando elas começariam, como seriam etc. A ideia aguçou a curiosidade deles.

A primeira das oficinas tinha como principal objetivo traçar um perfil geral desses jovens, fazê-los falar sobre eles mesmos e sobre questões de seu dia a dia, abrindo espaço para reflexão e criação de identificação e “pertencimento de grupo”. Propus um recorte de alunos com idades entre 15 e 21 anos, pois todos nessa faixa se encontravam agrupados

na turma. A Elisa, de 24, que se relacionava mais nos grupos de jovens, pediu para participar também das oficinas. Então abrimos o recorte para todos aqueles que, apesar de terem mais de 21 anos, se identificassem mais com a juventude. Mas apenas a Elisa se ofereceu a participar nessas condições.

O primeiro encontro aconteceu numa segunda-feira, 29/04/2019. Nas segundas e quartas contamos com mais um professor, totalizando três professores, assim eu poderia fazer a atividade com os jovens, o professor Douglas ficaria com os adultos da certificação e a Beth com a turma de alfabetização. Temos três jovens nessa faixa etária na alfabetização, mas não se identificam com os da outra turma e não quiseram participar. Usamos o espaço do auditório do BH Futuro, mais amplo que as salas de aula, para realizarmos a maioria das oficinas, inclusive essa primeira. Tem uma lousa e várias carteiras escolares comuns, como as que utilizamos nas salas de aula. Cheguei antes dos alunos para preparar o ambiente. Enquanto isso, eles estavam lanchando e tendo aula com o professor Douglas com a turma. Coloquei as carteiras em círculo para esperá-los.

Quando tudo estava pronto fui à sala para chamá-los. Apesar de todo o entusiasmo que demonstraram anteriormente, nem todos estavam presentes, inclusive a Gisele, a mais entusiasmada de todos, havia faltado a aula nesse dia. Começamos a conversa com 10 alunos presentes, 5 meninas e 5 meninos: Laura Santos, 16 anos; Laura Coelho, 17; Elisa, 24; Railson, 17; Delson, 16; Ítalo, 17; Jane, 21; Diana, 19; Mauro, 20 e Paulo. 17. Expliquei a eles por que estávamos ali e como se daria a roda de conversa. Depois, mais no final, chegou a Júnia.

Coloquei em uma bonita caixa de madeira papeizinhos dobrados que continham algumas perguntas para eles responderem. A caixa rodaria de mão em mão, cada um deles pegaria um dos papéis, lia a pergunta em voz alta. Num segundo momento, o aluno que leu a pergunta daria a resposta, depois os demais responderiam seguindo a roda e assim sucessivamente com cada uma das perguntas.

As perguntas formuladas foram as seguintes:

- Se você fosse uma animal, qual seria?
- Você acha importante ter uma religião? Por quê?
- Qual é o seu alimento preferido?
- Você pensa em se casar?

- Qual é o seu maior medo?
- Qual a estação do ano você mais gosta?
- Qual é o seu maior sonho?
- Qual tipo de música você mais gosta?
- Em que você gostaria de trabalhar?
- O que você faz nos finais de semana?
- Qual assunto você gostaria que fosse trabalhado nos próximos encontros?

O primeiro a receber a caixa foi o Delson, 16 e a primeira pergunta foi “qual é o seu maior sonho?”. Ele começou meio sem graça, com vergonha de responder. Disse que não tinha nenhum sonho; os próximos eram meninos e também tiveram dificuldade de responder à pergunta; dois disseram que era segredo; e dois que também não tinham sonhos. Isso começou a me intrigar um pouco. Seria apenas inibição ou realmente eles tinham dificuldade de identificar algum plano para o futuro? Quando chegou a vez da primeira menina, a Jane, ela também disse que não tinha nenhum sonho em mente naquele momento. Depois foi a vez da Daiana que disse com muita firmeza que seu sonho era ser perita criminal; a partir daí, na sequência, todos passaram a relatar seus sonhos. O Railson queria ser arquiteto, as duas Lauras queriam ser médicas e a Elisa, percebi que um pouco influenciada por elas, mas sem muita convicção, também afirmou querer ser médica. Quis saber o que os havia influenciado nessas escolhas. Fora o Railson, todas disseram que por influência de seriados da televisão: “Grey’s Anatomy”, para medicina e “CSI”, para perita criminal.

A partir da segunda questão eles começaram a se soltar mais, a se divertir, respondiam à maioria das perguntas, riam e comentavam as respostas dos colegas.

Em relação ao gosto musical, a maioria tinha preferência pelo pagode e sertanejo, citaram a Marília Mendonça. Dois revelaram gostar mais de funk, Mc Rick; o Railson, o mais “descolado” do grupo, eletrônica pop, e duas, evangélicas praticantes, disseram preferir músicas de louvor.

Se surpreenderam muito com a pergunta que pedia para eles se identificarem com um animal. Alguns disseram não ter a menor ideia, que nunca haviam pensado nisso. Duas meninas disseram que seriam gatas; uma, cobra e outro aluno, não me lembro se menina

ou menino, um panda. Quanto ao tipo de clima de que mais gostam, também ficaram bastante divididos entre o frio e o calor.

Os alimentos preferidos também foram bem variados: chocolate, hambúrguer, batata frita, macarrão, stroganoff, açaí, torta de frango, empadão de camarão, resposta do Railson que gosta de cozinhar e parece ter um gosto mais refinado. Diferente só a Elisa que é maranhense que disse gostar de um prato típico de sua terra feito com feijão, uma espécie de farofa.

Essas perguntas sobre o clima e a comida de que mais gostam, que animal os representa, foram formuladas para trazer a eles a consciência sobre suas especificidades e diferenças em relação ao grupo. Perceberem que têm características e gostos próprios, compartilhados com alguns, mas não com todos.

Praticamente todos revelaram ter como maior medo alguma situação relacionada à própria família: perder quem ama, perder os pais, os irmãos, filhos, a família; uma menina disse que seu medo maior era de barata, e outra, que tinha medo de tudo. O desejo de se casar ficou dividido entre o sim e o não, 5 a 5.

Quanto à religiosidade, quase todos disseram que frequentam ou frequentaram igrejas, na maioria das vezes, evangélicas, mas não assiduamente, geralmente por influência da família, da mãe, principalmente. Apenas duas disseram ser frequentadoras assíduas, as duas da Igreja Batista, mas não na mesma. Todos disseram achar importante ter uma religião. O que mais me chamou a atenção foi que, quando perguntados por que achavam importante ter uma religião, nenhum soube responder e se surpreenderam muito com a pergunta, nunca tinham parado para pensar nisso. Alguns tentaram formular uma resposta, mas disseram que era muito difícil de responder.

Uma das últimas perguntas foi a respeito da profissão que gostariam de seguir, se pudessem escolher. Nesse momento eles estavam bem mais envolvidos com a atividade e descontraídos, então foi mais fácil eles revelarem os seus sonhos nesse aspecto. Os que não haviam dito seus sonhos na primeira pergunta disseram querer ser: promotora de justiça, policial, jogador de futebol, advogada, esteticista.

Mais reveladora foi a pergunta sobre o lazer nos finais de semana. Mesmo sabendo se tratar de uma população mais pobre, com menos opções para o lazer, assim mesmo me surpreendi com a limitação deles nesse aspecto. A maioria disse passar os fins de semana

em casa: dormindo, comendo, assistindo TV, filmes e seriados da Netflix, cuidando do namorado, nas redes sociais, arrumando a casa ou jogando “games” no celular. Duas disseram ir à Igreja nos fins de semana. Dois, que saíam para comer com os amigos. Um deles, o que gostaria de ser jogador de futebol, disse que jogava bola na praça do Cardoso ou no clube nos momentos de lazer. Uma disse que gostava de dançar, mas não disse onde.

Finalmente chegamos à questão que definiria nossas próximas oficinas: quais temas eles gostariam que fossem abordados, o que eles tinham mais interesse. Conseguimos selecionar 4 temas: “sexologia”, “bullying”, racismo e profissões (mundo do trabalho). Apesar de dois “seguidores” da Gisele votarem em “sexologia”, como ela mesma não estava presente, acabou por vencer a proposta de trabalharmos com o tema das profissões, defendido, principalmente, pelas meninas mais “bem-comportadas” da turma.

Antes de terminarmos a atividade eles manifestaram o desejo de promover uma sessão de cinema. A ideia surgiu a partir deles mesmos. Todos que estavam presentes aderiram. Queriam levar pipoca, refrigerantes, salgados, bolos e doces, ficaram superanimados com isso. Começamos a definir quem ficaria responsável por trazer cada alimento e bebida. Como nem todos os jovens estavam presentes, decidiram montar um grupo de Whatsapp apenas de jovens para poderem organizar a reunião. O grupo se encontra ativo até hoje, mais adiante falarei sobre ele. De adulto somente eu participo. Tínhamos também que decidir o filme. Deram várias sugestões, a maioria delas de filmes que eles já haviam assistido. Me propus a trazer um filme um pouco diferente daqueles que eles estavam acostumados a assistir e disse que seria uma surpresa.

Ao final desse encontro, senti que eles estavam mais unidos e satisfeitos. Só isso já estava valendo a intervenção. Mas, como analisaremos abaixo, outros efeitos foram se apresentando, em cada um deles, na turma toda e na percepção que tenho deles também.

7.2. Segunda oficina: sessão de cinema

Após o primeiro encontro, alguns desses alunos tomaram a dianteira para organizar a sessão de cinema marcada para a segunda-feira seguinte, dia 06/05/2019, proposta por eles naquele momento. No dia seguinte, a Jane já havia montado o grupo de Whatsapp e colocado nele a maioria dos colegas, além de mim. A descrição do grupo era a seguinte:

“Segunda feira terá filme, o papel de cada um desse grupo é levar algo para comer ou para beber!! Não falem”. A Elisa colocou a foto do grupo que achei bastante sugestiva do que estava significando para eles aquele momento de encontro. Ela escolheu uma foto de jovens numa praia, pulando, como se estivessem numa festa, dançando e comemorando muito felizes. Percebi que aquela sessão de cinema estava se transformando num momento especial para eles, numa possibilidade de lazer que eles não costumavam desfrutar em seu dia a dia, mesmo com toda a simplicidade com a qual ele estava sendo organizado. E o principal é que eles estavam sendo os protagonistas, minha atuação era secundária, praticamente apenas na escolha do filme.

Eu já tinha tido, ao longo dos meus anos de magistério, várias experiências com sessões de cinema em escolas. Não é muito fácil agradar a todos os alunos. Eles haviam me indicado alguns títulos, todos eles de filmes que a pessoa que sugeriu e outros já haviam assistido e gostado. Ou se tratava de besteiro nacional, ou filmes de super-heróis americanos ou filmes de ação violentos ou de terror. Eu queria fugir um pouco a esse padrão mais comercial, com o qual eles já estavam mais familiarizados. Queria um filme com uma estética mais “cult”, mas que fosse capaz de prender a atenção deles. Escolhi um filme feito de seis histórias independentes entre si. Assim, se eles se cansassem, pelo menos teriam assistidos a algumas dessas histórias do início ao fim, fazendo um sentido e não interrompendo a narrativa. Escolhi um filme que eu havia assistido recentemente no Netflix, “A Balada de Buster Scruggs” dos irmãos Cohen, e que havia me impressionado muito pela beleza da fotografia e pela poética das “fábulas” narradas. O filme é maravilhoso, artístico no sentido estético da palavra. Não queria oferecer “mais do mesmo”, apenas para agradar ao gosto deles. Queria que tivessem uma experiência um pouco diferente da normal, mas que guardasse alguma identificação com eles. O filme trata sobre a violência e a morte, temas sobre os quais poderíamos discutir com mais profundidade numa outra ocasião, em narrativas ora humoradas, ora sombrias. Todas elas se passam tempos de ocupação do velho oeste americano.

No dia, os jovens foram chegando animadamente trazendo os “comes e bebes”: pipoca, refrigerantes e pães de queijo. Estouramos a pipoca na cozinha do BH Futuro e organizamos a mesa no local onde o filme seria passado, na biblioteca do espaço, que tem uma televisão grande de tela plana conectada à internet. A biblioteca é um espaço bem decorado, simpático e colorido e tem um tablado em degraus que serve como uma espécie

de arquibancada para se assistir à televisão. A mudança para um ambiente mais alegre também foi recebida por eles de forma muito positiva.

Vieram 16 jovens, ou mais, assistir ao filme. Além daqueles que estavam na primeira oficina, estavam ainda: Júnia, 17 anos; Paola, 18; Patrícia (com seu filhinho de 1 ano e meio), 17; Gisele, 20; Marcos Paulo, 19 e Vanessa, 16. A Gisele encabeçava a organização do evento. Foram chegando e assentando, ou no tablado ou em cadeiras em volta da mesa de comidas. Como sempre, agitados, rindo, conversando. Começou o filme, eles ficaram um pouco mais em silêncio e já nas primeiras cenas começaram as críticas: o filme é violento, não gosto de filmes violentos, o filme é esquisito, que filme é esse, professora?! O tempo todo eles comentavam as cenas, os diálogos, riam, se espantavam, isso quando, lógico, estavam prestando a atenção. Eu fiquei quietinha assistindo com muita atenção e comendo pipoca, mas também observando a reação deles. Deixava-os mais livres, só quando a agitação e a conversa se excediam, eu os interrompia para pedir silêncio. Algumas histórias chamaram mais a atenção deles, algumas cenas os prendiam mais e eles faziam mais comentários. Creio que a narrativa com a qual eles mais se identificaram foi a história de um velho que está sozinho com seu burro procurando encontrar um veio de ouro perto de um rio. Ele escava, escava, fura o chão todo e nada. Quando finalmente, depois de dias tentando, ele encontra um enorme veio de ouro, é atacado por um homem bem mais jovem que, parece, já estava observando o velho, de tocaia, esperando até ele encontrar o ouro. Quando a gente acha que ele está morto, ele se vira e mata o bandido. Eles adoraram isso: bateram palma, riram e comemoraram a reação do velho.

Um aluno que havia se matriculado há pouco tempo, o Mauro, 19 anos, me chamou bastante a atenção durante a sessão de cinema. Sentou-se no fundo da biblioteca e, apesar de vez ou outra entrar nas conversas dos colegas, assistiu ao filme todo atentamente, parecia estar apreciando muito. Percebi que era um menino mais sensível. A partir disso comecei a observá-lo mais durante as aulas e, apesar de agir como os demais, rindo, conversando, prestando pouca atenção às aulas, é muito bem-humorado e espirituoso, interage bastante comigo nas aulas, sempre que eu faço uma brincadeira, ele faz um comentário indicando que entendeu e gostou do “espírito” da brincadeira.

Um pouco antes do final do filme, alguns alunos já começaram a ir embora. Tinham já acompanhado a maioria dos episódios. Alguns ficaram até o fim, e algumas meninas me ajudaram a arrumar a biblioteca.

No dia seguinte, fizemos uma roda de conversa para comentar o filme com toda a turma de certificação, adultos e jovens. Queria envolver um pouco os adultos na atividade. Expliquei primeiro sobre o filme que havíamos assistido, disse que depois poderíamos também fazer uma “sessão de cinema” para todos, mas que, naquele momento seria apenas com os jovens por causa do projeto que estávamos desenvolvendo.

Minha intenção também era fazer com que os jovens aproveitassem mais a experiência, refletindo sobre o que assistiram. Não queria deixar para a próxima semana porque ficaria mais difícil para lembrar mais detalhes. Inicialmente perguntei o que eles acharam do filme, vieram algumas críticas já indicadas anteriormente, mas alguns disseram que gostaram de algumas partes e logo se lembraram do velho em busca do ouro, confirmando que aquela fora a história que mais os impressionou. Começamos então a relembrar as histórias, para isso pedi a ajuda dos jovens. Enquanto eles iam relatando eu ia fazendo umas interferências, interpretações da narrativa de forma a estabelecer um paralelo entre o filme e a vivência deles, comentando e chamando a atenção para algum detalhe que considerava importante. Para mim foi uma excelente experiência, pois consegui perceber aspectos do filme que até então eu mesma não havia compreendido. No final da análise a percepção deles quanto ao filme mudara bastante, estavam menos críticos, perceberam-no mais profundamente, não fora uma experiência vã, tinha um significado para a vida deles. Os adultos comentaram que ficaram interessados em assistir ao filme.

7.3. Terceira oficina: “profissões”

Eu havia decidido que chamaria uma outra pessoa para realizar pelo menos um desses encontros com os jovens. Entrei em contato com o Anísio que é o coordenador do Instituto BH Futuro que se relaciona mais com as turmas da EJA. Jovem e muito comunicativo, é a nossa referência naquele espaço. Convidei-o a participar dessa oficina e ele logo se prontificou. Mas teria de ser na quarta feira porque na segunda ele vai embora mais cedo. Disse inclusive que tinha experiências anteriores com jovens abordando esse tema.

A oficina aconteceu no dia 15/05/2019, quarta-feira. Estavam presentes 17 jovens, além de alguns dos demais já citados participaram também o Glads, 16, Gustavo, 17 anos; a Vanessa, 16 e o Daniel, 16. A Gisele levou também sua filhinha de 2 anos. Como o Anísio me disse que não havia necessidade de eu ajudá-lo com a oficina, eu me sentei mais no fundo do auditório apenas observando e fazendo anotações, vez ou outra intervia no sentido de colaborar com o desenvolvimento dos trabalhos.

O discurso empregado foi mais no estilo motivacional, o Anísio é muito animado e conseguia envolver a todos com facilidade, fazendo-os participar respondendo perguntas e dando opiniões. Primeiramente ele perguntou sobre o que significava trabalho para eles. Algumas das respostas foram: dinheiro, rotina, balaio [ônibus, transporte para o trabalho], “ralar”, garantir o futuro. Anísio ainda completou com: prazer em trabalhar (com o que nem todos concordaram), experiência, ambição (diferente de ganância), independência. Depois passou a discutir com eles cada um desses aspectos. Outras perguntas feitas:

- Com qual profissão gostaria de trabalhar (seu sonho);
- O que o trabalho traz de bom;
- O que alcançar com o trabalho;
- Onde eu quero chegar com o trabalho;
- O que provoca vocês a estarem aqui [na EJA];
- O que os faz “movimentar”, acordar cedo.

Todas essas perguntas foram amplamente discutidas. Depois o foco foi nas metas a serem traçadas para alcançar os desejos profissionais e superação de dificuldades. E depois sobre “referências”, uma pessoa que eles gostariam de ser no futuro. O tempo todo, estiveram muito envolvidos com a proposta. Então combinei com o Anísio e com eles que em nossa próxima oficina, na semana seguinte, iríamos trabalhar com um projeto escrito que envolvesse as principais questões tratadas.

7.4. Quarta oficina: “um sonho”

No dia 22/05/2019, dando continuidade à terceira oficina, que acabara ficando mais teórica, achei interessante que eles registrassem e organizassem as reflexões feitas junto com o Anísio, na semana anterior. Principalmente com a intenção de focar os aspectos que foram trabalhados, funcionando como uma espécie de projeto de vida, que os ajudasse a, de alguma forma, concretizar, ou aquele sonho ali relatado, ou algum outro que porventura pudessem vir a ter futuramente. Amadurecer a ideia de organização, planejamento.

Para eles, jovens pobres da classe trabalhadora, negros, oprimidos, os sonhos, de uma forma geral, são praticamente inalcançáveis, por mais chãos que possam ser. Por outro lado, a maioria deles não tem como sonho, como desejo, serem empregadas domésticas, faxineiros, repositores em supermercados ou ajudantes de pedreiro, ou seja, trabalhem com profissões mais humildes, como realmente ficou demonstrado por suas respostas. Entretanto, nesse momento, não tinha a intenção de entrar no aspecto político dessa questão e não me pareceu também ser a intenção do Anísio. Preferíamos tratar o tema de forma mais objetiva, que eles formulassem seus desejos sem ficarem preocupados com a realidade social e política. Queríamos fazê-los sentir que sonhos são possíveis de realizar e que era necessário refletir sobre eles, e não os abandonar, por mais difíceis de serem alcançados que pareçam.

Foi usada uma folha de caderno onde responderiam por escrito as questões dialogadas na oficina anterior. Escrevi no quadro, organizando em tópicos para serem respondidos:

- Nome:
- Idade:
- Um sonho:
- Uma referência:
- Metas a serem alcançadas para a realização do sonho:
- Plano para alcançar as metas:
 - ✓ Empecilhos:

✓ Enfrentamentos:

Apenas 14 dos alunos que haviam participado da oficina anterior compareceram. Os sonhos foram os mesmos relatados nas outras oficinas, além de: “ter minha mãe ao meu lado”, ser promotora (resposta da Elisa que anteriormente havia dito querer ser médica), “ter estabilidade financeira e emocional boa, quero um futuro onde eu trabalhe e consiga meus objetivos”, ser rico, ter uma banda de rock, morar fora do país (Railson, o “descolado”), “poder ter um objetivo formal[?]”. A maioria entendeu bem a proposta e formulou detalhadamente cada item solicitado, mas dois ou três não completaram a parte do plano para alcançar as metas.

7.5. Avaliação

Quando estava relatando as oficinas nos tópicos anteriores do presente trabalho, senti a necessidade de convocar esses jovens para mais um encontro onde faríamos uma avaliação das oficinas produzidas. Qual foi a percepção e significado para eles e sua validade. Trouxe algum efeito sobre a vida escolar? E fora da escola? Melhorou a relação entre os pares? E com os adultos e professores? Qual a relação entre a expectativa e a prática das oficinas?

Estávamos já no mês de novembro, ou seja, já se haviam passado seis meses desde a realização da primeira oficina. Também voltávamos de um período de duas semanas sem aulas por causa da greve dos professores da RME. Precisava que o encontro se realizasse logo na segunda-feira, primeiro dia de retorno às aulas. Usei o grupo de Whatsapp dos jovens para convocá-los para a avaliação das oficinas. Eles não entenderam direito a proposta e dois alunos me mandaram mensagens particulares muito preocupados, pois não poderiam ir à aula na segunda. Outros perguntaram no grupo se essa avaliação era muito importante, que tipo de avaliação era, se poderiam fazer outro dia, pois não poderiam ir etc. Respondi que tudo bem, era importante que todos estivessem lá, mas que quem não pudesse ir poderia fazer na terça ou quarta-feira.

Na segunda, foram vários alunos adultos da certificação, mas dos jovens apareceram apenas sete. Uma das meninas, a Laura Coelho, disse que nem dormira direito à noite com medo da avaliação. Acho que minha convocação acabou surtindo efeito contrário,

como muitos têm um certo trauma relacionado a avaliações escolares, deram um jeito de “fugir” da situação.

Dos sete presentes, três não haviam participado das oficinas: o Breno, 15 anos, que se matriculara dia 21/10, o Ilton, 16 anos, que viera transferido do turno da tarde no dia 09/09 e a Ana Célia, 15, que apesar de já se encontrar matriculada naquela época, faltava muito às aulas no princípio e acabou perdendo todas as atividades; o Daniel, 16, participou apenas das duas últimas oficinas, pois, quando realizamos as duas primeiras, ele ainda não se encontrava matriculado na turma. Por isso incluí na “avaliação” comentários sobre a relação com a EJA de um modo geral.

Utilizamos o auditório e sentamo-nos em roda, como das outras vezes, para uma conversa inicial. Expliquei sobre o trabalho que estava fazendo e que gostaria que eles se manifestassem sobre as oficinas, primeiro oralmente e depois por escrito. Laura C. e a Diana responderam de forma bem parecida; a amizade entre elas e entre mais dois ou três colegas que formam um grupo na sala havia se iniciado a partir daquela primeira oficina. Entendi que o fato de se exporem nas oficinas, fez com que se identificassem, procurando formar grupos de afinidades. Na folha responderam que as oficinas foram importantes pela “facilidade de comunicar e interagir na aula e interessar mais nas aulas” e “conhecer os colegas da classe, me interagir nas aulas”.

No dia seguinte, terça-feira, foram mais outros 5 jovens, Gisele, Vanessa, Jane, Mauro e Paulo, como não tinha como levá-los para outro espaço, pois eu estava sozinha com a turma de certificação, conversei com eles rapidamente sobre a proposta de elaborarem uma avaliação das oficinas. Desses cinco, apenas a Jane participou da primeira oficina, todos os cinco haviam participado da sessão de cinema e apenas a Vanessa não participou das duas últimas. Fomos lembrando o que houve em cada uma delas. Eles logo se lembraram do filme: “aquele filme ‘paia?!’” Mas de acordo com o que eu observara, lembraram muito bem da história que mais havia lhes chamado a atenção, a do velho em busca de ouro. Disseram que teve algumas histórias engraçadas e outras tristes. Pedi-lhes que escrevessem o que achou das atividades, se acharam que influenciaram de alguma forma, positiva ou negativa, sua adaptação na turma e o entrosamento com os colegas. Ficaram de me levar a avaliação por escrito no dia seguinte. Mas, como geralmente ocorre com atividades de “dever de casa”, até a finalização do presente trabalho, nenhum deles havia entregado.

8. ANÁLISE DE RESULTADOS

Tendo como referência os objetivos que determinaram a realização das oficinas, entendo que o resultado foi extraordinário, mesmo com toda a simplicidade do projeto. Fiquei muito admirada com o efeito imediato e duradouro que elas provocaram nos jovens, na minha relação com eles e na relação deles com a turma de um modo geral.

Essa turma de jovens, diferentemente do que se apresentava nos anos anteriores, de acordo com minhas observações, manteve-se com frequência bastante regular e houve muito pouca evasão. Creio que de alguma forma as oficinas tiveram efeito sobre isso.

Percebi também os alunos adultos mais tolerantes com as atitudes deles. Agora, quase nunca reclamam, quando o fazem não é diretamente com eles, mas comigo.

Não é que eles mudaram completamente o comportamento na sala. Continuam conversando, rindo, usando celular, agitados e com pouca atenção à matéria de estudo. O que mudou, penso eu, é o sentido que a EJA adquiriu na vida deles. Começaram a se relacionar em grupos de afinidade de uma forma mais entrosada, o que trouxe um elo com a turma, uma motivação para estar ali diariamente. A relação deles comigo também mudou de maneira positiva, o fato de eu ter me aproximado deles foi entendido como um sinal de amizade. Certo dia, as duas Lauras, que se tornaram muito amigas, estavam conversando muito e atrapalhando minha aula; como faço de vez em quando, quando passam do limite, dei uma “bronca” nelas. Então a Laura C., muito indignada, me respondeu: “professora, eu achava você muito legal, mas hoje você está chata demais”. Dessa fala dela concluí que o fato dela me achar “legal” só podia ter sido construído, principalmente, a partir dos nossos encontros e dos diálogos que ali travamos.

Outra coisa que considero positiva foi a crescente participação deles/as nas oficinas: na primeira tinham 10 alunos, na segunda, 16 e na terceira, 17. O que indicou que eles estavam gostando de participar das atividades, caso contrário, não voltariam, e fariam propaganda negativa para os demais colegas. Na avaliação final, me pediram para passar outro filme e para ter uma festa de confraternização.

8.1 O lazer

De todos os aspectos que foram trabalhados com eles, especialmente na primeira oficina, o que mais me chamou a atenção foi a constatação de que, se compararmos com jovens de classe média, as atividades de lazer dos jovens da periferia são muito limitadas. Praticamente passam os fins de semana em casa: comendo e dormindo, assistindo TV, jogando no celular, nas redes sociais ou arrumando a casa. O esporte também está muito pouco presente na vida dos jovens dessa turma.

Num sábado um deles postou uma foto de uma garrafa de “Jack Daniels” que tinha conseguido para beber com os amigos. Postou como se fosse um troféu, uma conquista. Estava muito feliz com isso e todos do grupo se admiraram muito, muitos até manifestaram inveja. Apesar de a maioria ser menor, o álcool já se apresenta como um elemento importante para seus momentos de lazer.

Fiquei imaginando se haveria uma relação entre lazer na infância e juventude e percepção de futuro. Porque as duas questões se apresentaram igualmente limitadas. Mesmo aqueles que conseguem “sonhar mais alto”, demonstraram não ter os meios suficientes de realizar seus sonhos, quer dizer, são sonhos vãos, que, acredito, eles mesmos têm consciência, estão muito além de suas possibilidades. Jovens da classe trabalhadora algumas vezes conseguem realizar sonhos que inicialmente pareciam impossíveis levando-se em conta sua situação social; fazem faculdade, formam-se em cursos de prestígio, “sobem na vida”, mas quase invariavelmente esses “vencedores”, são indivíduos isolados que se destacam no meio em que vivem desde muito cedo e na escola especialmente. Não é esse o caso desses nossos alunos jovens que, ao contrário, têm um histórico escolar muito negativo, cheio de reprovações, repetências, evasões e exclusões.

8.2 O grupo de Whatsapp

Todos os anos, eu monto um grupo de Whatsapp com os alunos da turma que quiserem participar. Quando fizemos o primeiro encontro e decidiu-se que haveria o cinema com “comes e bebes”, foi montado por eles um outro grupo só com os jovens e comigo. Esse grupo persiste até hoje. Praticamente todos os jovens participam dele. Noto que esse grupo funciona também como uma forma de manter a ligação entre eles. Quando surge alguma dúvida, eles me perguntam pelo grupo. De vez em quando surgem brincadeiras

entre eles, “zoações”, geralmente usam um linguajar mais carregado, com o uso, inclusive, de palavrões. Funciona como momentos de lazer, de diversão. Não interfiro, faço de conta que não vi e nem ouvi nada. Às vezes na sala faço algum comentário sobre isso, mas de forma bem leve e humorada, procurando não reprimi-los. Comigo são sempre muito respeitosos.

9. CONCLUSÃO

Como neste momento não existe muita perspectiva de que o poder público atuará no sentido de melhorar a situação da educação pública e menos ainda da EJA, a situação desses jovens que estão chegando a nossas turmas deve perdurar ainda por algum tempo. Nós, professores, temos que começar a pensar em soluções para enfrentar os conflitos que têm surgido entre as gerações nas turmas de EJA.

A escola pode ser um espaço não só de estudos, mas também de diversão, socialização e autopercepção. Seria muito importante oferecer momentos de lazer significativos para esses jovens, tendo eles como protagonistas. Mais do que a disciplina e a austeridade dos estudos, essas oficinas me demonstraram a importância que os momentos de diversão, ainda que pequenos, podem ter na construção de um sentido para a escolarização na vida deles. Eles sabem, por experiência própria e familiar, que a luta que terão que travar para sobreviver será árdua. A escola precisa entrar na vida deles como elemento decisivo para se construir novas possibilidades, novas perspectivas, nas quais a sobrevivência física tem de estar necessariamente aliada à satisfação pessoal, humana, na construção de projetos de vida. Enfim, a escola precisa se transformar em uma oportunidade para esses jovens terem, também, momentos prazerosos, experimentarem a liberdade, serem livres.

Por que a escola? Porque justamente a escola se constitui um espaço público de ligação entre a classe trabalhadora, oprimida, e a cultura e os meios sociais de luta. Como formadora de consciência e de transmissão de possibilidades historicamente construídas pelos seres humanos e para que os seres humanos se tornem livres de tudo que os oprime.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Sônia. *Professores efetivos, professores substitutos: caminhos de persistência e renição norteados pelo tipo de contratação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”*. In: REVEJ@, rev. on-line. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

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

FREIRE e NOGUEIRA, Que Fazer – teoria e prática em educação popular, Editora Vozes, Petrópolis, 1993

MIGUEL, Denise Soares. *O trabalho temporário no Magistério Público Estadual de Santa Catarina*. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1996.

PASSOS, Célia Joana. Professores na educação de jovens e adultos: inserção, Precarização e formação continuada. In: *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 47, p. 273-288, set./dez. 2018.

PAULA, Maria José de, p. 2, *Turmas da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Educação de Belo Horizonte que funcionam em espaços não escolares*. Manuscrito não publicado, produzido para a Gerência de EJA da Secretaria Municipal de Educação – Belo Horizonte

PEREIRA, Talita Pereira; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. In: *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-533, maio/ago. 2018.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008.

SILVA, Analise de Jesus. *JOVENS ESTUDANTES POBRES: significados atribuídos às práticas denominadas inovadoras por seus professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

Endereços eletrônicos consultados

<http://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-eja/>

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtm>

Legislações consultadas

BELO HORIZONTE. Parecer 093-02 do Conselho Municipal de Educação/BH que Diário Oficial Belo Horizonte. 07 nov. 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. 2010. Resolução n.º 03, de 15 de junho de 2010. Institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos da EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 04 jun. 2010.