

PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A EDUCAÇÃO EM INSTITUIÇÕES NÃO-ESCOLARES

Aline Porciuncula da Silva¹

liaporci@yahoo.com.br

Raquel Schlemer König²

schlemer@gmail.com

Rosa Maria Castilhos Fernandes³

rosa.fernandes@unilasalle.edu.br

1 Uniasselvi, Porto Alegre, RS

2 Instituto Educacional do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS

3 Centro Universitário La Salle, Canoas, RS

RESUMO

O presente artigo trata sobre a atuação do futuro pedagogo em um espaço diferente da escola, o espaço não-formal, apresentando o relato de duas práticas através das experiências adquiridas no estágio curricular do curso de Pedagogia durante o primeiro semestre do ano de 2012. A primeira prática refere-se a um âmbito de atelier terapêutico que recebe sujeitos no turno inverso da escola, sendo estes indivíduos sindrômicos e que possuem déficit de aprendizagem e, portanto, necessitam de atendimentos diversos como artes, educação física, fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia que venham contribuir para seu bom desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. A segunda prática dirige-se a uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) inseridos num projeto social de uma instituição de ensino superior. As reflexões teóricas e práticas compartilhadas neste artigo valorizam a atuação pedagógica em instituições não-escolares e reforçam que, independente do espaço onde se atue, é fundamental compreender as necessidades e as expectativas dos sujeitos para que ocorram aprendizagens significativas. O processo contribui para a formação de futuros profissionais engajados numa ampla perspectiva educacional.

Palavras-chave: Educação não-formal. Prática pedagógica. Aprendizagens.

ABSTRACT

This article discusses the future role of the educator in a different school space, the space is not formal; presenting the story of two practices through curricular experiences in the pedagogy course during the first semester of 2012. The first practice refers to a scope of subjects receiving therapeutic workshop opposite shift in school, and these syndromic individuals who have learning disabilities and therefore require many calls as arts, physical education, speech, psychology, educational psychology that will contribute to your good cognitive, physical and emotional. The second practice is directed to a class of EJA (Youth and Adults) inserted in a social project of an institution of higher education. The theoretical and practical reflections shared in this article enhances the pedagogical work in non-school institutions, reinforces that independent space where it acts, it is essential to understand the needs and expectations of the subjects for meaningful learning to occur. Since it contributes to the formation of future professionals engaged in a broad educational perspective.

Keywords: Non-formal education. Pedagogical practice. Learning.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea têm sido assinaladas por rápidas modificações que se refletem na área educacional. Para dar conta das demandas educacionais que surgem neste cenário de mudanças, diferentes segmentos da esfera pública e privada, composta por educadores e outros atores sociais têm se mobilizado para reconstrução da concepção de educação, sendo não somente aquela que se desenvolve na escola formal.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais ao definir a educação como aquela que abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (art.1º LDBEN/1996).

Através desse contorno contemporâneo dado à educação e às mudanças sociais que dele resultam, o espaço-tempo de ensino-aprendizagem deixa de ser considerado somente aquele vivenciado nos espaços escolares formais. O processo educativo e os conhecimentos necessários já não são mais monopólio da instituição escolar, nem da profissão docente. As aprendizagens significativas ocorrem em diferentes situações e espaços de convivência humana, onde informações e conhecimentos circulam em um processo dinâmico de desconstrução e construção de saberes que passam a ser fundamentais para o desenvolvimento humano e social.

São experiências educativas que atravessam os muros da escola, para diferentes e diversos setores, tais como ONGs, movimentos sociais, comunidades, família, trabalho, igreja, sindicatos, clubes, entre outros. O pedagogo, no contexto atual, passa a atuar como educador social em projetos sociais, ONGs, empresas, hospitais, associações e, fundamentalmente, em diferentes políticas sociais como, por exemplo, na política de assistência social, na saúde e na habitação.

Com base nestas reflexões introdutórias, destaca-se neste artigo a relevância da chamada educação não formal, aquela que ocorre em instituições não escolares. Esta temática tem sido colocada como pauta no currículo da formação dos pedagogos nas IES do país, o que vem despertando o interesse dos estudantes e profissionais para atuação além dos espaços escolares.

O uso da expressão “educação não-formal” se espalha entre ONGs, entidades não governamentais com foco na cultura e educação em que programas educativos passam a utilizá-la no campo da atuação junto a comunidades variadas, principalmente associada à promoção da cidadania e inclusão social, entre outros (GOHN, 2010). Compreende-se assim que a educação não-formal define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino.

Desta forma, o artigo relata duas experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em instituições não-escolares por estudantes de pedagogia, materializando o que se tem feito na área da educação não-formal por meio de experiências concretas. O primeiro relato refere-se à experiência em um centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade. O segundo trata da Educação de Jovens e Adultos, parte de um projeto social desenvolvido por uma IES na cidade de Canoas. Articulam-se a estas reflexões fundamentos teóricos que subsidiam a prática dos pedagogos em instituições não escolares.

2 UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: O ATELIER TERAPÊUTICO

Por espaços não-formais, compreendem-se aqueles que acontecem fora das escolas, em locais informais; aqueles em que o aprendizado se realiza em instituições diferentes das escolas. A educação não-formal é aquela “que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos” (GOHN,2010,p.16). Já a educação formal é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados. A educação informal é reconhecida como aquela na qual os sujeitos aprendem durante seu processo de relacionamento intra e extrafamiliares/valores e culturas próprias (GOHN,2010).

Inicialmente cabe destacar que o aprendizado gerado e compartilhado em espaços não escolares “não é espontâneo, porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas”(GOHN, 2010,p.16). A experiência relatada nesta parte do artigo iniciou-se em um espaço não-formal, resultado do desenvolvimento de uma prática intencional em um centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade que atende alunos de inclusão, encaminhados através do serviço de orientação das Escolas conveniadas com o Município de Canoas.

Os sujeitos que frequentam este espaço educativo e inclusivo, que pode ser relacionado a “educação inclusiva”, são sindrômicos ou que possuem déficit de aprendizagem e, portanto, necessitam de atendimentos diversos como artes, educação física, fonoaudiologia,

psicologia e psicopedagogia, mas que também estão vinculados à escola regular no turno inverso. Bassalobre (2008) apresenta como objetivo da educação inclusiva reduzir o que impede que os sujeitos portadores de necessidades educacionais participem da sociedade, possibilitando o uso da cidadania. Para que isso ocorra, é de extrema importância que não só o professor, mas toda a equipe esteja empenhada a cumprir este objetivo, dando significados a estes sujeitos com necessidades, oferecendo-lhes suporte e acessibilidade a todos.

É então neste cenário que despertam as reflexões sobre a relação do pedagogo com a educação nos espaços não-escolares como as possíveis de serem vivenciadas neste centro de atendimento. Gohn (2010) traz sobre os educadores o quanto é importante formar também profissionais que atuem em outros espaços, a fim de ampliar as possibilidades de atuação do pedagogo, além de auxiliar crianças e adolescentes no turno inverso da escola regular.

Pode parecer curioso tentar fazer intervenções pedagógicas em meio a um trabalho de arte visual, mas a experiência aqui relatada soou como um desafio. O Ateliê terapêutico do centro conduz para a busca da identidade considerando que cada ser é único, com habilidades, medos e angústias. Sendo assim, basta descobrir a si mesmo e, aos poucos, incluir-se na sociedade buscando os direitos que todos devem ter. As práticas que se desenvolvem usualmente extramuros escolares nas organizações sociais, movimentos, associações, programas de formação sobre direitos humanos, lutas contra desigualdade e exclusão são reconhecidas como educação não-formal (GOHN,2010).

Toda esta conquista de descoberta através do uso das artes visuais é “o simples exercício da atividade artística, ainda infelizmente considerada por muitos como inútil, faz repensar a lógica produtiva de nossa sociedade” (Lyra, 2011, p.4). Ao entrar em contato com a arte, o indivíduo tem a oportunidade de expressar toda sua rejeição lacrada em sua mente, o que impossibilita, na maioria das vezes, que o mesmo atue de forma eficaz em sua rotina. É importante considerar ainda a constante busca da personalidade tão esquecida que, gradativamente, se traduz através da arte. Kurylak (2009) aponta que:

A personalidade é o nosso modo de agir e de estruturar nossas relações, nossa maneira de perceber e de reagir frente às situações. As perturbações de nossa personalidade são efeitos dessas relações, ou seja, a nossa personalidade se organiza e se modifica a partir das experiências e se estrutura a partir das experiências corporais e isso ocorre a partir do nascimento. (2009,p.39).

O Ateliê recebe sujeitos que se sentem violados em seus direitos e considerados incapazes em função das deficiências apresentadas desde o nascimento ou adquiridas durante os anos de vida. São pessoas que sofrem bullying diariamente e que acreditam, no que os colegas falam quando se referem a esta deficiência, encaminhando-se para incansável busca

de sua personalidade e de habilidades para mostrarem que também são úteis e dignas de direitos. São alunos que sofrem em silêncio, uma vez que, na maioria das vezes, não conseguem transparecer este momento que estão passando a ponto de desabafar com os pais, equipe escolar ou amigos.

Certa vez, um menino rotulado como “retardado” pelos seus colegas de escola trouxe uma carta e mostrou o que escreveu durante o atendimento. Ali, traduzia toda a vontade que tinha de um dia tornar-se presidente. Relatava que um dia ganharia o prêmio Nobel da Paz e que seu maior desejo era aumentar o salário do povo brasileiro. São ideias certamente elaboradas durante horas de pensamento até a construção de objetivos que pudessem ser cumpridos, caso ele fosse presidente do Brasil. Frente a isto, pergunta-se: seria esse rapaz incapaz de viver em sociedade? Seria ele retardado? Nesse sentido, compreendo as escritas de Lyra (2011) quando coloca que:

A arte é a forma que as pessoas encontram para poderem trabalhar com qualidade e eficiência; é a celebração da sensibilidade da inteligência humana; é um meio para acordar as riquezas que existem dentro das pessoas castradas desde a infância nos cursos escolares, anestesiadas pelo sofrimento da vida, pessoas que esqueceram o corpo, a alma, a cabeça, a mente e o espírito, seres que esqueceram que fazem parte (indispensável) de uma unidade (LYRA,2011,p.3).

Neste contexto, o trabalho e a presença de educadores pedagogos, especialistas no processo de aprendizagem em espaços não-escolares tornaram-se um desafio para os dias de hoje. Há, na rotina deste espaço não-escolar, um olhar interdisciplinar; em cada término de atendimento, usa-se no Ateliê um ritual muito conhecido na área da psicomotricidade, onde o sujeito é estimulado a colocar sua opinião frente ao grande grupo e ainda organizar suas ideias no tempo, recontando tudo que fizera durante o tempo ali inserido. Kurylak (2009) explica bem este ritual:

E, por fim, temos o *ritual de saída* que é utilizado para encerrar a sessão. Nesse momento, é importante que o facilitador ocupe uma posição unicamente de escuta sem julgamento de mérito. Durante o ritual, permite-se ao participante falar de suas sensações e percepções da sessão perante o grande grupo. Para isso, é importante determinar certas regras, como escutar enquanto o outro fala sem fazer comentários, porque o adulto, muitas vezes, utilizando-se de sistemas de defesa, começa a julgar o outro por suas atitudes e se utiliza da palavra como arma. Durante o ritual de saída, o mediador deve utilizar suas observações para provocar a fala do participante que, muitas vezes, não se permite falar no grande grupo. (KURYLAK, 2009,p.53)

Desse modo, o profissional que conduz o atendimento tem a oportunidade de captar as dificuldades do aluno e planejar as intervenções necessárias a esse sujeito. Neste aspecto, oportunizar atividades de inter-relação e inserção na sociedade, através da arte e do diálogo, é uma forma eficaz para que estes sujeitos avancem em suas ações de forma participativa,

podendo lidar com seus conflitos e possibilitar a construção de conhecimentos a partir do cotidiano e com autonomia. Assim, os pedagogos nos espaços não-escolares são capazes de influenciar positivamente nas ações sociais com atitudes empreendedoras e dinâmicas numa perspectiva não formal.

O ideal é que a educação não formal seja complementar – não no sentido de fazer o que a escola deveria fazer e não o faz. Complementar no sentido de desenvolver os campos de aprendizagens e saberes, que lhe são específicos. Pode e deveria atuar em conjunto com a escola (GOHN p.41 – 2010)

A educação não-formal tem como uma de suas características proporcionar o aprendizado e a convivência com o outro e com a diversidade onde é possível socializar o respeito mútuo (GONH, 2010). No ateliê terapêutico, o trabalho do educador ganhou um novo sentido, pois foi possível organizar as ações pedagógicas de forma sistemática e criativa interferindo assim na aprendizagem dos sujeitos que vivenciam os processos educativos desencadeados neste espaço.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM PROJETO SOCIAL

Ao tomarmos como referência a compreensão de educação não-formal tratada por Gonh (2010) como sendo aquela que lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, dada pelo fato de não ter um currículo definido a priori quanto aos conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas, seu eixo deve ser a formação da cidadania e a emancipação social dos indivíduos. Deve ser vista pelo seu caráter universal, no sentido de abranger e abarcar todos os seres humanos, independente de classe social, idade, sexo, etnia, religião, entre outros. Pois bem; o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) alinha-se com estas características da educação não-formal.

O artigo também apresenta a prática de ensino que se desenvolveu a partir de um estágio curricular de Alfabetização de Jovens e Adultos num projeto social¹, inserida numa instituição de ensino superior. Há necessidade de esclarecer que, mesmo sendo desenvolvido numa instituição formal, tem em sua aplicabilidade fundamentos de educação não-formal, ou seja, não há objetivos escolares tais como avaliações curriculares ou progressões. A educação não-formal, portanto, visa ao desenvolvimento do sujeito em sua formação cidadã.

Esta modalidade de ensino – EJA - está relegada ao segundo plano na agenda dos governantes e da própria sociedade. Veja as estatísticas sobre analfabetismo: 14,1 milhões de brasileiros com mais de 15 anos (9,7% da população) que não sabem ler nem escrever e mais

¹ O Centro Universitário La Salle de Canoas desenvolve um Projeto Social que tem como objetivo promover a Educação de Jovens e Adultos.

de 38 milhões de analfabetos funcionais, incapazes de entender um texto mais complexo que um bilhete simples. (FRAIDENRAICH, 2005). Especialistas no campo da educação afirmam que a única forma de melhorar os indicadores é respeitar as especificidades desse público - gente que não terminou, ou nem sequer iniciou, o ensino regular.

Entre os problemas apontados, está o currículo (muitas vezes uma adaptação dos conteúdos do Ensino Fundamental), a formação inadequada dos professores, a prática de convocar voluntários (muitos sem preparo) para alfabetizar jovens e adultos e a polêmica em torno da idade mínima para matricular-se na EJA (hoje é 15 anos, há quem lute para aumentar para 18 anos, numa tentativa de forçar os mais jovens a permanecer nas redes regulares de ensino). (FRAIDENRAICH, 2005).

A turma formada corresponde à 1ª etapa da alfabetização, o que corresponde ao 1º e 2º ano das séries iniciais. É composta de 26 integrantes, na grande maioria pessoas da “terceira idade” que se encontram na faixa entre 60 e 80 anos. Também fazem parte deste grupo cinco alunos com necessidades especiais, dentre eles dois indivíduos portadores de síndrome de Down. Incluem-se ainda 3 alunos evasivos, que estão temporariamente fora da escola por motivos de saúde.

Ao conhecer o grupo que realizaria a prática de EJA aqui relatada, a estagiária de pedagogia envolveu-se com a atmosfera de senhores e senhoras sorridentes e carinhosos que comentavam repetidas vezes: - “Desta vez encontramos uma professora, né?”. Demonstravam em suas falas uma mistura de timidez e insegurança que revelavam temor de que fossem abandonados no meio do processo. Era visível a insatisfação pela troca contínua de educadoras, já que o trabalho é inserido dentro de um projeto social da instituição e este conta com o apoio de estagiários.

Expressivos, os alunos se comunicavam contando de suas vidas, de seus filhos e netos, ao mesmo tempo em que se mostravam inquietos e, por vezes, silenciosos ao copiarem as atividades e o conteúdo de sondagem proposto. Com o passar dos dias, foi possível observar que o contato, a comunicação e o diálogo só aconteciam entre educadora e aluno (a), ou seja, não havia classes em duplas ou grupos para realizar trabalhos, trocar idéias, realizar atividades ou lancharem juntos. Quando questionados do motivo por que não faziam trabalhos juntos, a resposta vinha rapidamente: “não gostamos”. Raros eram os que se conheciam pelo nome, apoiavam um colega numa tarefa ou solicitavam algo ao vizinho de classe. As frases comuns eram: - “Ei, me alcança a chamada!” – “Aquele ali, profe, qual mesmo o nome dele?”

A partir de tal observação, a acolhida por parte da estagiária tornou-se um momento estratégico para que fossem construídas novas relações neste espaço formativo. Ao chegarem na instituição, a estagiária acolhia os educandos recebendo-os com abraço e questionamentos

de como tinham passado ou o que tinham feito. Porém, ainda não se tornara perceptível o contato dos alunos entre si. Neste aspecto, considerou-se relevante que o diálogo fosse parte fundamental da prática interventiva e, então, a razão de todo processo social entre os seres passa a ser a intenção estratégica da educadora. Teve-se como objetivo fomentar que os alunos estivessem envolvidos nas atividades e trocando conhecimentos, “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (FREIRE p.91 - 2005).

Importante destacar que, nesta modalidade de educação, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos sujeitos do grupo. Logo,

o método nasce a partir da problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados *a priori*. São construídos no processo (GOHN, 2010, p.46).

Assim, o “olhar observador e cuidadoso” da estagiária de pedagogia ao grupo permitiu a mesma evidenciar o individualismo e a falta de diálogo entre os alunos. Ao socializar tal constatação junto à equipe técnica, foi possível desencadear um trabalho interdisciplinar, articulando as ações das estagiárias em pedagogia e psicopedagogia. Esta última passou a desenvolver suas ações com os educandos da EJA com base no relato do perfil do grupo observado pela estagiária de pedagogia que, de pronto, demandou a intervenção específica da área da psicopedagogia: “Precisam se conhecer e se tornarem colegas. Menos *eu-tu* e mais *nós!*” Foi assim que iniciou-se um trabalho que reuniu a dedicação das estagiárias e a dos alunos, a partir de atividades que gerassem conflitos e que os fizessem avançar em suas dificuldades.

O fato de que os alunos que frequentam a 1ª etapa de EJA, na sua grande maioria, estão há mais de um ano na instituição despertou o questionamento: como era possível um grupo que se conhece há mais de um ano não saber o nome do colega ao lado? Assim, na busca da resposta a esta pergunta, optou-se em propor mudanças no próprio espaço físico da sala onde se reuniam os educandos. Todos começariam a sentar em semi-círculo. Houve resistência, pois eles ali já tinham seus lugares “demarcados”, seu “vizinho preferido”, aquele com quem tinham mais empatia. Deu-se continuidade ao projeto, nunca perdendo de vista os aspectos relacionados aos conteúdos e suas avaliações. Foram realizadas sondagens; os alunos foram divididos em pequenos grupos. Instituiu-se assim uma dinâmica relacional diferente da até então existente.

Nesta prática, a diferença é que estariam sentados em “meia lua”, um ao lado do outro, onde teriam um colega ao lado direito e outro ao lado esquerdo. O debate e o diálogo não seriam mais com a professora e sim no quarteto que se formara. Os personagens principais se tornaram a professora e o trio, no mínimo, para não dizer todo o grupo, pois a intenção foi que sentassem de frente uns com os outros.

Um dos grandes desafios da modalidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos, é de que:

O professor deve planejar estratégias para que os alunos experimentem e ampliem suas formas de expressão, promover momentos em que os educandos se expressem em pequenos grupos, em grupos maiores, em conversas com o professor. É necessário criar oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas informações, construir conceitos, incorporar novas palavras e significados, compreender e avaliar o que ouvimos (MEC,1997, p.53).

Durante o período adaptativo, os integrantes do grupo relataram “traumas” vividos na infância, momentos angustiantes vividos em sala de aula no período que frequentaram a escola formal. Comentavam que não podiam perguntar e nem conversar com o colega ao lado, o que certamente refletiu na resistência às mudanças com a nova proposta. O grupo, na grande maioria, idosos, gostava de trabalhar individualmente, seguindo uma perspectiva tradicional.

Brandão (2005) nos diz que “há evidências de um novo paradigma, que emerge das necessidades prementes de pessoas comprometidas com o seu tempo e com a evolução dele decorrente.” Uma mudança, uma ruptura, a quebra de paradigmas estava acontecendo a olhos vistos, exemplo disso foi o processo percorrido.

No decorrer do projeto, os educandos foram constantemente apoiados a auxiliarem uns aos outros, a fazerem trabalhos em duplas e trios e também estimulados a irem até o quadro expor o que já sabiam sobre os exercícios trabalhados, momento aberto a todos para que pudessem participar e opinar. A partir das pequenas mudanças diárias incentivadoras, foram realizadas dinâmicas com a orientação da psicopedagoga para conhecer a história de vida dos envolvidos com o objetivo de viver interações e troca de experiências comuns.

AS atividades pedagógicas desenvolvidas contemplavam as necessidades dos educandos como, por exemplo, o nível da escrita. As tarefas foram diferenciadas para os educandos que, mesmo assim, demonstravam certa desmotivação e notável baixa da autoestima. Eram trazidas questões tais como: -“Eu não sei fazer!” – “Não vou conseguir sozinha!” – “Faz pra mim?” –“Não vou usar isso pra nada!” Tal resistência era não só desafiadora; revelava-se desmotivadora também. Neste contexto, a estratégia foi cada vez mais focar e valorizar o trabalho em equipe.

Ao pesquisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), este nos diz que há exercícios de aprimoramento e aquisição das competências básicas e que devem estar inter-relacionado com os diversos contextos da vida dos alunos e para

que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da aprendizagem mecânica, na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais. (PCN, 1997, p. 64).

Para dar conta das resistências existentes, um conjunto de ações foi planejado coletivamente com os educandos, o que permitiu o compartilhamento de experiências e saberes e a construção de vínculos entre os educandos para melhor apropriação da aprendizagem dos conteúdos.

A partir das situações de aprendizagens propostas de possibilidades de escrita e leitura diversificadas e dinâmicas, a reflexão dos educandos foi um fator fundamental. Esta reflexão associou a aprendizagem com a possibilidade de se tornarem mais críticos nas suas atividades, experiências de vida e ideias. Borges (2006, p. 89) salienta que este “processo pedagógico seja rico em situações mediadas pela escrita, de forma a propiciar amplamente a interlocução”. As reflexões que provêm da leitura e da escrita, na busca da compreensão de direção e sentido do texto, nas pontuações utilizadas e outras estratégias que o aluno constrói na aprendizagem são fundamentais neste processo.

No decorrer das atividades, as hipóteses e conflitos que geravam as dificuldades ortográficas e omissões e acréscimo de letras foram identificados, o que evidenciou o interesse do grupo por dominar aquele conteúdo e estar envolvidos no tema. A partir daí, criou-se o vínculo com a proposta e com os envolvidos - no caso, o próprio grupo - e foi assim que se tornaram mais participativos.

No ambiente escolar ou fora dele, os temas propostos devem estar relacionados com o cotidiano dos alunos. Hara (1992, p.27) salienta que “a possibilidade de escrever está muito ligada ao valor que a proposta tem para cada um”.

O trabalho interdisciplinar junto com a psicopedagoga para saber mais detalhes da vida dos alunos e relacionar o conteúdo com suas vivências proporcionou a criação de planilhas e materiais que acompanhassem o desenvolvimento das aprendizagens tanto na escrita como nas inter-relações.

Neste processo, as planilhas continham os conteúdos trabalhados, as sondagens realizadas semanalmente e os tópicos a serem desenvolvidos e alcançados. Tratava-se de uma estratégia para acompanhar a evolução da construção do conhecimento dos educandos. O material criado se tornou respaldo para o avanço na etapa seguinte. No período de um mês, foram elaborados materiais didáticos simples e utilizados recursos que pudessem qualificar o projeto EJA. A cada atividade, desenvolvia-se uma conversa informal, um diálogo aberto e crítico, a troca de experiências e conteúdos novos gerando muitas atividades de leitura e escrita. O trabalho rotineiro com jornais e revistas, material proveniente de temas atuais, permitiu uma série de situações de aprendizagem, como classificação de sílabas e construção de palavras.

Ao final desta jornada, os comentários começavam a ser modificados. Alguns educandos referiam, de forma emocionada, como nós - psicopedagoga, professora, coordenação - podíamos ficar preocupadas e envolvidas com suas dificuldades, como podíamos preparar tantas situações diferentes para que eles pudessem se motivar a cada novo encontro. O reconhecimento e a percepção do avanço estabeleceram a valorização na relação com o outro.

Esse relato socializa parte das ações desencadeadas pela estagiária de pedagogia na experiência na EJA, reconhecido aqui como um projeto social que foi conduzido, como diria Gadotti (2011), por um “profissional do sentido” que é capaz de semear “esperança e sonhos no coração dos homens e das mulheres e, por semearem esperança e sonhos, contribuem para significar projetos de vida” (ANTUNES; PADILHA, 2011,p.28).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esta reflexão, se faz necessário trazer à tona a importância do papel do educador no contexto educacional, seja ele formal ou não-formal. O trabalho do educador é garantir aprendizagem oferecendo sempre o melhor, criando vínculo de respeito mútuo. Para tanto, o profissional necessita se desconectar dos modelos comportamentalistas e assumir uma nova postura a partir de seus princípios e conhecimentos, com atitude e sensibilidade em aprender a conhecer as particularidades de cada educando para, então, desencadear um processo de ensino-aprendizagem em diferentes espaços.

Assim, independente do caminho metodológico construído ou reconstruído nos espaços não-escolares, é de suma importância atentar para o papel dos educadores que

trabalham com práticas pedagógicas. Eles são fundamentais na marcação de referências no ato de aprendizagem, na ruptura de paradigmas, no despertar dos educandos para a reflexão crítica sobre a realidade social, enfim são dotados de visões de mundo e de intencionalidades, que incidem nas aprendizagens significativas dos educandos.

Na atualidade, pode-se dizer que, onde houver uma prática educativa, se instala uma ação pedagógica. O método utilizado no processo de ensino-aprendizagem é vivenciado não somente dentro da escola; é uma prática que acontece em todo e qualquer segmento da sociedade. Entretanto, é importante salientar que a educação formal e a não-formal caminham paralelamente e tornam a educação o principal instrumento contra a desigualdade social e a violação dos direitos humanos que caracterizam a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo. Educação Integral, Educação Cidadã: fundamentos e práticas. SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ABRAHÃO, M. H. Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria-prática incluída em educação. 2 ed, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BASSALOBRE, Janete Netto. Educ. rev. (47): 293-297, ND. 2008 Jun.

BRANDÃO, Zaia. A crise dos paradigmas e educação. Questões da nova época; v.35. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997

_____. Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília. Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BORGES, Eliana; ALBUQUERQUE, Correia de; LEAL, Telma Leal. Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. 3ª ed. São Paulo: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. Cortez. São Paulo, 2010.

HARA, Regina. Alfabetização de adultos: ainda um desafio. 3ª ed. São Paulo: CEDI, 1992.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

KURYLAK, Edson Luís: A formação pessoal do educador pela via corporal : uma inovação pedagógica. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

LYRA, M. Zaida. Interfaces lúdicas e inclusivas da arte no CEIA, Canoas, 2010.

FRAIDENRAICH, Verônica. EJA em segundo plano. Revista Ciencia e . Cultura. vol.57 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=s000967252005000400013&script=sci_arttext. Acesso em 02/08/2012.