UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE - OSÓRIO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA

AMANDA CAMBOIM DA ROSA

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: PROFESSOR E ALUNO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

OSÓRIO
2021

AMANDA CAMBOIM DA ROSA

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: PROFESSOR E ALUNO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof.Dr. Valter de Almeida Freitas

OSÓRIO
2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

R788m Rosa, Amanda Camboim da Rosa.

Mediações pedagógicas: professor e aluno na Educação de Jovens e Adultos / Amanda Camboim da Rosa. - Osório, 2021.
71 f.

Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia - Licenciatura, Unidade Universitária em Litoral Norte - Osório, 2021.

Orientador: Profº. Drº. Valter de Almeida Freitas.

1.Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2.Mediação pedagógica. 3.Educação libertadora. I. Freitas, Valter de Almeida. II.Título.

Daniella Vieira Magnus - Bibliotecária – CRB 10/2233

AMANDA CAMBOIM DA ROSA

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: PROFESSOR E ALUNO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof.Dr. Valter de Almeida Freitas

Aprovado em: …/…/….

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador: Prof.Dr. Valter de Almeida Freitas (UERGS)
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS - Litoral Norte

_____

Prof.ª Drª Valquiria Pezzi Parode
Membro da banca

_____

Prof.ª Drª Sita Mara Lopes Sant'Anna
Membro da banca

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Marta, que é e sempre será minha base, embora sempre encontrasse dificuldades na vida, me criou, cuidou e deu condições para seguir meu caminho. Obrigada por tudo mãe. Te Amo!

Ao meu avô Flavio Avelino (in memorian), por me criar, amar, apoiar e incentivar, por sempre ter tido orgulho de mim. Obrigada, meu avô. Te amarei eternamente!

Ao Marco, meu amor. Obrigada por tudo! Te amo!

À minha sogra Mara Regina, sem sua ajuda não seria possível a entrega e revisão deste trabalho. Obrigada por tudo!

À minha avó, Maria Elena, que sempre está presente em minha vida. Te amo!

Ao meu filho Fernando Lúcio por existir em minha vida e me encorajar a nunca desistir. Te amo, filho! Obrigada por toda a ajuda durante essa caminhada.

Aos meus irmãos Luiz Eduardo, Matheus e Samuel. Amo vocês!

Ao meu pai, Eduardo por estar ajudando nessa caminhada, principalmente cuidando do meu filho com minha mãe.

À turma que me acolheu e fez parte dessa jornada, sem vocês não teria sido tão bom.

Agradeço a todos os professores que passaram por minha vida.

Ao meu orientador e professor Valter por sua amizade, orientações, conversas, risadas, ensinamentos e por acreditar em meu potencial.

À equipe das escolas que fizeram parte deste trabalho.

Ao professor Manoel, muito prestativo e amigo.

Aos professores entrevistados, por todo carinho e compreensão.

Por fim, agradeço à professora Valquiria Pezzi Parode e à professora Sita Mara Lopes, por terem aceitado participar da banca.

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho refere-se a um estudo de casos sobre as mediações pedagógicas professor e aluno na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse trabalho de pesquisa foi realizado em três escolas. A primeira foi na na Escola Municipal de Ensino Fundamental Estado de Santa Catarina de Imbé- RS, a segunda realizou-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco de Assis de Tramandaí-RS e a terceira na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Antônio Giúdice de Porto Alegre -RS. O objetivo da pesquisa é compreender o que são mediações pedagógicas nas escolas pesquisadas. No decorrer do trabalho seguimos uma estrutura metodológica fundamentada na pesquisa de tipo qualitativo, estudos de casos e utilizando entrevistas semiestruturadas. Quanto a maneira de organização e análise dos resultados, apresentamos as entrevistas realizadas com os professorares e professoras das escolas envolvidas na pesquisa e posteriormente relacionamos esses dados com os objetivos da análise. Por tanto, apresentamos como resultado dessa pesquisa, algumas ações pedagógicas que contribuem para uma educação libertadora. Ações centralizadas na valorização dos conhecimentos dos educandos.

Palavras chaves: EJA; mediação pedagógica; educação libertadora.

ABSTRACT

The present work refers to a study or pedagogical mediations between teacher and student in youth and adult education. (EJA). This research work was carried out is there schools: The first on was Estado de Santa Catarina, the second was; São Francisco de Assis and the third was Vereador Antônio Giúdice. The objective of the research was to understand what are pedagogical mediations in the schools involved. In the course of the work, we followed a methodological structure based on qualitative research, case studies, using semi-structured interviews. As for the way of organizing and analyzing the results, we present the interviews conducted with the teachers from the schools involved in the research and, later, we relate this, data to the objective of the analysis. Therefore, we present, as a result of this research, some pedagogical actions that contribute to a liberating education. And actions focused on valuing the students the knowledge of the students. And actions focused on valuing the students the knowledge of the students.

K**ey words:** EJA; pedagogical mediation; education liberating.

LISTA DE SIGLAS

NEJA- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

MEC- Ministério da Educação e Cultura

CES- Centro de Ensino Supletivo

AEE – Atendimento Educacional Especializado

PPP – Projeto Político Pedagógico

EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CIEM – Centro de Programação e Formação de Mao de Obra

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 REFERENCIAL TEÓRICO 12

2.1 CONTEXTUALIZANDO E CARACTERIZANDO AS ÁREAS DE ESTUDO . 12

2.2 HISTÓRICO DA CONQUISTA DA EJA NO BRASIL 14

2.3 BASES LEGAIS NA EDUCAÇÃO COMO DIREITO 16

2.4 A ALFABETIZAÇÃO 19

3 OBJETIVOS, QUESTÕES E METODOLOGIA 30

3.1 OBJETIVOS 30

3.2 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO 30

3.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 30

3.4 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 31

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA 32

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 67

REFERÊNCIAS 69

APÊNDICES - ROTEIRO DA ENTREVISTA 71

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) foi elaborado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Essa pesquisa propõe-se a analisar as mediações pedagógicas entre professor e aluno na EJA em três escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Estado de Santa Catarina, localizada em Imbé/RS, Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco de Assis, localizada em Tramandaí/RS, Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Antônio Giúdice, localizada em Porto Alegre/RS. Nesse sentido, foi utilizado como material de fundamentação teórica: Paulo Freire (1987), (1981), (1992), (1996), (1997) entre outros autores, que contribuíram com seus pressupostos.

Para fins de investigação foi definido, nas escolas mencionadas, o seguinte problema de pesquisa: O que são mediações pedagógicas?

Para desenvolver esse problema, foram delimitadas as seguintes questões:

- Qual seria a mediação ou quais seriam as mediações pedagógicas em cada lugar?
- Qual é o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos atualmente, nas três escolas?

Tendo em vista essas questões, foi definido como objetivo geral da pesquisa: Conhecer o papel do(a) professor(a), em seu processo de mediação na EJA, conforme os pressupostos teóricos da educação libertadora de Paulo Freire, que se constituem como opção teórico-filosófica da pesquisa para conhecimento e reconhecimento da história da própria EJA.

Espera-se contribuir aos estudos já existentes sobre a EJA e para possíveis práticas de ensino e aprendizagem significativas entre as escolas participantes deste trabalho de pesquisa. Dessa forma, será feita uma devolução dos resultados obtidos para as escolas envolvidas.

Sobre a metodologia utilizada, a pesquisa se constitui do tipo qualitativa, exploratória e descritiva, a partir de estudo de casos. Os dados foram produzidos através de entrevistas semiestruturadas, realizadas por meio de áudios de WhatsApp, que, posteriormente, foram transcritas e analisadas para a complementação da análise da pesquisa. Para orientar tais métodos, observam-se autores como Denzin e Lincoln (2006), Yin (2001) e Boni e Quaresma (2005).

Portanto, o presente trabalho de conclusão de curso se configura como uma pesquisa que busca compreender uma realidade específica a respeito de quais mediações pedagógicas contribuem positivamente para o processo de ensino e aprendizagem na modalidade.

Conforme as conversas com os(as) professores(as) e com a análise dos documentos, pudemos constatar que as causas que contribuem para o ensino e aprendizagem dos alunos são as suas experiências ao longo da vida e seus conhecimentos, pois os mesmo possuem significado para eles. Sendo assim, professores(as) que não possuem um olhar atento e de valorização para as experiências de vida dos seus alunos, podem não contribuir para uma educação transformadora na EJA e, consequentemente, podem tornar seus alunos ainda mais inquietos com a condição de oprimidos.

Essa pesquisa está dividida da seguinte forma: no capítulo II será apresentado o referencial teórico sobre a EJA. No capítulo III, apresentamos a metodologia desenvolvida, com os procedimentos e as técnicas utilizadas para a realização do presente estudo.

Em seguida, no capítulo IV, apresentamos as análises dos dados, a partir das respostas dos alunos e, por fim, as considerações finais desse trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo, a partir da contextualização das áreas de estudo, segundo as características das instituições pesquisadas, apresentamos o referencial teórico sobre relações de mediações pedagógicas entre professor e aluno na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir, principalmente, da teoria educacional de Paulo Freire. Por fim, apresento o histórico da conquista de jovens e adultos no Brasil e as bases legais na educação como direito a todos.

2.1 CONTEXTUALIZANDO E CARACTERIZANDO AS ÁREAS DE ESTUDO

A primeira escola em que a pesquisa foi realizada EMEF Estado de Santa Catarina, situada na Avenida Tramandaí nº 1499, no bairro Centro do município de Imbé, Rio Grande do Sul, Resolução nº 16/2010 do Conselho Municipal de Educação de Imbé.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

> A EJA compreende a alfabetização, a escrita, a interpretação do que lêem, as linguagens, códigos e suas tecnologias, as ciências da natureza, a matemática e as ciências humanas, distribuídas em três totalidades distintas (PPP, 2010).

A estrutura física da escola consiste de dois andares e conta com 29 salas de aula, ginásio de esportes coberto, pátio descoberto, sala da direção e vice direção, sala de professores, laboratório de ciências, auditório, banheiros, sala da diretoria, despensa, supervisão e orientação, secretaria, biblioteca, sala de recursos, sala multimídia (televisão e vídeo), sala de leitura, e sala de informática.

Exige-se dos professores de EJA a formação mínima necessária determinada pelo Art. 62, da Lei nº 9.394/96 e conforme a Resolução 16/2010 do CMEI.

> A avaliação de rendimento escolar dos anos iniciais e finais é bimestral com notas de 0 a 50 pontos no primeiro bimestre, 0 a 50 pontos no segundo bimestre contabilizando 100 pontos no decorrer do semestre letivo. Para aprovação o aluno deverá atingir 60 pontos na média final. (PPP, ESTADO DE SANTA CATARINA, 2010)

A segunda escola em que a pesquisa foi realizada é a EMEF São Francisco de Assis, situada na Avenida Emancipação, n° 2801, no bairro São Francisco, Rio Grande do Sul. Atualmente a escola é sede do Núcleo Municipal de Jovens e Adultos (NEJA)

> O Núcleo se propõe atender a um público ao qual foi negado o direito a educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela falta de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino, ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis. (PPP NÚCLEO MUNICIPAL DE JOVENS E ADULTOS, 2021, p.2)

No que se refere à estrutura física, a escola possui dois andares e conta com 18 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio descoberto. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP,2021 p.6) da escola: "Os Educadores, para atuarem no Núcleo Municipal de Educação para Jovens e Adultos, deverão se lotados 12 (horas) semanais exclusivamente para atender a demanda do NEJA."

Ainda conforme o PPP:

> Os professores são profissionais especializados, habilitados nas suas áreas de conhecimento, comprometidos com a proposta de trabalho do NEJA. Possuem um vínculo afetivo muito grande com esta comunidade escolar e estão engajados nesta proposta de mudança da realidade social e econômica destes alunos. (NÚCLEO MUNICIPAL DE JOVENS E ADULTOS, 2021, p.2)

A terceira escola em que a pesquisa foi realizada está situada na zona noroeste da cidade de Porto Alegre, RS, na Rua Caio Brandão de Mello, s/n°, no Humaitá. Foi criada via decreto de n° 8961, em 28 de julho de 1987 como centro de preparação e formação de mão de obra pela então prefeitura municipal Alceu Collares. Em 3 de junho de 1992, o decreto de n ° 10355 veio alterar a denominação de centro integrado de Educação Municipal- CIEM- e Centro de Programação e Formação de Mao de Obra, passando a chamar-se então, Escola Municipal de Primeiro Grau Vereador Antônio Giúdice.

> Contrapondo-se a um sistema que desumaniza e exclui, escolhemos por caminhar na direção de uma sociedade fundamentada em princípios e valores. Sendo participativa, democrática, justa, solidária, promotora da paz, minimizadora das diferenças, sociais e, consequentemente, redistribuidora das riquezas. Nela, a informação e o conhecimento assumem a dimensão de experiências personalizadas de aprendizagem de vida e de mundo com vistas à construção de uma consciência planetária. (PPP VEREADOR ANTÔNIO GIÚDICE,2011 p.4)

Atualmente, a escola possui 21 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, parque infantil, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto.

Ainda conforme o Projeto Político Pedagógico:

> O professor deve ser um mediador, um provocador, com o objetivo de possibilitar o crescimento dos alunos. A organização estrutural da EJA parte do pressuposto que o nosso aluno já é um adulto trabalhador, que já está experimentando a vida e o trabalho, sendo esta realidade, ponto de partida ao processo ensino- aprendizagem. (PPP VEREADOR ANTÔNIO GIÚDICE,2011 p.9)

2.2 HISTÓRICO DA CONQUISTA DA EJA NO BRASIL

A história da Educação de Jovens e Adultos é recente em nosso país. A luta pela educação pública e gratuita foi desencadeada pelo movimento dos trabalhadores, no início do século XX.. Por volta da década de 1930, foi elaborado um programa governamental pensado para alfabetizar os adultos, em decorrência do aumento constante de adultos em alfabetização. A crise econômica de 1929 produz um reordenamento na pauta de importações e exportações do comércio mundial. A saída para a crise foi contornada através da ampliação da parte ociosa da indústria e a sua diversificação. Nesse contexto, a educação pública e gratuita tornou-se uma reivindicação cada vez mais presente na luta dos trabalhadores e uma necessidade vital de qualificação da força de trabalho para a indústria.

Isto porque, no terreno internacional, estava em curso, no início do século XX, uma disputa pelo controle do mercado mundial entre a Inglaterra e a Alemanha. As duas guerras mundiais foram uma decorrência desse processo de luta das suas respectivas burguesias nacionais pela hegemonia desse mercado. A proximidade da 2º Guerra Mundial significou desabastecimento temporário do fornecimento de manufaturas e a consequente restrição à comercialização de produtos agrícolas dos países periféricos.

Com a eclosão da I guerra em 1914, houve o acirramento das lutas políticas e sociais no Brasil e, em decorrência, a necessidade de repactuação de projetos de organização do Estado e

de reordenamento interno do modelo econômico. As Eleições de 1929 desnudaram o processo acirrado de disputa entre as diferentes oligarquias regionais pelo controle do poder do Estado. Getúlio Vargas perdeu a disputa e organizou o golpe de estado. A proposta de educação pública sempre integrou a pauta de lutas do movimento sindical e político dos trabalhadores e tornou-se uma pauta prioritária da República diante da crise. Coube aos deputados constituintes incorporar estas demandas no texto da Constituição de 1934, que instituiu o ensino primário como público, obrigatório e gratuito.

O Estado brasileiro assume uma nova configuração em decorrência do Golpe promovido por Getúlio Vargas, em 1930. Em virtude dele, o poder local dos governos estaduais se enfraqueceu e o poder federal se fortaleceu. Nesse período, as lutas dos movimentos sociais reivindicavam a regulamentação das relações de trabalho, educação pública e gratuita e um sistema de proteção social. O governo nacional passa a ser o principal porta voz das demandas de dois projetos de desenvolvimento: o primeiro representado pelos interesses dos setores da burguesia ligada às exportações, e o segundo, vinculado aos interesses da ainda incipiente burguesia industrial.

O governo de Getúlio Vargas desenvolve uma política econômica de defesa do modelo econômico agroexportador, com o propósito de desenvolver o projeto da indústria de substituição das importações.

Por volta de 1940, a educação dos adultos torna-se uma questão de políticas públicas no Brasil. Nesse período, destaca-se a criação de Fundo Nacional de Ensino Primário, criação do Serviço de Educação de Adultos (1947), Campanha de Educação de Adultos (1947), Campanha de Educação Rural (1952) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Essa bandeira foi empunhada, principalmente, pelos sindicatos e associações de trabalhadores.

O desenvolvimento da atividade urbano industrial contrastava muito com a falta de trabalhadores alfabetizados. Portanto, a educação pública foi o resultado de uma intensa luta dos trabalhadores e trabalhadoras, com a função de adestrar os trabalhadores para o mercado de trabalho urbano industrial.

A importância da existência da educação primária pública, gratuita e obrigatória era uma conquista que aumentava a produtividade do trabalho e consolidava as bases eleitorais dos partidos políticos, já que o voto era restrito aos alfabetizados.

A força de trabalho precisava ser alfabetizada e disciplinada para desenvolver as atividades nas indústrias. Os fluxos migratórios e o êxodo do campo para a cidade, provocados pelo processo de industrialização e urbanização, atribuíram à escola pública a incumbência de promover a instrução elementar para a classe trabalhadora.

No processo de democratização do ensino nasce uma educação popular. Por volta de 1960, passam a ser desenvolvidas novas perspectivas de educação e cultura no Brasil. A Educação Pública ou Educação de Jovens e Adultos iniciou sendo oferecida somente aos adultos. No início, era ofertado apenas o ensino primário, porém, a partir da década de 60, estendeu-se para o curso ginasial.

Após as lutas incessantes de manifestantes reivindicando um ensino de qualidade, direito e acesso a todos de ir à escola, surge uma das primeiras conquistas para a educação brasileira: a Lei n° 4.204/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Paulo Freire apoiou, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos do Ministério da Educação formulado durante a ditadura militar. Surge aí também o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que buscava alfabetizar jovens e adultos de 15 a 35 anos, com inspiração no método freireano. Devido ao que era imposto nessa proposta de "alfabetização", não se concretizou, pois fugia dos princípios propostos pela educação libertadora e conscientizadora, fundamentada em Paulo Freire.

Durante a metade do século passado, foi desenvolvido o método de alfabetização de jovens e adultos promovido por Freire. No início da década de 60, 300 jovens e adultos, agricultores, foram alfabetizados em 45 dias. O método, por ele adotado, é o que conhecemos atualmente como "Método Paulo Freire", que se fundamenta na dialogicidade, nas palavras geradoras, nos temas geradores, nos círculos de culturas e nas reflexões constantes e questionamentos, buscando assim a conscientização e libertação. Nesse contexto, Freire fundamenta o desenvolvimento da EJA, partindo da ideia de valorização da realidade de vida dos alunos e a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Começam a surgir movimentos populares no país, visando desconstruir a repressão que a sociedade estava sofrendo desde 1964, fazendo com que a educação popular ganhasse força.

2.3 BASES LEGAIS NA EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Em 1971, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a promover o Ensino Supletivo, que buscava ampliar a escolaridade para ensino de 1º grau, fazendo com que fossem implantados os Centros de Ensino Supletivos (CES) para quem quisesse completar os estudos. Segundo a Lei 5692/71;

> **Art. 1º** O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento

> de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A exigência para que o Estado garantisse a educação pública para os trabalhadores já estava na pauta quando da promulgação da Constituição de 1824. Consta no seu texto a "instrução primária e gratuita para todos". Esse dispositivo legal contrasta com a realidade educacional, pois as instituições educativas existentes estavam vinculadas às congregações religiosas e aos ideais de cidadania das elites.

Em 1980, surge o Plano Setorial de Educação Cultural e Desporto, partindo do princípio da redução das desigualdades, colocando a educação como direito fundamental de liberdade, criatividade e cidadania.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, assegurou a Educação de Jovens e Adultos como um direito de todos. Depois de realizadas algumas alterações da Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009, os incisos I e VII do Art. 208º da Constituição Federal, passam a vigorar as seguintes alterações:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O Estado afirmou que haveria oferta em condições dignas dessa modalidade de educação. Então, a responsabilidade e todo o compromisso com a EJA deixa de ser uma Política Pública e passa a ser uma Política de Estado.

Conforme a LDBEN 9394/96, em seu Art. 4 assegura que "o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de":

> VI - oferta de ensino noturno regular, adequando às condições do educando.
> VII - oferta de educação escolar regular, para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;(...)
> Art. 5. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.
> § 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:
> I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;
> II - fazer-lhes a chamada pública;
> III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Segundo a LDBEN 9394/96, o Ensino Supletivo que foi proposto na LDBEN 5692/71 continuou a vigorar, porém com novas concepções da EJA, conforme o processo de redemocratização da Constituição de 1980.

Além de destacarmos a modalidade EJA e sua importância, ressaltamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que estabelecem como a EJA é ofertada:

> *as especificidades de tempo e espaço para seus educandos; –
>
> *o tratamento presencial dos conteúdos curriculares; –
>
> * a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação; e –
>
> *a formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA.

Em 1990, conforme a nova Constituição a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (BRASIL,1996), contempla a EJA, Na Seção V, Do Capítulo II.

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
> § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
> I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos:
> II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
> § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A modalidade EJA é marcada por uma trajetória difícil, que ainda busca dar o direito e a dignidade, visando oportunizar quem teve seus direitos roubados ou oprimidos em sua trajetória de vida, e valorizar cada aprendizado construído no tempo em que os educandos não estiveram dentro da escola, os conhecimentos que carregam, independente de idade ou condições de vida e de trabalho. Na atual LDBEN, o termo associa-se à "modalidade, com origem na palavra latina *modum*, que traduz um jeito ou modo de ser ou estar em algum lugar", embora englobe o público constituído por adolescentes, jovens, adultos e idosos e etc.

Segundo as DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN's), no parecer número 11 (BRASIL, 2000):

> Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos.

A EJA destaca-se das outras modalidades de ensino, pois busca em seu currículo a reparação de uma falha da sociedade em que vivemos, ou seja, a humanização, a liberdade, e isto implica ver além do aluno, o ser humano de maneira humanizada e não de forma desumana ou humanitária.

2.4 A ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um tema que nos indaga, enquanto pedagogos em formação, desde como deve ser trabalhada em sala de aula, quanto ao exercício de conseguirmos identificar os melhores métodos ou metodologias para o ensino e aprendizagem.

Nesse capítulo, apresentaremos algumas contribuições de Freire e outras complementações, que também partiram de concepções freireanas, e atribuíram relevância para a alfabetização, em uma perspectiva de educação: Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Regina Hara, Magda Soares e Jaqueline Moll.

Em 1958, quando surgiu pela primeira vez no Brasil a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, estávamos distantes de pensar na EJA como uma educação de direito a todos, instituída e regulamentada por lei. Porém, já havia uma preocupação e inquietação para buscar novos métodos que alfabetizassem os adultos, pois essa era a temática do 2° Congresso.

Nos anos 50, nosso país vivia uma tendência pedagógica que visava as competências tecnicistas, ou seja, a educação precisava absorver e produzir um "produto" escolar adequado. Por isto, os adultos não alfabetizados precisavam ser alfabetizados. Havia um enquadramento e pressa para os brasileiros atenderem aos interesses do capitalismo, principalmente o capitalismo americano. A educação servia para preparar uma mão-de-obra e atender as demandas das multinacionais. Segundo FREIRE (1981, p.11): "A alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de "depositar" palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos".

As ideias de Freire, portanto, passam a ter destaque, porque aliadas às ideias do Movimento Educação de Base (MEB), do Movimento das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja (CEBS), defendiam uma metodologia voltada para cultura popular, ou seja, a promoção do homem, a conscientização e ação pedagógica não diretiva.

> É necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio, ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. (FREIRE, 1981, p. 25)

Na perspectiva da educação popular, onde não existia dissociação do trabalho pedagógico com as políticas públicas, nem a neutralidade no trabalho docente, havia engajamento do professor enquanto educador, que era interpelado por essa luta, essa causa, para vencer o analfabetismo e produzir resistência.

Segundo Freire (1981):

> Não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. (FREIRE, 1981, p. 80)

E a alfabetização não deveria reduzir-se a um simples "ato mecânico" de palavras "impostas" aos alunos, sem que houvesse ligação com o que era presente na realidade deles. A alfabetização como um processo, um percurso, deveria e deve ser; respeitosa com os alunos, conscientizadora, libertadora, problematizadora, humanizada e transformadora.

> O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. Aquele aprendizado, por isto mesmo, demanda a compreensão da significação profunda da palavra, a que antes fizemos referência. (FREIRE, 1981, p. 13)

Os principais elementos que firmam e fundamentam as ideias de Paulo Freire, primeiramente no contexto da alfabetização, é a constante luta contra a desumanização, contra os opressores e seus métodos de ensino que não valorizam e ignoram a construção de conhecimentos e a realidade dos alfabetizandos.

> A primeira exigência pratica que a alfabetização se impõe é que as palavras geradoras, com as quais os alfabetizandos começam a sua alfabetização como sujeitos do processo, sejam buscadas em seu "universo vocabular mínimo", que envolve sua temática significativa. (FREIRE, 1981, p. 23)

Os “opressores”, contrariando e invalidando a cultura do outro, faziam depósitos de conteúdo, palavras e textos sem significados para quem deveria “aprender” e ser alfabetizado. Em uma perspectiva de educação bancária, o aluno não consegue produzir um movimento de relacionar a palavra “aprendida” com a relação histórica, política e significativa; não consegue se integrar a ela, apossar-se e tornar-se um ato de conhecimento.

> Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de adultos deve, de um lado, necessariamente, envolver as massas populares num esforço de mobilização e de organização em que elas se apropriam, como sujeitos, ao lado dos educadores, do próprio processo. De outro, deve engajá-las na problematização permanente de sua realidade ou de sua prática nesta. (FREIRE, 1981, p.45)

A fim de uma educação que não domesticaria os trabalhadores, denominada como Educação bancária, para Freire, surge uma de suas grandes contribuições, o denominado “Método Freire” de alfabetização, por ele desenvolvido, que propunha conscientizar, não somente transmitir, depositar e memorizar palavras ou textos sem sentidos para os educandos.

> A alfabetização é um processo que leva ao domínio do código escrito; os estudos psicolinguísticos mostram que há etapas cognitivas que o sujeito do processo passa para construir o domínio do código escrito. O homem, sujeito de sua aprendizagem, constrói seus conhecimentos nos diferentes momentos da vida e nas diferentes situações que vivencia, a escrita é um desses conhecimentos. (HARA, 1992, p.7)

Se o homem é um sujeito que constrói conhecimentos, ou seja, um “sujeito cognoscente”, ele não precisa somente memorizar e relacionar as famílias silábicas de palavras que não atribui significados em sua vida. Pode relacionar e aproximar as letras, com o que lhe é real e significativo através das palavras geradoras.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1992, p.9)

Em 1974, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, assim como Freire, entendem o homem como um sujeito que constrói e produz conhecimentos. Iniciam uma investigação, que demonstra que o código escrito é uma aprendizagem formada por um novo objeto de conhecimento.

> Com instrumental piagetiano de investigação, partiram da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o

> objeto de conhecimento e mostraram que as crianças pré-escolarizadas têm ideias, teorias e hipóteses sobre o código escrito; mostraram também como elas chegam a aprender a ler e escrever. (HARA, 1992, p. 4)

Com os resultados da investigação, as autoras descobriram que as crianças, como sujeitos, constroem as suas aprendizagens e a escrita. Nesse contexto o objeto e a aquisição da escrita também são incorporados ao sujeito através das relações com o meio. Como cita Ferreiro (1993, p. 44): "A escrita não é um produto escolar, e, sim um objeto cultural resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas)".

Segundo Hara (1992, p. 4): "Esses resultados começaram a influir nas condutas metodológicas de alfabetização infantil", tendo em vista que as crianças já vivem em um mundo cercado de letras, ou seja, os códigos escritos, e por isso carregam algumas concepções presentes antes mesmo de entrarem na escola.

> A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento); um esquema conceitual que permita processos de inferência acerca de propriedades não observadas de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado. (FERREIRO, 1993 p.65)

Depois de contribuir significativamente para um olhar diferenciado para a alfabetização, assim como Paulo Freire, Emília Ferreiro passa a contribuir com investigações e inquietações sobre a forma de como ocorria o processo de alfabetização com os adultos não escolarizados.

> Os resultados da investigação permitiram concluir que a aquisição da escrita é uma aquisição conceitual para crianças e adultos, construída pelo sujeito nas relações com o meio, do mesmo modo que se observa em outras áreas do conhecimento. (HARA, 1992, p.4)

É importante salientar, por fim, que o Método de Paulo Freire também faz uso do sistema silábico na alfabetização da EJA. Porém, além de problematizar as palavras estudadas pertencentes à realidade que vive o educando, busca a valorização do sujeito e de sua cultura, a conscientização e a libertação de quem antes precisava se enquadrar em um contexto cultural ao qual não pertencia.

> Neste sentido, quando falamos "em adultos em processo de alfabetização", no contexto social brasileiro, nos referimos a homens e

> mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que os afastaram da escola como de que “mulher não precisa aprender” ou “saber os rudimentos da escrita já é suficiente”, ou ainda, pela seletividade construída internamente na rede escolar que produz, ainda hoje, itinerários descontínuos de aprendizagens formais. (MOLL, 2004, p.11).

Segundo Soares (2006, p.15): "Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas".

As contribuições de Magda Soares ainda buscam um olhar dos docentes para a alfabetização e letramento. A alfabetização é definida por ela como a habilidade de decodificar a língua oral em escrita, mas se faz necessário possuir significado de aprendizagem, com as palavras que serão trabalhadas, ou músicas, ou textos, poemas, parlendas, etc. O universo vocabular dos educandos precisa estar presente na alfabetização da EJA. Os educandos têm suas hipóteses e precisam assimilar, relacionar, interpretar com o que aprendem, para que possam fazer uso social delas.

Nesse sentido, no processo de alfabetização, compreender para fazer o uso da leitura e da escrita torna-se um compromisso do engajamento de participação, reflexão, realidade e questões sociais. Se nos voltarmos à concepção do método de Paulo Freire, partiremos das palavras geradoras, que estão localizadas no universo vocabular dos alunos e que são verbalizadas através da fala, do diálogo que é constante, problematizado, reflexivo e transformador.

> Tal pesquisa, recuperando o uso das palavras de uso cotidiano deve trazer para sala de aula os acúmulos em termos de tradição oral: as histórias que conhecem e contam de seus filhos e amigos, as músicas que cantam ou conhecem, os versos e poemas que declamam, as receitas culinárias que fazem em suas casas, as receitas de remédios e chás caseiros que preparam, as opiniões que desenvolvem sobre temas e problemas contemporâneos. (Moll, 2004, p.13)

2.5 O CHAMADO MÉTODO DE PAULO FREIRE;

O chamado “Método de Paulo Freire” busca o que é realmente significativo para os alunos e para o processo de ensino e aprendizagem e a importância das relações, diálogos, reflexões e criações. Vemos exemplos claros do método quando educandos e educadores são envolvidos com as palavras geradoras, temas geradores e círculos de cultura.

As palavras geradoras são trazidas pelos educandos, provindas das suas vivências, são palavras que produzem significados para eles, que expressam seus conhecimentos, suas dúvidas, seus objetivos e propósitos. Elas podem conduzi-los, encaminhando no processo de ensino aprendizagem. São palavras da realidade dos alunos, do seu mundo, da sua cultura, entre outras coisas. As palavras geradoras contêm características pragmáticas que ao decodificá-las os alunos passam a atribuir duplo significado da palavra no mundo e na vida deles.

> Mas cada palavra tem também a sua carga pragmática que, vimos, é uma combinação de teor afetivo com peso crítico. "Trabalho", "roçado", "farinha" são palavras carregadas da memória da vida de quem vive no campo, do seu trabalho. Cada palavra esconde muitas falas porque está carregada dos sinais da dor, luta e esperança de quem vive do seu trabalho, passa fome e luta por não perder a pouca terra que lhe resta. (BRANDÃO, 1981, p. 18)

O tema gerador foi criado por Paulo Freire para o período de pós-alfabetização, porque o tema surge das palavras geradoras. Por isso, chama nossa atenção para a realidade do aluno e o conhecimento que traz em sua bagagem, para que o indivíduo aprenda que ele também ensina. Esse é um dos diferenciais da EJA, a valorização do que o aluno sabe. Paulo Freire compreende que ninguém sabe mais ou sabe menos, todos sabemos.

Segundo Brandão (1981);

> As palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à compreensão de mundo (que é o melhor nome para a idéia de conscientização que nos espera algumas páginas à frente) a ser aberta e aprofundada com os diálogos dos educandos em torno aos temas geradores, instrumentos de debate de uma fase posterior do trabalho do círculo. (BRANDÃO, 1981, p. 20)

Os círculos de cultura são substituintes das "salas de aulas", "das turmas", das visões de professor como detentor de conhecimento e aluno como ouvinte e aprendiz. Nos círculos de cultura todos aprendem e ensinam, o professor é um participante do círculo e instiga seus alunos ao debate crítico. O professor é um elo participante da equipe, alfabetizado que está ali para aconselhar, orientar, instigar, e não induzirá ou dirigirá a equipe da qual participa a educação bancária e opressora.

> "De cultura", porque, muito mais do que o aprendizado individual de "saber lere-escrever", o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar. E todos juntos aprenderão, de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez,

> homens, sujeitos, seres de história — palavras e idéias-chave no pensamento de Freire. (BRANDÃO, 1981, p.22)

Pensar a EJA é pensar Freire, pois não há dissociação da educação dos alunos da modalidade com as políticas públicas, com o contexto histórico, com a conscientização, com a consciência histórica, com a humanização e desumanização, com a liberdade, com engajamento, esperança e transformação.

Não há neutralidade. Na sociedade em que vivemos, o sistema em que estamos inseridos, oprimiu e oprime no sentido de não oportunizar melhor maneira de ensino, marginalizando o aluno ou aluna da EJA, julgando-o, não possibilitando horário para estudo por conta de horas de trabalho, entre outros motivos.

Conforme Freire (1987);

> [...] A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1987, p. 26-27)

Paulo Freire, relaciona a prática educativa e a alfabetização como causa política:

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza "não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p.12)

2.6 A CONCEPÇÃO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM PAULO FREIRE

Para compreensão a concepção de mediação pedagógica, segundo Paulo Freire, nesse trabalho, realizamos a leitura das obras: Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico de Marta Kohl de Oliveira, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Um breve conceito de mediação encontrado em uma das obras lidas, se refere à alguma ação ou reação de alguém perante algo, ou de algo estabelecido por um outro alguém. Nesse sentido, a mediação seria, de algum modo, uma maneira de intervir em alguma ação.

> Mediação, em termos genérico, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação, deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada

> por esse elemento. Quando um indivíduo a aproxima a sua mão de uma vela a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa. (OLIVEIRA, 1997, p. 14)

No livro Pedagogia do Oprimido, Freire nos apresenta conceitos muito importantes e que são fundamentais para a educação. É nessa obra que ele nos sensibiliza com seu enunciado de que a educação é uma busca esperançosa e está vinculada a uma ação que ocorre em conjunto com seres humanos e o mundo em que vivem.

> Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p.44).

O diálogo, nessa obra de Freire, é muito importante, porque surge como uma prática humanizada de libertação dos oprimidos, que busca a conscientização, a reflexão e a práxis.

Sobre o diálogo:

> O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes "admiram" um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se? O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. (FREIRE 1987, p.11)

A educação problematizadora, em Pedagogia do Oprimido, faz com que os educandos que se encontrem na situação de explorados e oprimidos, se reconheçam e reconheçam o motivo pelo qual estão no mundo.

> A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como "projetos" – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para traz não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 1987 p. 47-48)

A mediação, por nós encontrada nesta obra, está na prática educativa reflexiva, no diálogo, no amor, que Freire (1987) também afirma: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda.”

E, por fim, também comtemplamos a mediação pedagógica na dialogicidade mencionada por Freire (1987) quando afirma que: “Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça”.

Em sua obra Pedagogia da Esperança, Freire continua a falar dos oprimidos e da educação como libertária a eles, mas não somente a eles, aos que se reconhecem opressores. A educação em busca da liberdade de todos busca, em seu projeto de sociedade libertar a maioria que trabalha. Porém, reforça em seus escritos baseando-se em todas as experiências, também mencionadas em Pedagogia do Oprimido, a busca esperançosa pela liberdade. Freire traz nessa obra alguns elementos que acreditamos pertencerem às mediações no ensino e aprendizagem da modalidade.

Um dos elementos mediadores nessa obra é a possibilidade de se ter esperança na educação como transformação social. Porém, não esquecendo de que, sozinha, sem a prática, ela não modifica nada e torna-se desesperança.

> Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE,1992, p.5)

Freire menciona a conscientização para que ocorra a emancipação dos oprimidos. Ela deve dar relevância à desconstrução da desumanização e da falta de esperança nos homens e mulheres que precisam alfabetizar-se. Passa a defender que todos homens e mulheres independentemente de suas profissões precisam além de alfabetizar-se para trabalhar, aprender as teorias e tudo sobre as suas práticas. Não basta apenas aprender o oficio para exercer as suas

funções; é preciso que o aluno ou a aluna, quando for escrever, por exemplo; “um pedreiro”, “um torneiro mecânico”, tenha em seu conhecimento para quem ele trabalha, quem lucra com seu serviço, de onde vem os instrumentos que o mesmo usa, etc. É isso que Freire (1992) buscou expressar quando escreveu [...] “a questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura do mundo”. Ou seja, no processo de alfabetização e não só nele, se o aluno vai ler o que ele faz em seu trabalho, ou em sua vida cotidiana, ele precisa saber o que acontece no seu trabalho ou em seu cotidiano, aproximar essa leitura de sua realidade, para atribuir a ela um significado.

A emancipação dos seres humanos, nessa obra, se faz no encontro da dialogicidade, da reflexão, da consciência crítica e da partilha construída através do engajamento dos educandos e educadores, principalmente nos “Círculos de culturas”. A esperança está na prática educativa quando há valorização de vida dos sujeitos que não aprendem de fato, sem se conscientizar e atribuírem significados ao que estudam.

> Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída. (FREIRE,1992, p.5)

E, em Pedagogia da Autonomia, Freire expressa a sua visão de seres humanos que pensam e transformam realidades. Acredita que o ser só existe se está integrado de maneira crítica no mundo em que vive, o que torna os envolvidos em inquietos. Sendo assim, tudo que os sujeitos aprendem em suas vidas precisa estar relacionado com a sua realidade, fazer sentido e ser questionado, criticado para ser constituído como um aprendizado.

Se fossemos apenas adaptados ao mundo, não teríamos uma participação efetiva de transformação, nos sentiríamos seres incapazes, nos sujeitaríamos a um determinado modo de vida; modo que alegra aqueles que buscam dominar e oprimir aos oprimidos.

Segundo Freire (1996, p.12);

> A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século”

Somos seres em constantes transformações, não somos seres acabados, concluídos. Ao contrário, somos seres pensantes e capazes de criar e recriar muitas coisas, de questionar, de

pensar etc. “É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica.” (FREIRE, 1996 p. 8-9)

Se nos adaptarmos a uma educação bancária, nos desumanizamos, perdemos a esperança na ação política e transformadora da educação. Por isso, Freire (1996 p.40) retoma a importância da conscientização dos seres humanos como sujeitos históricos: “Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência.”

O conhecimento não é inabalável, nem inatingível. Devido a não pertencer a um único ser detentor dele e não possuir um único ideal, não é desumano. E se há prática de consciência crítica, há aprendizagem significativa no mundo. As mediações por nós abordadas no presente trabalho são as seguintes: o diálogo, as reflexões, a práxis, a conscientização realizada por meio das partilhas dos educandos e educadores, a afetividade com a humanização e a desconstrução dos ideais da educação bancária.

Analisar as relações de mediação pedagógicas presentes na modalidade é muito importante, pois permite reflexões pedagógicas aos docentes, e o repensar em suas práticas para se voltarem aos alunos e alunas com realidades diferentes, principalmente quando se trata de vencer o analfabetismo.

Dessa forma, pensar EJA é pensar na transformação social, na libertação dos oprimidos, na formação humana, que valoriza a cultura do outro, que olha com amor e não julga antecipadamente, que pensa e integra todos, independentemente da idade, cor, religião, gênero, etc.

Consideramos importante o amor e a aproximação dos professores e alunos na EJA, entrarem no mesmo mundo, tentarem perceber o que de fato têm importância a eles(as) e, assim, torna-se fundamental, para construir uma prática pedagógica que escuta, reconhece e valoriza e que parte das experiências consubstanciadas na bagagem dos alunos, onde o(a) professor(a) está disposto(a) a dialogar com seus alunos, usar os temas geradores, problematizar, proporcionar possibilidades dos alunos pensarem, indagarem e repensarem seus conhecimentos, escutá-los e valorizá-los, pois quando há valorização, existe inclusão. Possivelmente trata-se da práxis para a libertação e emancipação dos oprimidos.

3 OBJETIVOS, QUESTÕES E METODOLOGIA

Para contextualizar este capítulo, apresentamos na seguinte seção, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, com os objetivos e as questões de investigação.

3.1 OBJETIVOS

O presente estudo buscou analisar relações de professores da modalidade em três escolas de lugares diferentes. São elas: A Escola Municipal de Ensino Fundamental do Estado de Santa Catarina situada em Imbé/RS, Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco de Assis, situada em Tramandaí/ RS e Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Antônio Giúdice de Porto Alegre/RS.

Além do objetivo geral, foram delimitados objetivos específicos:

- Realizar revisão bibliográfica sobre o tema.
- Realizar leituras de documentos das escolas como Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar.
- Analisar as respostas dos sujeitos de pesquisa.

3.2 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

- Questão de investigação principal: Qual seria ou quais seriam as relações de mediação pedagógica na EJA?
- Questão de investigação secundária: Quais seriam as práticas docentes mais identificadas com a educação libertadora e transformadora trazida por Paulo Freire?
- Como seria possível identificá-las?

3.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esse estudo tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, optando pela qualidade dos dados obtidos em uma determinada realidade.

A pesquisa qualitativa tem tido diferentes significados ao longo da evolução do

> pensamento científico, mas se pode dizer, enquanto definição genérica, que abrange estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se portanto, num enfoque naturalístico e interpretativo da realidade (DENZIN e LINCOLN ,2006, p.17)

Sendo uma pesquisa de investigação, foi escolhido o estudo de caso. Conforme Yin (2001, p.32): "o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos."

A coleta dos dados ocorreu durante os meses de março a maio com professores das turmas da EJA de três escolas da rede pública de ensino. Conforme a análise do Projeto Político Pedagógico e Regimentos escolares para observar as propostas a serem seguidas pelos professores entrevistados.

Ao que se refere ao instrumento de pesquisa, foi utilizada uma entrevista semiestruturada com 11 questões sendo 2 fechadas e 9 questões abertas, com o objetivo de enriquecer mais este trabalho e possibilitar o surgimento de outras questões no decorrer da entrevista.

> As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. (BONI; QUARESMA, 2005, p.8)

3.4 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para seguir os critérios definidos na metodologia da pesquisa, em tempos de pandemia Covid-19, por meio remoto, foram feitas as escolhas dos professores.

Dessa forma, foram escolhidos, por afinidade e conhecimento prévio, devido observações realizadas durante o curso e através de indicação de outros professores de uma mesma escola, os professores e professoras que mais se encaixaram na teoria que propõe um olhar Freireano à educação e à modalidade formaram o maior número de entrevistados e entrevistadas.

Os professores e professoras convidados para responder a pesquisa aceitaram prontamente e foram colaborativos durante as entrevistas. As entrevistas foram realizadas remotamente, tendo como base perguntas formuladas com intencionalidades. Para a realização das mesmas, foram utilizados áudios de WhatsApp.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos através das entrevistas realizadas pela pesquisa e a análise feita, a partir do marco teórico adotado, das respostas obtidas. Foram necessárias releituras de capítulos das obras de Paulo Freire e dos documentos das escolas após as análises das respostas dadas pelos docentes entrevistados. Além disso, conhecemos os alunos por meio de descrição dos seus professores, durante as entrevistas, assim como a realidade das escolas que atendem esses alunos.

Em continuidade às análises, denominaremos, ao longo desta discussão, os cinco professores entrevistados por letras: o professor A, a professora B, o professor C, a professora D e a professora E.

O professor A representa a primeira escola pesquisada, Escola Estadual de Ensino Fundamental Estado de Santa Catarina Imbé/RS. A professora B representa a segunda escola pesquisada Escola Estadual de Ensino Fundamental São Francisco de Assis situada em Tramandaí/RS, por fim os professores C, D e E representam a última escola pesquisada Escola Estadual de Ensino Fundamental, Vereador Antônio Giúdice de Porto Alegre.

Paulo Freire nos apresenta uma educação que precisa buscar esclarecer, explicar à classe trabalhadora a sua ação. É necessário que a maioria da sociedade entenda o funcionamento que ocorre entre as duas classes sociais, dominantes (opressoras) e dominadas (oprimidas).

É necessário a conscientização de que os alunos estão em uma condição de sujeição aos donos do capital. Em contraposição, a educação bancária não deposita os ideais da sociedade em seus alunos, entretanto, liberta-os por meio das práxis, da dialogicidade existente entre ambos implicando na ação e reflexão dos homens e das mulheres sobre o mundo que estão inseridos para transformá-lo.

> Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p. 44)

A educação é uma busca esperançosa de uma prática da liberdade humana, precisa ser voltada para o ser humano. Freire, nesse sentido, nos afirma que o educador precisa ser ético.

Ainda, segundo Freire (1996):

> 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. (FREIRE, 1996, p.10)

É mais que preciso a libertação desses oprimidos, a reconstrução de conhecimento segundo as suas vivências, valorização de suas trajetórias de vidas, a escuta desses oprimidos e principalmente, reconhecimento deles mesmos como seres capazes e modificadores de seus próprios saberes.

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p.20)

Nesse sentido, os entrevistados relatam a visão da EJA e de seus alunos:

> *"Minha visão é um campo muito diverso, são perfis. A gente pode, ali, avaliar pessoas distintas com as suas mais diferentes bagagens de vida... A EJA também, me ensinou o que é a EJA*
> *[...] Sempre busquei ter um olhar (que é o que discutimos bastante em reuniões, o olhar) do grupo. De entender que ali é um grupo."*
>
> (Professor A)

Ver é uma espécie de luta para reconstruir o homem e a mulher que um dia foi destruído, que teve seu auto reconhecimento abalado por uma sociedade que se julga perfeita.

> *"A Educação de Jovens e Adultos no meu entendimento é mais que produzir conhecimento de conteúdo."*
>
> *"É mais que produzir apropriação de conhecimento visando outras ações como a*

possibilidade de implementar estudos, seguir estudando pensar numa continuidade vista como normal né? Onde se acumulam conhecimentos, se aprendem conteúdos, no ensino fundamental para depois aprimora-los no ensino médio, para depois ir para uma universidade." [...]

(Professor C)

"Devido a Pandemia hoje em dia eu não conheço meus alunos".

"Baseado em um ano e meio atrás, meus alunos tinham idades mais avançadas, não muito avançadas."

[...] "Se concentram de uns 3 anos para cá, muitos jovens de 15 a 18 anos". "Aqueles que estavam até ontem na escola diurna, e aí num certo momento se sentiram deslocados ou foram convidados, informados a fazer a EJA".

[...] "Aqueles que vem do diurno, não sei se tem algum significado além, da obrigatoriedade da conclusão" [...]

[...] "Mas, para quem busca e já é um adulto, dos 25 anos em diante, vejo muitos relatos." [...]

[...] "Acredito que seja isso." [...] "Essa oportunidade de retomar a caminhada, muitas vezes ligadas a necessidade de qualificação profissional. E também o simples fato de querer concluir o ensino por questões próprias".

(Professor A)

"Eu me vejo nos meus alunos". [...]

"E digo isso a eles quando falo em relação a mulher"

"Da mulher, que tinha 5 (cinco) irmãos pequenos e teve que parar de estudar com 14 anos para ajudar a sustentar a casa, com uma mãe doente e pai ausente. Que acaba assumindo o papel de responsável pela família."

[...] "Só depois de casada e com dois filhos retorna ao Magistério e embora não estar mais dentro "da idade adequada" com 38 (trinta e oito) anos o conclui."

"Muitos deles são jardineiros, doceiras, carroceiros, trabalham com reciclagem, construção civil, etc."

[...] "Felizes, entusiasmados, esperançosos e com muita força de vontade."

(Professora B)

"Tenho que falar "características" porque tenho alunos, de 40 anos ou passando dos 50 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental."

"Mas uma das características bem marcantes até mesmo entre as meninas e os meninos de 15 e 17 anos que é o sentimento de "derrota" sentimento de quem sofreu na escola, alguns que sofreram a muito tempo atrás, um sentimento guardado, sentimento de não alcançar, não conseguir né? Outro sentimento é o sentimento de revolta, precisam cumprir para com a sociedade ou família eles não sabem como dar conta disso."

"Outra característica é "a alegria" a sensação de voltar a pertencer a um grupo. Alunos entre 15 e 16 anos que muitas vezes no 6° e 7° ano tinham colegas menores. Passam a estudar com alunos de sua idade ou mais velhos."

(Professora C)

[...] "É um público diferente. Em um outro momento de vida, até mesmo o adolescente que está na EJA, muitas vezes já trabalha, tem família, filho (os), pessoas sobre a sua responsabilidade... alguns, sim, outros, não."

"Mas, eu percebo que mudou!"

[...] "Hoje nós temos que nos preocupar tanto com os que já frequentou a escola e que teve um abandono, impossibilidade de continuar e agora está retornando aos estudos, uma boa parte deles, inclusive, consegue acompanhar muito bem." "E temos esse outro aluno que vem do dia muitas vezes, que não conseguiu naquele tempo, ou que foi convidado a ir para EJA, por que estava causando algum tipo de dificuldade no dia, ou ele mesmo não se encaixava"

(Professora D)

> *"São afetivos, são responsáveis, estão aqui porque querem e querem aprender conhecem as dificuldades que tem, principalmente com a matemática." [...]*
>
> *[...] "E eles vibram muito quando percebem que são capazes e conseguem fazer o que antes não conseguiam fazer."*
>
> (Professora E)

No modelo atual de sociedade em que vivemos, as pessoas necessitam integrar-se à ela. Quando isso não ocorre, por qualquer motivo que seja, há uma ideia de que aqueles indivíduos estão errados em seu caminho, que precisam voltar de onde um dia partiram. O existencialismo é também, um fator que possibilita a opressão dos indivíduos.

Ao longo da história do mundo, percebemos as várias opressões: um exemplo é a colonização, a apropriação de uma cultura vista como um padrão ideal. É esse tipo de estado imerso que oprime e não dá espaço para outras realidades se sentirem livres, produzirem culturas e conhecimentos. O estado imerso não dá sentido autenticamente existencial ao mundo, nem à própria existência no mundo, pois está: "[...] imerso na própria engrenagem da estrutura dominadora [...]" (FREIRE, 1987, p. 18).

> São casos individuais, meros "marginalizados", que discrepam da fisionomia geral da sociedade. "Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, sãos patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos". Como marginalizados, "seres fora de" ou "à margem de", a solução para eles estaria em que fossem "integrados", "incorporados" à sociedade sadia de onde um dia "partiram", renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz... Sua solução estaria em deixarem a condição de ser "seres fora de" e assumirem a de "seres dentro de". (FREIRE, 1987, p. 39)

Segundo Freire (1987) "A diferença entre o homem e os outros animais consiste na condição histórica, na qual, o homem é capaz de transformar sua realidade".

> Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE,1987, p.47)

Essa ideia de seres humanos é relatada nas entrevistas. Vejamos como os professores trabalham a visão dos alunos quanto à integração deles no mundo:

“Busco conhecer o meu aluno, me apresentar para o meu aluno, criar com eles uma relação de parceria, reforçar essa relação, onde eles tenham admiração por mim e eu por eles.” [...]

“Assim a gente para, para poder se ouvir e se interessa pelo que o outro tem a dizer.”

(Professor A)

“Me aposentei agora e estou quase em depressão de tanta falta que achei”. [...]

[...] “Baseada em Paulo Freire, buscava trabalhar com o que estava na vida deles...”

“Quem não trabalhava na “rua” trabalhava em casa com a família”. [...]

“Na turma, “sempre através do coração”, buscava que todos pudessem estar no lugar do outro e olhar para o outro”. [...]

“Os projetos que criamos juntos com plantas e chás que tínhamos em casa”. “Autores que estudamos que falavam de nossas profissões”.

“Jogos de alfabetização”

“Pesagens, cálculos de todos os tipos”

“Tudo a respeito das vidas deles; idades, lugares onde moram, etc.”

“Auto avalição, sobre as atividades, projetos, como eles viram as atividades e como a professora pode melhorar?”. Além dos roteiros, relatórios semanais e observação.” [...]

(Professora B)

"Aí o professor tem que trabalhar com a ideia de que, eles não estão perdendo o tempo e a experiência que os trouxe até "aqui" conta muito."

"Quanta experiência eles tem e que isso conta muito."

"Nesse momento o professor faz recompor a alegria dos mais velhos e faz ver o conhecimento que cada um tem e que seguram todos os dias."

[...]Tento aproximar as aulas da linguagem deles, não ter preconceitos em utilizar materiais distintos: como a música, o cinema. Abolir qualquer preconceito com os diversos materiais. Fugir do estreitamento acadêmico, trabalhar com a interlocução de falas". [...]

(Professor C)

"Sempre parto do conhecimento deles".

"Se eu trago um texto, se é uma notícia, eu vou partir de quem lê um jornal, quem ouve a rádio, quem vê as notícias". [...]

[...] "Sempre no diálogo, partindo de que eles conhecem aquilo, como chegam até eles".

"Exploramos as ações cotidianas, levo e preparo um contexto com as informações que eles tem, para chegar no texto que vou trabalhar, por exemplo. Sempre perguntar, quem lê? Como lê? E quem não lê?

"Trabalhar sempre com as coisas da vida..."

[...] "A gente vai tentando trazer o significado".

(Professora D)

"Ter empatia, entender as dificuldades que eles trazem e tentar minimizar as dúvidas e, principalmente, o medo que eles sentem da Matemática".

(Professora E)

A solução de uma sociedade humanitária, para essas pessoas, é transformá-las em seres para se adequarem a uma padronização social. Freire (1969, p.127) nos afirma que: “Ao contrário dos animais que são “seres em si mesmos”, os seres humanos são “seres para si”. E que são desumanizados quando submetidos a processos que os tornem em “seres para o outro”.

> Pois bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (FREIRE, 1987, p. 127)

A educação bancária serve para a ascensão da dominação, ou seja, esse tipo de educação vê o aluno e a aluna como seres de adaptação e ajustamento ao modelo da sociedade, onde só é possível depositar conteúdo, palavras, ideias de uma outra cultura.

Para Freire (1987):

> Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 1987, p. 40)

Daí a importância do papel do educador humanista que, ao contrário do desumano, é companheiro dos educandos, não produzindo uma educação bancária.

O papel do educador na EJA segundo aos professores entrevistados:

“É oportunidade”.

“É poder estar ajudando essa galera”.

“É a função do educador ajustar o rumo de pegar a estrada de novo, de olhar em frente e seguir na direção do novo”.

“A EJA me ensina a ler a vida, daí a importância dessa modalidade, permitir o acesso das pessoas o acesso ao outro”.

(Professor A)

[...] "É sobre o olhar".

"Se o teu olhar sobre a pessoa humana não é um olhar de amor, de enxergar tudo que uma pessoa é capaz de realizar, não escolhe essa profissão". [...]

[...] "Precisamos trabalhar com os interesses deles, com o que eles fazem na vida". Trazer para sala de aula para facilitar a fida deles, orgulharem para eles mesmos com orgulho. Um olhar de quem se sente bem com o que faz". [...]

"Trazer a ideia aos alunos que eles não são infelizes por serem diaristas, por trabalharem em cozinha de restaurante, por serem garis, por exercerem atividades que a sociedade menospreza".

"Deixar claro que vivemos em um país capitalista".

"Não é se conformar com a vida que tem, é valorizar o que temos, o que somos". [...]

[...] "É engajar os alunos". [...]

[...] É questioná-los".

(Professora B)

[...] "É acima de tudo contribuir para fazer essa mediação, entre o mundo, entre as exigências desse mundo, entre as crises que esses alunos jovens ou mais velhos trazem para escola".

[...] "Entre a ideia de escola que eles tem, e a possibilidade da escola que não classifica, que tenta ajudar eles a compreender o mundo para poder usar melhor essas habilidades, fortalecer as suas competências e não ficar explorando ou ficar tentando construir competências que são projetadas neles." [...]

(Professora C)

[...] O professor tem que ser aquele mediador entre o conhecimento que ele tem e conhecimento escolar, como todos os processos de formação, partir de que o aluno tem um conhecimento. [...]

[...] Compreender que o aluno já tem o conhecimento, que se ele chegou até aquele momento com aquela idade e conseguiu trabalhar, conseguiu construir amigos, família, e tudo mais na vida. Ele teve e tem conhecimento, sim! [...]

"Esse professor tem que estar disposto, digamos assim, a novas aprendizagens." [...]

[...] "Disposto a estar sempre avaliando aquela turma, aquele grupo de alunos, o trabalho dele, o por quê não está dando resultado, o que pode fazer diferente para que os alunos se interessem mais...

"É um desafio, e exige um perfil de vínculo com o aluno, de empatia, de se colocar no lugar dele, de possibilitar uma forma diferente de acesso aos conhecimentos respeitando o conhecimento do aluno". [...]

(Professora D)

[...] "Ser professor na EJA é saber que a gente tem que estar sempre se adaptando" [...]

"E sempre se remodelando conforme as dificuldades dos alunos".

[...] "Saber que o planejado muitas vezes não vai ser possível de ser aplicado naquele momento em que a gente tem a turma tão diferente daquela que deixamos no dia anterior ou na semana anterior" ...

[...] "Acho bem importante a empatia e saber que há vários motivos que impediram os alunos de completarem seus estudos, às vezes por muito repetir, desistir para poder trabalhar enfim, entender que às vezes o processo de aprendizagem pode demorar um pouquinho devido aos motivos de cada aluno".

(Professora E)

A partir das releituras das obras de Paulo Freire e das respostas obtidas nas entrevistas, notamos que o educador é um agente participante e, por participar das transformações que mobilizam todos no círculo, deve se posicionar politicamente e intencionalmente na práxis. É importante pensarmos no diálogo, que foi mencionado por alguns professores como uma mediação, ponto de partida, etc. como um instrumento para a mediação do mundo e dos sujeitos e não como uma técnica para adequar os alunos a determinados conhecimentos.

> O diálogo não é como uma técnica apenas que podemos usar para obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (1980, p. 122)

Onde não há dialogicidade, não há problematização, portanto não desperta a conscientização e libertação dos educandos nem dos educadores. Apenas, os mantem opostos.

> A educação "bancária", em cuja prática se dá a conciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador "bancário" vivesse a superação da contradição já não seria "bancário". Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.
> (FREIRE, 1987 p. 40)

Quando o educador dicotomiza os conhecimentos, o que é um dos papeis da educação bancária, acaba preservando uma única cultura e um determinado saber. Não há uma participação de educadores e educandos no processo de conhecer e reconhecer.

> Esta forma de não apenas compreender o processo de ensinar e de aprender mas de vivê-lo exige a disciplina de que venho falando, Disciplina que não pode dicotomizar-se da disciplina política, indispensável à invenção da cidadania. Sim, a cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo uma invenção, uma produção política. (FREIRE, 1997, p.79)

A escola que não possibilitar um espaço para a interação dos indivíduos uns com os outros e nem deles com o mundo (objeto) de mediação, não possibilita a construção de conhecimentos e espaço para problematização, questionamentos e transformações. Nesse caso, não existe a possibilidade de inserção social verdadeira, nem de posicionamentos dialógicos, porque os alunos e alunas apenas memorizaram determinados conhecimentos ou conteúdo

transferidos pelo educador, e o educador não reconhece a educação democrática nem a vê como um posicionamento político a contribuir para cidadania.

De acordo com Freire (1997):

> Neste sentido, o exercício pleno da cidadania por quem sofre qualquer elas discriminações ou todas a um só tempo não é algo de que usufruam como direito pacífico e reconhecido. Pelo contrário, é um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substantivamente a democracia. A cidadania que implica o uso de liberdade – de trabalhar, de comer, de vestir, de calçar, de dormir em uma casa, de manter-se e à família, liberdade de amar, de ter raiva, de chorar, ele protestar, de apoiar, de locomover-se, de participar desta ou daquela religião, deste ou daquele partido, de educar-se e à família, liberdade de banhar-se não importa em que mar de seu país. A cidadania não chega por acaso: é uma construção coque, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma cochicação da cidadania e para ela. (FREIRE,1997, p.79)

Pensando na ideia de que o sujeito constrói seu conhecimento e transforma a si e aos outros, as práticas educativas, as experiências e contribuições para a efetivação dos conhecimentos precisam ser pensadas e possuirem intencionalidades para buscar liberdade e consciência.

> A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 1987, p. 46)

Analisamos como os professores entrevistados relatam as práticas e experiências na EJA:

"A gente trabalha toda a questão de trazer um significado"

"Pegar um conteúdo e dar um significado para aquelas pessoas que ali, já tem experiências".

"Tentar interpretar nelas quais as experiências que elas me apresentam para que eu possa ligar com os conteúdos e trazer significados para elas".

(Professor A)

"Sempre busquei perguntar". [...]

"Fazíamos docinhos em sala de aula, trazíamos bandejinhas, contávamos quantos quindins iam em cada bandeja, quanto era cada um, quanto sobraria se alguém nos desse "tanto". "Se tu saísse de casa com tantos quindins quantos tu vendeu"?

"Em alguns momentos trabalhar com a construção civil por exemplo, o que era necessário para construir um muro? Quantos tijolos? Quanto de cimento? Os preços, etc."

"Baseada em Paulo Freire, buscava trabalhar com o que estava na vida deles". "Quem não trabalhava na "rua" trabalhava em casa com a família.

"Na turma, "sempre através do coração", buscava que todos pudessem estar no lugar do outro e olhar para o outro".

"Auto avalição, sobre as atividades, projetos, como eles viram as atividades e como a professora pode melhorar?". Além dos roteiros, relatórios semanais e observação"

(Professora B)

"Sempre tento fazer discussões estimular as discussões, dos conteúdos, das linguagens, do mundo contemporâneo, das exigências, para concepção da ideia de que a gente forma alunos trabalhadores." [...]

[...] "Se olharmos os alunos trabalhadores como os trabalhadores da Revolução industrial ou do registro da carteira assinada, vamos perder de vista que ser trabalhador hoje é muito precarizado." [...]

"Então temos que entrar nessa linguagem nessa concepção de mundo e ajudar a projetar as possibilidades de mudança."

[...] "Tento aproximar as aulas da linguagem deles, não ter preconceitos em utilizar materiais distintos: como a música, o cinema. Abolir qualquer preconceito com os diversos materiais".

"Fugir do estreitamento acadêmico, trabalhar com a interlocução de falas."

[...] "*Ter como referência para trabalhar os conteúdos as necessidades da turma por exemplo; saneamentos, trabalho, violência." [...]*

(Professor C)

“Nós trabalhamos coletivamente”.

“Sempre parto do conhecimento deles.”

“Se eu trago um texto, se é uma notícia, eu vou partir de quem lê um jornal, quem ouve a rádio, quem vê as notícias.”

[...] Sempre no diálogo, partindo de que eles conhecem aquilo, como chegam até eles. [...]

“Eu exploro as ações cotidianas, levo e preparo um contexto com as informações que eles têm, para chegar no texto que vou trabalhar, por exemplo. Sempre perguntar, quem lê? Como lê? E quem não lê?”. [...]

[...] “Trabalhar sempre com as coisas da vida! Novelas, textos literários, notícias, etc. A gente vai tentando trazer o significado”

(Professora D)

“Ter empatia, entender as dificuldades que eles trazem e tentar minimizar as dúvidas e, principalmente, o medo que eles sentem da Matemática”. [...] “Minha sala de aula é bastante simples, os alunos têm liberdade para perguntar, tirar dúvidas e solicitar ajuda sempre que necessário, seja para mim ou para outro colega”. [...]

[...] “As aulas são bastante dialogadas e procuro explicar o raciocínio que está por trás de cada cálculo e de cada problema”.

“A escola oferece o material que for solicitado, desde que pedido com antecedência” ...

(Professora E)

Sendo assim, os educadores que buscam a conscientização e não o aluno enquanto sujeito, como algo a ser preenchido, buscam uma educação humanizada. Um professor ou professora ético (a) e reflexivo (a) é aquele que pensa sobre a sua prática, analisa o seu método e procedimentos durante suas aulas, estuda como sua prática está se desenvolvendo, se seus alunos estão aprendendo, o que estão aprendendo, para que estão aprendendo, de que forma os alunos se desempenham em suas aulas e se essas são atrativas para eles.

> Quanto mais respeitamos os alunos e alunas independentemente de sua cor, sexo, classe social, quanto mais testemunho dermos de respeito em nossa vida diária, na escola, em nossas relações com os colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos, quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências 80 democráticas. Estaremos desafiando-nos a nós próprios a mais lutar em favor da cidadania e de sua ampliação. Estaremos forjando em nós a indispensável disciplina intelectual sem a qual obstaculizamos nossa formação bem como a não menos necessária disciplina política, indispensável à luta para a invenção da cidadania. (FREIRE, 1997, p.80)

São os professores que fazem a reflexão crítica sobre a sua prática e envolvimento na práxis, no engajamento e na pesquisa. Norteando-se em uma educação mobilizada pela sensibilidade do humanismo, da conscientização e valorização, o conhecimento estará sempre em desenvolvimento e nunca estático, para ser concebido de maneira passiva. Ao que se refere às intencionalidades e ao pensar práticas para liberdade, é preciso pensar certo.

> Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p. 16)

[...] "Procuro proporcionar a eles, estudos para além da sala de aula".

"A escola oferece um bom laboratório de Ciências, sala de multimídia e projeção".

"A escola trabalha com projetos interdisciplinares" [...]

"Trabalho com os meus colegas, professor de História, professor de Geografia".

"Buscamos descompartimentar, mostrar que não existe a matéria em si, mas são formas de pensar e que na vida a gente vai acabar usando tudo".

"Então as matérias podem e devem trabalhar juntas".

(Professor A)

"Sempre busquei perguntar".

"Fazíamos docinhos em sala de aula, trazíamos bandejinhas, contávamos quantos quindins iam em cada bandeja, quanto era cada um, quanto sobraria se alguém nos desse "tanto". "Se tu saísse de casa com tantos quindins quantos tu vendeu"?

"Em alguns momentos trabalhar com a construção civil por exemplo, o que era necessário para construir um muro? Quantos tijolos? Quanto de cimento? Os preços, etc."

"Baseada em Paulo Freire, buscava trabalhar com o que estava na vida deles". "Quem não trabalhava na "rua" trabalhava em casa com a família.

(Professora B)

"Aí o professor tem que trabalhar com a ideia de que, eles não estão perdendo o tempo e a experiência que os trouxe até "aqui" conta muito."

"Quanta experiência eles tem e que isso conta muito."

"Nesse momento o professor faz recompor a alegria dos mais velhos e faz ver o conhecimentos que cada um tem e que seguram todos os dias."

(Professor C)

[...] "O professor da EJA com certeza tem que compreender esse universo, os parâmetros são outros, as perspectivas são outras que não são as do dia." [...]

[...] "Compreender que o aluno já tem o conhecimento, que se ele chegou até aquele momento com aquela idade e conseguiu trabalhar, conseguiu construir amigos, família, e tudo mais na vida." [...]

"Ele teve e tem conhecimento, sim!" [...]

(Professora D)

"Vejo a EJA como um local de encontro de diferentes gerações".

"Algumas pessoas que vem para EJA vem com o propósito de resgatar as aprendizagens que deixaram para trás".

"Normalmente por exigências do trabalho, ou pela necessidade de ter um diploma, enquanto outras são pessoas que buscam uma escola diferente. E encontram na EJA uma modalidade que é mais acolhedora e que percebe e aceita as diferenças de uma maneira mais flexível".

"Antes de trabalhar na EJA eu não fazia ideia de como era, inclusive, eu tinha muito medo de trabalhar a noite".

[...] "trabalhar a noite era uma ideia impensável".

"Mas, desde que aceitei vir trabalhar aqui, nunca mais sai". [...]

(Professora E)

O professor ético é o que aceita e respeita as diferenças que seus alunos possam ter, em relação ao social e econômico. Os alunos já possuem conhecimentos que foram adquiridos com seus pais, familiares, ao longo de suas trajetórias de vida e os professores e as professoras precisam reconhecer isso e exercer em sua prática pedagógica respeitando a todos.

De acordo com Freire (1996):

> Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1996, p. 38)

Freire nos remete à importância da reflexão e da ética na prática docente, e que ambas, se fizerem parte do cotidiano dos professores, poderão colaborar significativamente no processo de aprendizagem dos alunos. Para Freire, (1996, p. 26) "Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se."

> A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente. (FREIRE, 1996, p.7)

A ação educativa, quando perfilada com a libertação desses oprimidos, a reconstrução de conhecimento segundo suas realidades vivenciadas, a valorização de suas trajetórias de vidas e, principalmente, reconhecimento deles mesmos como seres capazes e modificadores de seus próprios saberes.

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p.20)

Ou seja, é necessária a libertação que a reflexão possibilita pela conscientização, pois só assim, a violência a qual os oprimidos são expostos, cessa. É notório, nas falas dos educadores, que precisa existir a consciência dos agentes participativos como seres inacabados, a valorização e respeito aos saberes dos educandos, a interpelação na luta pelos direitos de uma

educação humanizada e a esperança e comprometimento das práticas nessa trajetória de ensino, como intervenção no mundo que nos mediatiza.

> *[...] "Aqueles que vem do diurno, não sei se tem algum significado além da obrigatoriedade da conclusão" [...]*
>
> *"Mas, para quem busca e já é um adulto, dos 25 anos em diante, vejo muitos relatos. Basicamente se resumem em dois pontos: pessoas que vem para dar continuidade a sua qualificação em função do trabalho ou buscar condição no mercado de trabalho; assim como, há pessoas que retornam por única e exclusivamente por satisfação própria ligado a somente, sua vontade de vencer". [...]*
>
> *[...] "Acredito que seja isso, essa oportunidade de retomar a caminhada, muitas vezes ligadas a necessidade de qualificação profissional. E também o simples fato de querer concluir o ensino por questões próprias". [...]*
>
> (Professor A)

> *"A maioria dos alunos estão na EJA por causa do trabalho". [...]*
>
> *"Em primeiro lugar a auto estima".*
>
> *"Buscar a realização pessoal, que por muitos motivos impediram de realizar os estudos. E para melhores condições de trabalho."*
>
> *"Além disso, aprender a contar, aprender os números porque são autônomos ou trabalham na prefeitura e aí é exigido o mínimo de formação escolar, ou precisam realizar provas seletivas, evangélicos e católicos querem aprender a ler para ler a bíblia, outros para saber escrever o nome". [...]*
>
> (Professora B)

"A EJA numa escola da Periferia com alunos de muitas vulnerabilidades social, em um contexto marcado pela violência, violência policial, particularmente, sem condições de mercado de trabalho."

"Eu acho que a EJA para esses alunos representa, autonomia."

"Possibilidade de construir seu futuro, pensar na existência mesmo. A gente tenta na EJA coletivamente construir isso."

"Uma projeção de futuro com autonomia".

(Professor C)

"Para eles é um espaço muito importante, para alguns, é uma chance de permanecer trabalhando, ou a escolaridade para poder buscar o trabalho, tá sempre muito vinculado ao trabalho." [...] "Outros tem um desejo de ler, não tem a ver com o trabalho, já tem a vida construída, muitos já são aposentados." [...]

"Muitos tem objetivos especiais, muitos vinculados ao mercado de trabalho."

[...] "Mas, todos estão vinculados a algo que eles precisam ou querem, assinar o nome, habilitação, inúmeras situações."

[...] "Percebo a auto estima, porque ele foi dado como fracassado. Em algum momento ele quis estar na escola e não pode, então também é uma forma de impossibilidade na vida."

"Isso é o que temos que trabalhar também. Mostrar a eles que eles sabem! Que eles carregam conhecimentos!"

"A questão da socialização onde conhecemos os conhecimentos dos outros, trabalhar com o que eles trazem de conhecimento e a construção de conhecimento iniciados pelo que eles já sabem, já adquiriram".

"E nós professores vemos as mudanças nesses aspectos.

(Professora D)

"A maioria dos alunos estão na EJA por causa do trabalho". [...]

"Além disso, aprender a contar, aprender os números porque são autônomos ou trabalham na prefeitura e aí é exigido o mínimo de formação escolar, ou precisam realizar provas seletivas, evangélicos e católicos querem aprender a ler para ler a bíblia, outros para saber escrever o nome". [...]

"Para boa parte dos alunos a EJA representa um recomeço, uma esperança de que possam conquistar algo melhor em suas vidas."

"Para todos, representa a oportunidade de concluir algo que ficou para trás"

(Professora E)

Durante as entrevistas percebemos relatos dos professores e das professoras quanto às mudanças ocorridas nas turmas da EJA e breves percepções dos olhares docentes sobre a evasão escolar.

"Acredito que os jovens menores de idade evadem em sua grande maioria por irresponsabilidade".

"Eles já chegam não vendo, não entendendo a EJA".

"Então assim como, ele não teve a força de vontade no diurno, naqueles dois anos anteriores quando ele estava dentro da idade, muitas vezes, ele leva para a EJA essa falta de entendimento e não tem responsabilidade com a sua formação, "fica indo e vindo porque se acha jovem ainda, talvez para ele, pense que tem mais tempo".

"Então, a EJA é a última chance deles, antes que entrem de fato para a vida".

(Professor A)

"A evasão dos maiores, aí é o campo de diversidade, a gente tem a questão do tempo, tempo de vida, tempo de trabalho, mudar de cidade e assuntos pessoais".
(Professor A)

"Precisamos trabalhar com os interesses deles, com o que eles fazem na vida".

"Trazer para sala de aula para facilitar a fida deles, orgulharem para eles mesmos com orgulho. Um olhar de quem se sente bem com o que faz". [...]

"Trazer a ideia aos alunos que eles não eram infelizes por serem diaristas, por trabalharem em cozinha de restaurante, por serem garis, por exercerem atividades que a sociedade menospreza". [...]

"Deixar claro que vivemos em um país capitalista". [...]

[...] "É valorizar o que temos, o que somos".

(Professora B)

"A principal causa é a falta de apoio na família", a carga de horário de trabalho, o tempo de duração das aulas das 18:00 h às 22:00 h e em épocas de chuva a localização de onde eles moram, geralmente onde nem há ruas asfaltadas, "os fundões" "barral" que são muito esburacados e quando chove, alaga".

"Classifico como os principais fatores da evasão as condições de vida, as condições físicas e o trabalho"

(Professora B)

"Vejo hoje que temos bastante adolescentes e um público de adultos".

[...] "Todos eles por algum motivo não conseguiram no dia avançar".

"Então eles estão lá, na noite, os adultos não querem perder tempo, estão ali com muita sede de aprender embora as suas dificuldades eles tentam superar e ao mesmo tempo tem aquela escola lá na memória" ...

"A escola que eles frequentaram, então as vezes temos dificuldades em apresentar o projeto coletivo, alguma coisa que saia da memória de escola tradicional". [...]

"Eles tem as características daquela escola e precisamos dialogar".

[...] "A gente tem que construir a participação deles, eles não querem se expor, tem suas

dificuldades, dificuldades de vida e aí nossa relação fica bem próxima, próxima no sentido de que a gente como professor passa pelas mesmas dificuldades assim". [...]

(Professor C)

"O que eu percebo é que mudou muito o perfil do nosso aluno, porque na época em que eu comecei em 2011, nós tínhamos uma maioria de adultos, um percentual bastante elevado" ...
"Adultos não alfabetizados, adultos que abandonaram a escola por diversos problemas e nos últimos tempos, a gente tem percebido também os adolescentes".
[...] "Hoje nós temos bastante adolescentes"
"Que vem algum tempo acontecendo, inclusive alunos da própria escola que, por algum motivo, tiveram suas dificuldades no regular e aí passam para a EJA".
"Então hoje, nós temos uma variedade de faixa etária maior do que quando eu iniciei lá, há dez anos atrás".
(Professora D)

[...] Nós quanto professores, buscamos, tentamos resgatar, mas somos só nós, o grupo de professores...[...]

"Acredito que são vários fatores, as dificuldades que o aluno trás, defasagem que tem a ver com a atuação do professor de olhar para aquilo, de perceber que na EJA precisamos fazer aulas mais significativas a esses alunos, isso é uma das questões que é como abordamos as aulas, qual perspectivas que temos de trabalhar com esse aluno de continuidade de grupo de professores, porque não adianta só um professor a trabalhar de um jeito e outro de outro, tem que ser um trabalho coletivo na EJA mais do que, nunca"... [...]

[...] "Outros fatores é que os alunos podem vir cansados para escola. E aí, se não tem uma perspectiva, por exemplo eu quando cursava a faculdade, a questão de trabalhar, estudar, ter família... Tinha uma perspectiva que me movia... Iria conseguir um trabalho, iria me formar, há uma perspectiva que motiva a aguentar o cansaço. E às vezes os alunos não tem esperança mais, nem perspectiva." [...]

[...] "Vejo que as pessoas que possuem uma perspectiva, desde uma mudança de cargo no lugar em que trabalha frequentam mais e geralmente, não faltam."

(Professora D)

"O que me parece é que para as Políticas Públicas só há valor no ensino regular. Se a pessoa não pode concluir seus estudos "na idade certa", como diz uma campanha, então ela tem mais é que se matar de trabalhar, grande parte das vezes em serviços pesados e desgastantes."

[...] "Desculpa a rudeza da resposta, foi meio que um desabafo".

(Professora E)

"Acredito que a evasão é causada por diversos fatores, como por exemplo, em função de horários do trabalho, dificuldades para ir e vir de quem mora longe, dificuldades financeiras e muitas vezes aquele medo de que " eu não consigo, então é melhor desistir".

(Professora E)

Com os relatos dos professores e professoras, podemos verificar os contextos e as realidades em que estão inseridas as escolas, e se os documentos analisados são efetivos em suas propostas quando comparados com as práticas de ensino desenvolvidas nas instituições, ou seja, se correspondem às mediações pedagógicas presentes nas escolas que ofertam a modalidade EJA.

Segundo alguns relatos das entrevistas, analisamos algumas respostas referentes ao papel da escola e percepção da marginalização da EJA perante as Políticas Públicas para Educação no Brasil:

"A escola volta a ser uma sala de aula um ambiente motivador ao interesse pelos estudos é voltar a ter grupo."

"Ver a escola como lugar de convívio social e não lugar de sofrimento."

"Para os alunos mais velhos uma ideia de que aquele conhecimento na EJA vai possibilitar a eles melhor inserção no mercado de trabalho." [...] Isso às vezes provoca uma ansiedade de resolver rápido, seguir, seguir e seguir muito rapidamente.

(Professor C)

"Um bom motivo da evasão é a vida pratica dos nossos alunos, oprimidos pelas necessidades começam, saem, voltam depois, saem para trabalhar, arrumam um serviço temporário, no inverno depois de trabalharem o dia todo, tem dificuldade, cansaço indisposição."

"A EJA tem uma flexibilização de horários, flexibilização com a frequência, com os próprios conteúdos, para permanência ou não desses alunos."

"A gente aboliu a ideia de reprovação o que não quer dizer que todo mundo passa. Mas significa que todos vão tentar construir no seu tempo, no seu momento, de acordo com as suas possibilidades concluir o seu percurso".

"Uma escola que reproduz a mesma escola que excluiu, repeliu o aluno também provoca a evasão. Além disso acontece também a evasão por conta das demandas familiares, o mundo do trabalho."

"Mas acima de tudo uma escola da EJA não pode reproduzir o mesmo que a escola diurna reproduz numa idade esperada."

(Professor C)

"*Nós quanto professores, buscamos, tentamos resgatar, mas, somos só nós, o grupo de professores." [...]*

"Acredito que são vários fatores, as dificuldades que o aluno trás, defasagem que tem a ver com a atuação do professor de olhar para aquilo, de perceber que na EJA precisamos fazer aulas mais significativas a esses alunos, isso é uma das questões que é como abordamos as aulas, qual perspectivas que temos de trabalhar com esse aluno de continuidade de grupo de professores, porque não adianta só um professor a trabalhar de um jeito e outro de outro, tem que ser um trabalho coletivo na EJA mais do que, nunca."

“Outros fatores é que os alunos podem vir cansados para escola. E aí, se não tem uma perspectiva, por exemplo eu quando cursava a faculdade, a questão de trabalhar, estudar, ter família... Tinha uma perspectiva que me movia”. [...] “Iria conseguir um trabalho, iria me formar, há uma perspectiva que motiva a aguentar o cansaço”.

“E às vezes os alunos não tem esperança mais, nem perspectiva”.

“Vejo que as pessoas que possuem uma perspectiva, desde uma mudança de cargo no lugar em que trabalha frequentam mais e geralmente, não faltam”.

(Professora D)

“O que me parece é que para as Políticas Públicas só há valor no ensino regular”.

“Se a pessoa não pode concluir seus estudos "na idade certa", como diz uma campanha, então ela tem mais é que se matar de trabalhar, grande parte das vezes em serviços pesados e desgastantes.”

“Desculpa a rudeza da resposta, foi meio que um desabafo”.

“Acredito que a evasão é causada por diversos fatores, como por exemplo, em função de horários do trabalho, dificuldades para ir e vir de quem mora longe, dificuldades financeiras e muitas vezes aquele medo de que " eu não consigo, então é melhor desistir.”

(Professora E)

De acordo com Freire (1982, p.95) “ [...] a educação, não importando o grau em que se dá, é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática”. Por isso, a importância dos educadores compreenderem as realidades vividas por seus alunos, os contextos em que vivem, mostrando uma conduta ética, de valorização e respeito com os educandos e suas trajetórias.

Conforme os relatos dos professores C, D e E, podemos analisar um dos motivos pelo qual a EJA é composta atualmente por maior número de jovens.

Na E.M.E.F Do Estado de Santa Catarina, o professor A, é visto como um agente que

vê o conhecimento científico como algo a ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno que se demonstra interessado em suas aulas. Além disso, o diálogo é visto e realizado para obtenção de um resultado por parte dos alunos. O professor se vê como ele sendo "o mediador" do "conhecimento e do aluno".

"Eu tenho por característica o diálogo".

"Meu carro chefe é o diálogo"

"Gosto muito de interagir com os alunos a partir do diálogo".

"Com o diálogo se mistura o conteúdo ao papo, ali."

"Uso o quadro sempre como um esquema e vou construindo um "mapa mental".

[...] "No diálogo eu vou selecionando o tema através dos conhecimentos prévios". "As palavras ficam no centro do quadro, os pensamentos ligados a isso ou conceitos" [...]

"Vou puxando linhas laterais e o quadro vira um mapa conceitual, mapa mental."

"Quanto as Metodologias de ensino, se eu pudesse resumir isso sem querer fazer clichê dos autores todos (não que eu leia muito sobre os autores de educação), "mas, eu aprendi a construir junto com o aluno e ser um mediador."

"Uma ponte entre o aluno e o conhecimento".

"Permitir que o aluno tire dele as soluções para resolver seus problemas".

"Depois de começar o que interessa não é a chegada, é a caminhada".
(Professor A)

"Procuro proporcionar a eles, estudos para além da sala de aula."

"A escola oferece um bom laboratório de Ciências, sala de multimídia e projeção." [...]

"A escola trabalha com projetos interdisciplinares." [...]

> *"Aí, já é um ponto importante também em um grupo de professores conscientes, onde parte dos professores a interdisciplinaridade".*
>
> *"Trabalho com os meus colegas, Professor de História, Professor de Geografia". Buscamos descompartimentar, mostrar que não existe a matéria em si." [...]*
>
> *"Mas, são formas de pensar e que na vida a gente vai acabar usando tudo. Então as matérias podem e devem trabalhar juntas".*
>
> (Professor A)

A seguir, apresento um trecho da fala do professor, no qual menciona uma sugestão aos professores da EJA, inclusive a ele mesmo:

> *[...] "A gente poderia pensar em uma ideia de oferecer uma formação continuada, com significado maior de formação mesmo". [...]*
>
> *"Eu como professor muitas vezes penso isso, [...] estudo muito, mas estudo aquilo que me chama atenção dentro da minha área".*
>
> *"E não sei até que ponto isso não "bitola" e dá a falsa sensação de ter um estudo continuado". [...]*
>
> *[...] "Justamente por não ter esse apoio fora". [...]*
>
> (Professor A)

Na E.M.E.F São Francisco de Assis, a professora B vê a EJA com muito amor, e ao relatar cada detalhe de sua entrevista, podemos observar que ela, enquanto educadora e formada no magistério, carrega uma história de alfabetização muito linda. Porém, a educação como libertação, exige trabalhar a conscientização, ter esperança e construir práticas com autonomia e engajamento na educação como uma causa política para a efetivação. É uma autonomia que é crítica, reflexiva, questionadora, que vê o sujeito como participante social de transformação e não como ser passivo e dócil, nem tão pouco mantem uma sensação de contentamento com a vida, mas que busca sempre o ser mais.

“Me aposentei agora e estou quase em depressão de tanta falta que achei”.

“Apesar de ser o segundo ano que as coisas não estão acontecendo como a gente gostaria” [...]

[...] “Só que, minha amizade é tanta que meus alunos continuam me mandando mensagem, vindo me ver, trazer peixe “Lambari”, fazendo janta na minha casa”.

“Porém agora estamos privados até de sair para ir as pastelarias, como fazíamos”.

[...] “Mas, meu ciclo com eles encerrou lá na escola e não na vida”.

(Professora B)

“Sempre me desafiei a estar com os alunos que eram fadados a não aprender porque “não eram predispostos a aprender para os outros”.

“E nesse desafio de provar que todos eram capazes de aprender com um olhar que acredita me fez aceitar o convite da diretora”.

(Professora B)

“A gente enquanto “mestre” enquanto “professor” assim como nos diz Guimarães Rosa em “Grande Sertão Veredas”, O “mestre” não é quem sempre ensina mas, quem de repente aprende.”

“Se não tivermos essa certeza de sempre aprender também, com os pequenos, com os adultos, é melhor nem ter escolhido essa profissão.”

“Precisamos trabalhar com os interesses deles, com o que eles fazem na vida.”

“Trazer para sala de aula para facilitar a vida deles, olharem para eles mesmos com orgulho. Um olhar de quem se sente bem com o que faz”.

(Professora B)

Na EMEF Vereador Antônio Giúdice, onde atuam na modalidade os professores C, D e E, são vistos como agentes ativos, interpelados pela luta e engajamento nas causas sociais de exclusão dos sujeitos dominados. Relatam a importância de um educador ou uma educadora

que saiba reconhecer e valorizar a cultura dos seus alunos e da comunidade em si.

> *[...] "Mas, uma das características bem marcantes até mesmo entre as meninas e os meninos de 15 e 17 anos que é o sentimento de "derrota" sentimento de quem sofreu na escola, alguns que sofreram a muito tempo atrás, um sentimento guardado, sentimento de não alcançar, não conseguir né..."*
>
> *"Outro sentimento é o sentimento de revolta, precisam cumprir para com a sociedade ou família eles não sabem como dar conta disso." [...]*
>
> *"Eles olham para aquilo, mas não sabem ainda o que fazer, querem voltar para escola, pensando na revolta eles tem um desprezo pela escola uma ideia de que a escola não vai lhe oferecer grandes coisas.''*
>
> *"A gente precisa fazer um movimento de fortalecimento tanto para tirar, essa revolta, quanto para desfazer esse sentimento de derrota." [...]*
>
> *[...] "Mostrar eles fortalecidos."*
>
> *[...] "Entre as meninas tem uma outra característica, a gestação das meninas de 16, 17, 18 anos." "A gestação cedo serviu de vergonha, ou a escola também não a apoiava." [...] "Então, há o sentimento de recuperar o tempo perdido."*
>
> *[...] "Outra característica é "a alegria" a sensação de voltar a pertencer a um grupo." [...]*
>
> (Professor C)

> *[...]Para os alunos mais velhos uma ideia de que aquele conhecimento na EJA vai possibilitar a eles melhor inserção no mercado de trabalho. Isso às vezes provoca uma ansiedade de resolver rápido, seguir, seguir e seguir muito rapidamente. [...]*
>
> *[...] "Os mais jovens estão à disposição do mundo, enfim da conquista." [...]*
>
> *[...] "Os mais velhos são mais ansiosos pelos conteúdos que parecem que vão lançar para o mundo." [...]*
>
> *[...] "Aí o professor tem que trabalhar com a ideia de que, eles não estão perdendo o tempo e a experiência que os trouxe até "aqui" conta muito."*

"Quanta experiência eles têm e que isso conta muito." [...]

"Nesse momento o professor faz recompor a alegria dos mais velhos e faz ver o conhecimento que cada um tem e que seguram todos os dias." [...]

(Professor C)

"A escola já teve momentos melhores."

"Já teve direções mais conectadas com a EJA."

"Quando eu fui trabalhar lá a EJA era um lugar para onde os alunos eram empurrados os alunos que não davam certo no dia e eram coletados pelas escolas da volta." [...]

"A gente foi transformando isso. E a comunidade passou a olhar a EJA diferente."

"A EJA é um lugar de alunos trabalhadores, o turno noturno é de alunos trabalhadores." [...]

(Professor C)

"A EJA sempre foi um espaço revolucionário, transformadora, as primeiras escolas noturnas surgiram dentro dos clubes, dos sindicatos, das associações, para educação de adultos negros que não tinham lugar na escola, isso em período pré abolição e pós abolição ainda e é ali que se formam, se formulam os primeiros cursos noturnos."

"E que são seus filhos todos trabalhadores especialmente esses trabalhadores negros que deixam a escravização. Por isso que em algum processo que teve algum momento de vitalidade e que não tem mais que 20 e poucos anos que é o período de fortalecimento da EJA voltam de novo para um refluxo de diminuição de investimentos retração das matriculas, sucateamento das escolas."

"A gente não tem Políticas Públicas para a EJA. A EJA é transformação. Mas a própria EJA está organizada como um processo colonizador." [...]

(Professor C)

"As escolas tem suas características, suas relações com os alunos, a característica da comunidade, como a EJA surgiu ali. "

"Vejo hoje que temos bastante adolescentes e um público de adultos."

"Esses são nossos alunos da EJA."

"Todos eles por algum motivo não conseguiram no dia avançar."

[...] "Então eles estão lá, na noite, os adultos não querem perder tempo, estão ali com muita sede de aprender embora as suas dificuldades eles tentam superar e ao mesmo tempo tem aquela escola lá na memória."

[...] "A escola que eles frequentaram, então as vezes temos dificuldades em apresentar o projeto coletivo, alguma coisa que saia da memória de escola tradicional."

[...] "Eles têm as características daquela escola."

"E precisamos dialogar."

"Mas, para o adulto que está ali cada minuto é importante ele deixa a casa, deixa a família, quer aproveitar bem, as vezes tem dificuldades na participação, ele acha que não tem conhecimento, não tem condições de participar, é tímido, muitas vezes com um rótulo da escola que frequentou."

[...] "Com os adolescentes, com os mais jovens, quando já se tem confiança, depois que já estabelecemos um vínculo temos troca de ideias, perspectivas, que eles possam investir nas suas vidas e se a gente consegue estabelecer confiança construir um vínculo." [...]

(Professora D)

"Como todos os processos de formação, partir de que o aluno tem um conhecimento."

"E compreender que esse adolescente que chegou para nós, na maioria quase que na totalidade, ele tem um histórico de fracasso escolar, mesmo que ele não admita, que nada o afeta."

"A gente sabe que pode ser uma defesa do aluno." "E não adianta querer apresentar conteúdos, como já foi apresentado no dia, porque ali já teve um fracasso."

"Já, teve desinteresse, a falta de motivação. Enfim, que a escola naquele modelo do dia, não possibilitou para aquele aluno, para que ele se adaptasse aquele modelo, e buscasse um conhecimento."

[...] "Não se constituiu algo que ele pudesse participar e pudesse crescer, então também precisa ser de uma forma diferente para esse adolescente." [...]

(Professora D)

[...] "Esse professor tem que estar disposto, digamos assim, a novas aprendizagens. Disposto a estar sempre avaliando aquela turma, aquele grupo de alunos, o trabalho dele, o por quê não está dando resultado, o que pode fazer diferente para que os alunos se interessem mais." [...]

"É um desafio, e um perfil de vínculo com o aluno, de empatia, de se colocar no lugar dele, de possibilitar uma forma diferente de acesso aos conhecimentos respeitando o conhecimento do aluno. É um perfil que não é para todos."

"O professor aprende sempre."

O professor que vai para EJA precisa ter a clareza de que não é o ensino do dia, o ensino regular que ele está acostumado, que ele estudou na academia, em sua formação. Deve estar disposto a conhecer a modalidade, a comunidade onde ele trabalha, o perfil daqueles alunos.

"Penso que hoje as Academias já têm, ou devem ter disciplinas voltadas para a EJA... Quando me formei em 2007 eu tive disciplinas voltadas a EJA, mas não tinha acesso a essa realidade."

"Era voltada para o ensino regular, anos finais, ensino médio e aquele conhecimento que iriamos transmitir e deu, assunto encerrado."

> *"Eu sou dessa geração!" [...] Então todas as aprendizagens que a gente tem, vem da constante caminhada e da formação continuada que a gente tem, que a gente busca."*
>
> (Professora D)

> *"Os alunos da EJA, tem mais dificuldades de estarem presentes em aula, então muitas vezes a gente tem um grupo em uma aula e em outra aula tem outro grupo completamente diferente."*
>
> *[...] "Então o planejado muitas vezes não vai ser possível de ser aplicado naquele momento em que a gente tem a turma tão diferente daquela que deixamos no dia anterior ou na semana anterior."*
>
> *[...] "Então por isso a flexibilidade é tão importante".*
>
> *"Também acho bem importante a empatia e saber que há vários motivos que impediram os alunos de completarem seus estudos, às vezes por muito repetir, desistir para poder trabalhar enfim, entender que às vezes o processo de aprendizagem pode demorar um pouquinho devido aos motivos de cada aluno."*
>
> (Professora E)

A mediação portanto, não está nos educadores, e sim, no mundo, que é o objeto a ser estudado. Um professor comprometido e engajado nas causas sociais utiliza-se da mediação pedagógica como um processo que busca sempre maneiras de valorizar culturas, valorizando os conhecimentos dos educandos para transformar suas realidades, através de diálogos, problematizações, reflexões e críticas

O maior objetivo é a conscientização dos indivíduos e libertação. A aprendizagem é significativa e nunca imposta ou desconexa do que vive aquele aluno. Toda a bagagem de vida desses educandos é vista e trabalhada em grupos, onde uns aprendem com os outros.

Para a realização das entrevistas foram enfrentadas muitas dificuldades. A ideia inicial era entrevistar professores e alunos(as), para conhecer melhor como ocorriam as mediações pedagógicas e quais eram os reflexos dessas mediações no processo ensino-aprendizagem. Não sendo possível o contato presencial nas escolas devido à crise sanitária Covid-19, foram encaminhados e-mails a alguns professores e professoras das instituições por nós conhecidas.

Com os dados obtidos por intermédio das entrevistas e leitura dos documentos escolares, podemos verificar mais afinidade com os pressupostos de Paulo Freire, na perspectiva de educação libertadora, conscientizadora e transformadora, na escola dos professores C, D e E. Os professores C, D e E estabelecem, durante suas aulas, relações dialógicas, reflexivas e críticas. Além disso, partindo sempre da visão dos sujeitos como produtores de culturas, valorizam os conhecimentos dos alunos e, portanto, são vistos nas mediações como pesquisadores, questionadores e aprendem também com seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa em tempos de crise sanitária, Covid – 19, foi muito difícil e desafiadora, pois não havia como ir nas escolas pesquisadas, conhecer os professores e alunos presencialmente, entrevistá-los no contexto educacional inserido e conhecer as comunidades escolares.

Num primeiro momento, foi muito difícil obter retornos das escolas, obter dados e, devido a essa questão, o trabalho não discorre de muitas informações sobre as escolas.

Durante a realização da pesquisa, as escolas estavam em ensino remoto. Foi por meio de folhas de atividades quinzenais e indicações de alguns dos entrevistados que foram surgindo mais professores dispostos a contribuir.

Sendo assim, a pesquisa nos possibilitou compreender mais as contribuições de Paulo Freire na EJA. Além de todo o apanhado, para que fosse possível a compreensão e a importância da mediação pedagógica dos educadores e dos alunos, pudemos perceber que, mesmo sem apoio do governo do Estado à EJA, quando vista e trabalhada como causa social, ela produz mudanças no meio onde está inserida.

E quando há preocupação com os alunos e engajamento dos profissionais, existe uma resistência da modalidade, que permite a sua existência e seu papel de educação para liberdade.

A construção da autonomia, da confiança em si, da valorização, da esperança em recuperar um tempo “perdido” são apontadas pelos educadores e educadoras como representação da modalidade EJA para os educandos. Quanto aos motivos que os fazem retornar aos estudos, destacamos: a busca de empregos ou permanência nos mesmos, de melhores cargos, autonomia e realização pessoal.

É possível que as(os) professoras(es) repensem suas práticas, planejamentos, metodologias para a modalidade, saindo da monotonia de práticas que não possuem nenhum significado para os alunos, nem mesmo para os profissionais, pois não se permite recriar ou criar possibilidades de aprendizagens. É preciso que os educadores atentem ao olhar de seus alunos e não prendam-se a um determinado método de ensino e aprendizagem, sem diálogos, sem valorização e visão da realidade dos mesmos, ou que utilizem esses “diálogos” a fim de “transferir” conteúdos que, para eles, não sejam significativos, possibilitando ampliação de seus conhecimentos e valorizando suas culturas e aprendizagens.

Com base nas entrevistas dos(as) professor(as) e da análise de documentos das escolas participantes da pesquisa, constata-se que as mediações são feitas entre os indivíduos

participantes dos “círculos de culturas” (onde todos aprendem uns com os outros), e o objeto de estudo são os próprios mundos, os sentidos por eles atribuídos.

Os professores, nesse aspecto, estudam, pesquisam e exercem um pensamento reflexivo e de engajamento político, dialogam, pensam certo, avaliam e repensam suas práticas pedagógicas continuamente, se permitindo mudar e acrescentar inovações que favoreçam o desempenho de seus alunos, desta forma, colocando em pratica a ética, se permitindo conhecer, compreender e respeitar as diferentes realidades.

O(a) educador(a), nesse sentido, entende seu papel na educação, e não se vê como detentor de saberes e conhecimentos, mas sim, como comprometido a estudar ainda mais as realidades de seus alunos com intencionalidade e autonomia. Isto é, enxergar a educação como libertação, esperança em transformação dos indivíduos para eles mesmos e não para um “enquadramento” na sociedade. Essa é a busca de conscientizar os alunos e professores sem depósitos de conteúdos e ideias de uma sociedade que demanda um ideal para sermos felizes.

O professor ou professora da EJA compreende que seus alunos chegam à escola com conhecimentos das suas próprias experiências de vida ou de trabalho. Eles não são “tábulas rasas” e os professores e professoras assim devem se utilizar dessas informações para estudar e buscar conhecer seus alunos, suas relações, suas vidas, para que possam compartilhar juntamente com as alunas e os alunos uma aprendizagem mais significativa para eles; enxergar onde estes estudantes estão e não o que são. O ser humano é inacabado, os docentes não precisam amar os seus alunos, mas tratá-los de maneira amorosa, para que haja uma educação mais humana.

Entender, compreender o porquê aqueles alunos estão ali, sempre indagar, inquietar as razões, motivos, trabalhar esses motivos em busca de valorizar os alunos e despertar consciências, dar sentidos e atribuírem significados aos estudos.

Diante do exposto, evidenciamos o quão é importante o olhar docente para a modalidade, a interação com seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, as relações das políticas públicas e a percepção do papel da escola.

Por fim, consideramos que seja necessário um estudo mais aprofundado em relação às mediações pedagógicas na EJA, dentre as escolas pesquisadas, tendo em vista que a obtenção de dados de evasão e entrevistas com os alunos poderão contribuir futuramente como fonte de pesquisas e estudos da área acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos:** II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. N°9394/96.** Brasília. MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em out. de 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências**.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.**

_____. Resolução nº 7 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 01 de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Presidente: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2000.

E.M.E.F. Estado de Santa Catarina, **Projeto Político Pedagógico**. Imbé, 2010.

E.M.E.F. São Francisco de Assis, Núcleo Municipal de Educação de Jovens e Adultos, **Projeto Político Pedagógico.** Tramandaí, 2021.

E.M.E.F. Vereador Antônio Giúdice, **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, 2011.

FERREIRO, Emília**. Reflexões sobre alfabetização** 26.ed.São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 25ª ed., São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981. 149 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992. 245p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997. 84 p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979. 149 p.

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

MOLL, Jaqueline org. **Educação de Jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROESCH, Sylvia Maria, A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso.** São Paulo: Atlas, 2009.

SELLTIZ, Claire et alii. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2a edição. São Paulo: EPU, 1987.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

APÊNDICES - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1) Qual seu nome, sua formação e tempo de atuação na EJA?

2) Quando começou a atuar como professor da EJA?

3) Qual a sua visão do que é a EJA?

4) Como é o perfil dos seus alunos?

5) O que é ser professor da EJA?

6) O que a EJA representa para esses alunos?

7) O que busca fazer em seu trabalho como docente, em sua relação com os alunos?

8) Como é a sua sala de aula? Quais são os recursos didáticos pedagógicos que utiliza em suas aulas?

9) O que a escola possibilita para a realização das suas aulas?

10) Por que há tanta evasão escolar na EJA?

11) Na sua opinião. Por que a EJA, no Brasil, ocupa um lugar reduzido e marginal na formulação das Políticas Públicas para a Educação no Brasil?