

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**WANSLEY FERREIRA DE FREITAS**

**UM ESTUDO ETNOGRÁFICO HISTÓRICO-CULTURAL DAS PRÁTICAS  
DIALÓGICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS - EJA (2014 -2015)**

Paranaíba –MS  
2016

**WANSLEY FERREIRA DE FREITAS**

**UM ESTUDO ETNOGRÁFICO HISTÓRICO-CULTURAL DAS PRÁTICAS  
DIALÓGICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS - EJA (2014-2015)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade Linha de pesquisa: História, Sociedade e Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Renata Lourenço**

Paranaíba –MS  
2016

F938e Freitas, Wansley Ferreira

Um estudo etnográfico histórico-cultural das práticas dialógicas de ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos - EJA (2014-2015) / Wansley Ferreira Freitas. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2016.  
167f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra Renata Lourenço.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Cultura escolar. I. Freitas, Wansley Ferreira. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 374

**WANSLEY FERREIRA DE FREITAS**

**UM ESTUDO ETNOGRÁFICO HISTÓRICO-CULTURAL DAS PRÁTICAS  
DIALÓGICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS - EJA (2014-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Renata Lourenço (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez  
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)

*Aos meus pais, João Augusto e Carmen Lúcia,  
que sempre me apoiaram, incentivaram a  
continuidade de meus estudos e não mediram  
esforços, em nenhum momento, para me  
encaminhar rumo aos meus sonhos.  
Nunca agradecerei o suficiente!  
Amo vocês!*

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, é difícil encontrar palavras que possam expressar minha gratidão aos muitos que me apoiaram no decorrer desta pesquisa, apoiando-me, confortando-me nos momentos de angústias e no surgimento das dúvidas. Gostaria muito de citar a todos aqui, mas, infelizmente, devo me conter em poucas linhas, que não são nem de perto suficientes para demonstrar a gratidão que tenho por todos. Quero, assim, registrar alguns desses nomes e os motivos que me levaram a tecer minha gratidão:

À Prof<sup>a</sup> Dra Renata Lourenço, da qual me orgulho muito em ser orientando. Primeiramente, por aceitar me orientar e pela confiança e apoio demonstrados no decorrer da pesquisa. Nunca mediu esforços para oferecer orientações precisas e lições importantes, além de ser um exemplo de profissionalismo, que certamente será meu espelho na trajetória da minha vida acadêmica.

Às professoras doutoras Andréia Nunes Militão e Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez, por suas contribuições e pela leitura atenta que dedicaram a este trabalho. Sua experiência, seriedade e comprometimento acadêmico com a pesquisa trará um valor inestimável a essa dissertação.

À minha esposa Rute Ribeiro Bernardes, que tanto me apoiou, durante todo o Mestrado e na produção deste relatório de pesquisa. Agradeço pela importância imensurável que você tem em minha vida, pelo companheirismo, dedicação e paciência. Agradeço por, mesmo sem fazer parte do mundo da pesquisa, ouvir-me atentamente, apoiar-me nas decisões, participar comigo de tantos congressos e eventos. Obrigado por tudo!

Ao meu filho João Augusto de Freitas Neto e ao meu enteado Wesley Bernardo da Silva, por, mesmo de longe, sempre se manterem presentes. Agradeço imensamente o incentivo, os conselhos, as orações.

À minha irmã, Erislei Ferreira de Freitas, ao cunhado Orestino Moura Freitas e aos sobrinhos Martulio Moura Freitas e Leonardo Moura Freitas, pelos diálogos e reflexões sobre a importância da educação para o crescimento profissional e social. Obrigado por compreenderem o porquê da minha ausência no decorrer deste trabalho.

Ao meu amigo Cledione Jacinto de Freitas, pelo apoio durante a escrita desta dissertação, pelos momentos de leitura, pela paciência e por suas explicações. Meus agradecimentos e o sincero desejo de sucesso em seus projetos. Obrigado!

Aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza (EMIFS), por aceitarem participar do projeto por mim idealizado, pelas entrevistas, pelas horas de conversas e interesse em ajudar a realizar essa pesquisa.

À Diretora Rosewane Batista Queiroz e à Coordenadora Luiza Santos Cardoso, que estiveram presentes, acompanhando e auxiliando todo o percurso desta pesquisa.

À professora Dra. Milka Helena Carrilho Slavez, que me ensinou muito sobre o mundo da pesquisa e o quanto devemos ser compromissados com os nossos projetos.

Por fim, a todos que participaram deste trabalho, direta ou indiretamente: Aos professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), colegas de curso e funcionários da EMIFS e UEMS. A todos, meu muito obrigado!

**Figura 1: Dona Iraí Ferreira de Souza**



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza

*Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários, que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda a minha comunicação com os oprimidos.  
(Paulo Freire, 1997).*



FREITAS, Wansley Ferreira de. **Um estudo etnográfico histórico-cultural das práticas dialógicas de ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos - EJA (2014-2016)**. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo etnográfico histórico-cultural das práticas dialógicas de ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza (EMIFS). Apesar de trazer dados anteriores, o objeto da pesquisa foca nas turmas de 2014/2015. A relevância desta pesquisa vem ao encontro das práticas institucionais e pedagógicas desenvolvidas no interior da instituição e de como educadores/educandos, ao dialogarem sobre suas vivências e experiências, constroem juntos uma cultura escolar. Objetivou-se analisar como se dá o diálogo e a produção de conhecimento na relação entre educadores/educandos e gestores, dentro da instituição escolar, e como os sujeitos lidam com a questão do que é ensinado e apreendido dentro da escola. Utilizou-se um aporte metodológico que combina pesquisa etnográfica de observação participante, subsidiada pelo método da História Oral, em uma perspectiva qualitativa. Empregou-se o procedimento da pesquisa documental e bibliográfica, tendo como principal aporte teórico os estudos *freireanos* sobre a Educação de Jovens e Adultos. A produção de dados deu-se em três momentos: Primeiramente, procurou-se conhecer e relacionar o campo de pesquisa, conforme proposto pela etnografia de observação participante, utilizando como ferramenta o caderno de campo. Em um segundo momento foi aplicado questionários aos professores e alunos do Ensino Fundamental I e II da EJA. Por fim, foram realizadas entrevistas com dois professores, cinco estudantes, diretora e coordenadora da instituição pesquisada. Como resultados, observou-se que os sujeitos apontam a importância do diálogo promovido entre educadores/educandos e instituição e reconhecem o papel social da EJA e de seus professores na consolidação do processo de ensino/aprendizagem.

**Palavras -Chave:** Educação de Jovens e Adultos. Nova História Cultural. Cultura escolar. Práticas dialógicas.

FREITAS, Wansley Ferreira de. **Um estudo etnográfico histórico-cultural das práticas dialógicas de ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos - EJA (2014-2016)**. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

### ABSTRACT

This dissertation presents a historical-cultural ethnographical study about the dialogical practices of teaching/learning in the Adults and Young Adults Education (EJA), in the Municipal School Iraí Ferreira de Souza (EMIFS). Although it brought previous data, the object of the search focus in the students in the period of 2014/2015. The relevance of this research meets the institutional and pedagogical practices developed inside the institution and among educators/pupils who dialogue about their daily experiences, and construct together a school culture. It has aimed to analyze the role the dialogue and the knowledge production plays in the relation among educators/pupils and managers inside the school institution, and how the subjects deal with the question of what is taught and learned inside the school. It was used a methodological contribution that matches ethnographical research participant observation, subsidized by the Oral History method, in a qualitative perspective. It was applied the procedure of documental and bibliographical research, considering as the main theoretical contribution the *freirianos* studies about the Adults and Young Adults Education. The data production was generated in three moments. At first, it was established to know and to relate the research field, according to what is proposed by the participant observation in ethnography, using as tool the cultural register. At a second moment it was applied a questionnaire to teachers and EJA students from elementary and middle school. Finally, interviews were carried out with two teachers, five students, the principal and the coordinator of the institution researched. Coming to the results, it was observed that the subjects point out the importance of the dialogue promoted among educators/pupils and institution and recognize the social role of EJA and its teachers in the consolidation of the teaching/learning process.

**Keywords:** Adults and Young Education. New Cultural History. School Culture. Dialogical Practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Figura 1  | Dona Iraí Ferreira de Souza                                    | 08  |
| Figura 2  | Localização do município de Aporé/GO                           | 70  |
| Figura 3  | Reprodução da Lei de criação da escola                         | 71  |
| Figura 4  | Reprodução da Lei de criação da escola                         | 71  |
| Figura 5  | Antigo prédio da Escola Municipal de Aporé                     | 72  |
| Figura 6  | Lei que dispõe sobre a alteração do nome da escola             | 73  |
| Figura 7  | Entrada da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza             | 74  |
| Figura 8  | Entrada da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza             | 75  |
| Figura 9  | Matriz Curricular do ensino fundamental: 1º Etapa              | 82  |
| Figura 10 | Matriz Curricular do ensino fundamental: 2º segmento           | 83  |
| Figura 11 | Calendário da EJA  | 87  |
| Figura 12 | “Projeto Padrinho”   | 90  |
| Figura 13 | Apresentação dos “padrinhos”                                   | 90  |
| Figura 14 | <i>Print</i> da página do Jornal “Aporé em Foco”               | 91  |
| Figura 15 | Lanche “Projeto Páscoa”  | 92  |
| Figura 16 | Atividade do “Projeto Páscoa”                                  | 92  |
| Figura 17 | Painel da Festa Junina/2014                                    | 92  |
| Figura 18 | Festa Junina/2015  | 92  |
| Figura 19 | Confraternização dos alunos, professores e funcionários da EJA | 97  |
| Figura 20 | Paulo Freire com uma turma de formandos do SESI                | 111 |

## LISTA DE QUADROS

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| Quadro 1 | Matrículas 2001-2015                                | 84  |
| Quadro 2 | Tabulação dos dados do questionário                 | 99  |
| Quadro 3 | Tabulação dos dados do questionário dos professores | 107 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Gráfico 1 | Matrículas 2001-2015.                                   | 85  |
| Gráfico 2 | Os motivos que levaram a deixar de frequentar a escola. | 114 |
| Gráfico 3 | Os motivos que trouxeram de volta aos estudos.          | 117 |
| Gráfico 4 | O significado de educação para os educandos.            | 120 |
| Gráfico 5 | As aulas que os alunos mais gostam.                     | 122 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| EJA     | Educação de Jovens e Adultos   |
| EMIFS   | Escola Municipal Irai Ferreira de Souza  |
| UEMS    | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul                                      |
| GEPHEB  | Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                  |
| LDB     | Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional                                  |
| TCC     | Trabalho de conclusão de curso   |
| IBICT   | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia                       |
| NHC     | Nova História Cultural   |
| PPP     | Projeto Político Pedagógico  |
| INSS    | Instituto Nacional do Seguro Social  |
| FAVA    | Faculdade Vale do Aporé  |
| MOBRAL  | Movimento brasileiro de educação de adultos                                      |
| FIC     | Faculdades Integradas de Cassilândia   |
| CEEJA   | Centro Estadual da Educação de Jovens e Adultos                                  |
| INP     | Instituto Nacional de estudos Pedagógicos  |
| SME     | Secretária Municipal de Educação   |
| CRAS    | Centro de Referência de Assistência Social                                       |
| SENAI   | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                                      |
| SENAC   | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial                                       |
| SESI    | Serviço Social da Indústria  |
| MOVA    | Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos                                   |
| DETRAN  | Departamento Estadual de Trânsito  |
| CEE     | Conselho Estadual de Educação  |
| CEB     | Conselho de Educação Básica  |
| RN      | Rio Grande do Norte  |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas  |
| ABNT    | Associação Brasileira de Normas Técnicas   |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira           |
| PNAD    | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios                                      |
| PCN     | Parâmetro Curricular Nacional  |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>17</b> |
| <b>1 PONTO DE PARTIDA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>                     | <b>20</b> |
| 1.1 Caminhos da Pesquisa .....  | 20        |
| 1.2 A Educação de Jovens e Adultos: justificativa da pesquisa .....                                 | 23        |
| 1.3 Pressupostos metodológicos .....  | 27        |
| 1.3.1 Estabelecendo os métodos utilizados na Pesquisa.....  | 27        |
| 1.4 Em busca dos conceitos .....  | 41        |
| 1.4.1 O conceito de pesquisa historiográfica .....  | 42        |
| 1.4.2 Práticas cotidianas .....   | 44        |
| <b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. ....</b>                 | <b>53</b> |
| 2.1 A Educação de Jovens e Adultos e a República.....   | 53        |
| 2.2 Paulo Freire e sua participação na história da EJA .....  | 59        |
| 2.3 O Pensamento Político-Pedagógico de Paulo Freire .....  | 63        |
| <b>3 CIDADE, INSTITUIÇÃO E SUJEITOS: UM CAMPO DE ANÁLISE .....</b>                                  | <b>69</b> |
| 3.1 A Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza: contextualização histórico/espacial da escola.<br>69 |           |
| 3.1.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) .....   | 76        |
| 3.1.2 Matrizes Curriculares da 1º e 2º Etapa da EJA.....  | 81        |
| 3.1.3 Matrículas .....  | 83        |
| 3.1.4 Calendário.....   | 86        |
| 3.1.5 Recursos Humanos e apoios .....   | 88        |
| 3.2 As observações feitas dentro do campo de Pesquisa.....  | 89        |
| 3.3 Da história do escrito, do dito e do vivido: interconexões. ....                                | 97        |
| 3.3.1 Perfil dos alunos .....   | 98        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>4 DIALOGANDO COM EDUCANDOS/EDUCADORES E GESTORES.....</b>   | <b>109</b> |
| 4.1 O conceito de diálogo .....  | 109        |
| 4.2 Dialogando com os educandos .....  | 112        |
| 4.2.1 Os motivos que os levaram a deixar de frequentar a escola e os motivos que os trouxeram de volta .....   | 113        |
| 4.2.2 Significado de educação e de aulas atrativas para os educandos. ....   | 119        |
| 4.3 Dialogando com os professores .....  | 128        |
| 4.3.1 Quais os motivos que o/a levaram à escolha da profissão docente? .....   | 129        |
| 4.3.2 Os motivos que levaram o/a docente a trabalhar em uma turma de Educação de Jovens e Adultos e se há diferenças entre os alunos da EJA com os do ensino regular. .... | 132        |
| 4.3.3 A concepção de educação e o significado de ensinar para os educadores. ....  | 136        |
| 4.3.4 Objetivos da Proposta Pedagógica da Escola .....   | 140        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>142</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>148</b> |
| <b>FONTES DOCUMENTAIS.....</b>   | <b>157</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>158</b> |
| Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....  | 159        |
| Apêndice B – Autorização para consulta e utilização de imagens da escola .....   | 160        |
| Apêndice C- Questionário dos alunos da EJA 1º e 2º fase.....   | 161        |
| Apêndice D- Questionário dos professores da EJA 1º e 2º fase.....  | 163        |
| Apêndice E- Roteiro de entrevista dos educandos da EJA 1º e 2º fase.....   | 165        |
| Apêndice F- Roteiro de entrevista dos educadores da EJA 1º e 2º fase.....  | 166        |
| Apêndice G- Roteiro de entrevista dos gestores da EMIFS.....   | 167        |



## INTRODUÇÃO

*Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem, pesquiso, ensino ou me envolvo em atividade mais além dos muros da Universidade.*  
(FREIRE, 2001).

O presente trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, oferecido na Unidade Universitária de Paranaíba, na área de concentração “Educação, Linguagem e Sociedade”, linha de pesquisa História, Sociedade e Educação<sup>1</sup>.

Embora sejam encontradas diversas pesquisas que abordem a Educação de Jovens e Adultos, como pode ser percebido ao se colocar o descritor “EJA” no Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), as questões que se referem à constituição da cultura escolar e seus respectivos desdobramentos no campo da História e da Nova História Cultural (NHC), ainda apresentam lacunas que sugerem que este seja um campo com amplas possibilidades de pesquisa. Dessa forma, esta pesquisa aborda as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA); na Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza (EMIFS) no período de 2014 – 2015.

O recorte temporal foi delimitado considerando-se a data de registro das primeiras matrículas feitas para EJA na escola, em 2001, até o ano da realização da pesquisa de campo para essa investigação: 2015. O aporte metodológico utilizado foi a etnografia de observação participante, que ajudou na compreensão dos sujeitos, apoiado ao método<sup>2</sup> da História Oral. Foi feita ainda uma breve constextualização da história da educação no Brasil a partir da República (1889).

A questão que motivou essa pesquisa foi: Como educadores/educandos e gestores se relacionam com o diálogo proposto por Paulo Freire?

---

<sup>1</sup> A Linha enfoca estudos teórico-metodológicos atinentes à história e historiografia da educação, contemplando as relações entre história, sociedade e educação, em investigações sobre formação e profissão docente; instituições escolares e não escolares; disciplinas escolares e currículo; saberes, prescrições, práticas e processos educativos; produção, circulação e apropriação de ideias e modelos educativos; impressos pedagógicos e manuais de ensino; escolarização da infância; educação indígena; universalização da escola pública; correntes educacionais contemporâneas.

<sup>2</sup> Nesta dissertação estaremos referindo ao termo “método” para História Oral baseado no estudo de Freitas (2006), que define História Oral como um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista.

Para responder a esse questionamento a presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de identificar e analisar como se dá o diálogo e a produção de conhecimento na relação entre educadores/educandos e gestores, dentro da instituição escolar, e como os sujeitos lidam com a questão do que é ensinado e apreendido dentro da escola. Como incremento desse objetivo e com a determinação de um olhar científico prudente elegemos como objetivos específicos: compreender o campo teórico/metodológico da pesquisa; entender como se deu o processo de alfabetização de adultos na República; compreender o papel e o pensamento político pedagógico de Paulo Freire sobre a alfabetização de adultos; conhecer o campo de pesquisa e seus sujeitos; identificar como educadores/educandos se dialogam no processo de ensino aprendizagem; conhecer o processo histórico da EMIFS e sua caminhada na oferta da EJA; entender como pensam educadores/educandos e gestores quanto agentes de uma cultura escolar; identificar diferentes causas e consequências que levaram os estudantes a não concluírem o Ensino Fundamental na idade correta. Para tanto, foi preciso adentrar a escola e compreender as culturas vivenciadas por seus sujeitos.

A escola pesquisada foi fundada no ano de 1963, originalmente com o nome de Escola Municipal de Aporé e, em 2003, recebeu o nome de Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza, em homenagem à professora Iraí, como a todos a chamavam.

Localiza-se em Aporé/GO, cidade distante 450 quilômetros de Goiânia, capital do Estado, que possui uma pequena população, 3.803 (três mil, oitocentos e três) habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, sendo que a população estimada para 2015 é de 4.077 (quatro mil e setenta e sete) habitantes. Possui um Distrito denominado de Itumirim, que fica distante 70 (setenta) quilômetros, à beira da GO-184. A história deste município tem início no século XX, próximo da pequena vila de Arraial do Corrente, que já existia.

A pesquisa que aqui é apresentada foi estruturada de forma a demonstrar o entrelaçamento entre os passos metodológicos seguidos, no desenvolvimento da pesquisa, e o aporte teórico que subsidiou todo o seu percurso.

Assim, o capítulo I, intitulado *Ponto de Partida: Fundamentação Teórico-Metodológica da Pesquisa* apresenta, inicialmente, um pouco da minha trajetória como pesquisador, buscando responder sobre o que, para que e para quem esta pesquisa foi elaborada. Ainda nesse capítulo são explicados os caminhos metodológicos e teóricos, bem como os principais conceitos que nortearam o campo de pesquisa.

No segundo capítulo, *Contextualização Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, abordo a parte histórica da pesquisa, apontando, brevemente, os principais marcos da

história da EJA no Brasil, desde a República até o surgimento e divulgação das propostas de Paulo Freire. O objetivo desse capítulo, portanto, é analisar como era o enfoque dado à Alfabetização de Adultos, antes e depois de Freire, procurando-se entender se houve e quais foram os avanços relacionados à alfabetização de adultos, principalmente após as ideias *freireanas* terem sido amplamente propagadas no Brasil e em vários países de outros continentes.

No terceiro capítulo, intitulado *Cidade, Instituição e Sujeitos: um campo de análise*, o objeto central da pesquisa, evidencia onde se encontra a cidade, a escola e os sujeitos pesquisados. Apresento neste capítulo as observações feitas e anotadas no caderno de campo, as observações feitas no campo da cultura escolar, com imagens, dados do questionário aplicado aos educadores/educandos e entrevistas com cinco alunos, dois professores e gestores<sup>3</sup>.

No quarto e último capítulo, *Dialogando com educandos/educadores e gestores*, trago a análise dos relatos, diálogos, entrevistas e questionários realizados com os educandos, educadores e gestores, demonstrando como os sujeitos pesquisados dialogam com a proposta de alfabetização de Paulo Freire e de outros autores que trabalham na mesma perspectiva.

Nas *Considerações finais* aponto, de forma breve, as conclusões a que cheguei ao final desta caminhada.

Dessa forma, partindo da contribuição de Freire para o campo da história e da cultura escolar, espera-se que os dados empíricos e teóricos analisados nesse relatório de pesquisa possam ser úteis a outros pesquisadores da temática, ajudando a concretizar a importância das obras de Paulo Freire para a compreensão das práticas de ensino/aprendizagem na escola e como a cultura escolar é constituída.

---

<sup>3</sup> No caso desta pesquisa, os gestores referem-se à Diretora da Escola e a Coordenadora da EJA.

## 1 PONTO DE PARTIDA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

*Nesta pesquisa fomos ao mesmo tempo sujeitos e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças. (BOSI, 1994)*

Neste primeiro capítulo<sup>4</sup> apresento os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa para a coleta de dados, bem como os referenciais teóricos e conceituais que subsidiaram a escrita da dissertação. Inicialmente, apresento os caminhos da pesquisa, o que justifica sua relevância, os métodos utilizados e o referencial teórico. Vale ressaltar que se trata de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico<sup>5</sup>, realizada a partir dos pressupostos da história oral, por meio da observação participante e de entrevistas com os sujeitos que fazem parte do contexto escolar da EJA: alunos, professores e gestores.

### 1.1 Caminhos da Pesquisa

A escolha da EJA como objeto de estudo guarda estreita relação com minha trajetória profissional como professor, trajetória esta que já vinha percorrendo bem antes de ingressar no Programa de Mestrado ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Destarte, minha inserção docente aconteceu antes mesmo do término da graduação, em 2004, quando passei a frequentar o curso de História, na Faculdade Vale do Aporé (FAVA), em Cassilândia/ MS. Ainda no início da graduação, fui convidado a ministrar aulas para uma turma de 6º e 7º ano da EJA do Colégio Estadual José Ludovico de Almeida, no município de Aporé/GO. Foi de ampla relevância fazer um trabalho voltado para jovens e adultos, principalmente pela simplicidade e vontade de aprender dos alunos, que a cada momento compartilhavam todas as suas expectativas e sonhos voltados para a importância da formação escolar, que envolve mais do que o aprender a ler, escrever e efetuar operações matemáticas.

Por conta do meu envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos, propus ao meu orientador pesquisar sobre essa temática, no âmbito da História da Educação, defendendo, no ano de 2007, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o título: *A Educação de Jovens e*

---

<sup>4</sup> Algumas ideias deste capítulo foram debatidas por mim em congressos e revistas que trabalham com a temática da cultura escolar, História Oral e Educação de Jovens e Adultos.

<sup>5</sup> Adotamos nesta dissertação o termo “etnográfico” fundamentado em Oliveira (2000), que subscreve em seu primeiro capítulo sobre O trabalho do antropólogo: Olhar. Ouvir e Escrever.

*Adultos: as perspectivas do Mobral a partir do método freireano*, trabalho em que foi abordado o conhecido método de ensino/aprendizagem de Paulo Freire.

No ano de 2008, ingressei em outro curso de graduação, especificamente no curso de Pedagogia, pelas Faculdades Integradas de Cassilândia (FIC), com o intuito de obter, também, habilitação para a docência para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Como pesquisador, dei continuidade aos estudos sobre Paulo Freire e a alfabetização de adultos, tendo como objeto de pesquisa para a elaboração do TCC as dificuldades de aprendizagem de alunos matriculados na EJA do município de Aporé-GO.

No ano de 2011, fui novamente convidado a ministrar aulas para alunos da EJA numa sala multiseriada<sup>6</sup> em que eram atendidos alunos do 1<sup>a</sup> ao 5<sup>a</sup> ano, na Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza- EMIFS. O desafio encontrado pelos gestores, nessa escola, diz respeito a como atrair alunos, jovens ou adultos, com distorção idade/série a se matricularem na escola e permanecerem até a conclusão dos estudos. Aceitei o desafio, mesmo com o compromisso de ir em busca desses possíveis, convidá-los a se matricular e encontrar estratégias que evitassem a expulsão<sup>7</sup> escolar, um problema enfrentado naquela instituição, que havia encerrado o ano letivo de 2010 com apenas 13 (treze) alunos.

Assim, não sem dificuldades, foi implantada uma sala da EJA com 21 alunos: 20 regulares e 01 (um) aluno ouvinte. Entre estes, havia um, especialmente, que instigava a descoberta de novas estratégias de ensino, uma vez que apresentava dificuldades de aprendizagem e, embora a escola contasse com professores de apoio, estes não atendiam alunos da EJA. Naquele momento, a EJA contava apenas com o professor regente e uma coordenadora da equipe pedagógica.

Essa situação desafiadora levou-me a ir em busca de conhecimento sobre o assunto, a fim de tentar responder o que levava os alunos da EJA a apresentar dificuldades na leitura, em alguns casos demonstrando não saber escrever o próprio nome ou diferenciar as vogais, mesmo aqueles que haviam frequentado a sala de alfabetização de adultos em anos anteriores. Nessa busca por conhecimentos sobre o tema, ingressei, em 2013, no curso de especialização da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na linha de pesquisa em Educação, Linguagem e Sociedade. Durante o curso, fui convidado a participar do Grupo de Estudos e

---

<sup>6</sup> Salas multisseriadas são classes de alunos de idades e níveis educacionais diversos que são acompanhados somente por um professor.

<sup>7</sup> Paulo Freire (2006) recusa o conceito de “evasão”, aderindo ao termo “expulsão”. Para o autor as crianças são expulsas da escola por razões internas e externas, portanto, elas não se evadem.

Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB)<sup>8</sup>, que me proporcionou um contato mais aprofundado com o processo de pesquisa, por meio do estudo e debate de temas que vinham ao encontro das minhas inquietações referentes à alfabetização de adultos.

A pesquisa desenvolvida na Especialização intitulou-se *Paulo Freire na Alfabetização de Adultos: momentos históricos*, o que me possibilitou buscar e estudar alguns livros do autor disponíveis que tratam da alfabetização de adultos. A pesquisa tinha como objetivo compreender, tendo como base os conceitos freireanos, quais as necessidades, urgências e possibilidades pedagógicas no combate ao analfabetismo dos sujeitos colocados à margem dos usos sociais da leitura (letramento) e da participação política, como cidadãos de direito. Esta pesquisa, de cunho exploratório e bibliográfico, alargou meus conhecimentos sobre os conceitos inerentes à alfabetização de adultos e sobre as continuidades e discontinuidades apresentadas pelos sujeitos aprendentes na EJA.

Em julho de 2014, fui aprovado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Paranaíba. O Programa possui uma área de concentração “Educação, Linguagem e Sociedade” e três linhas de pesquisa: “Currículo, Formação Docente e Diversidade”, “Linguagem, Educação e Cultura” e “História, Sociedade e Educação”, na qual estou inserido, que contempla dentro de sua ementa o estudo sobre as instituições escolares e não escolares; disciplinas escolares e currículo; saberes, prescrições, práticas e processos educativos.

A proposta, vinda da minha orientadora, de pesquisar a Educação de Jovens e Adultos com base nos aportes teóricos da História Oral e da etnografia, utilizando como instrumento para a produção de dados a observação participante, entrevistas e questionários semiestruturados aplicados a educadores/educandos e gestores. O objetivo é investigar se existem ou não práticas dialógicas entre educadores/educandos e instituição, interligados ao campo da cultura escolar, tendo como tarefa traçar um paralelo entre Paulo Freire e Michel de Certeau, até mesmo pela aproximação dos dois autores.

Essa aproximação entre os autores se deu por iniciativa de Certeau que, ao ler os trabalhos de Freire e como este retratava a situação à alfabetização de adultos no Brasil, escreve para uma revista, em 1966, apoiando as ideias de Freire e dando mérito aos seus escritos, por promover

---

<sup>8</sup> O GEPHEB – É o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira que tem como eixos norteadores, a história da escolarização da infância, das práticas, das disciplinas e instituições escolares.

uma pedagogia que integrava o conhecimento ao diálogo interpessoal. Assim, de acordo com Faria Filho (2005b, p. 264) Certeau “[...] reconhece a responsabilidade do adulto na educação para a liberdade, criticando os professores que faziam sua autoridade repousar apenas sobre o princípio da punição”.

Esse relatório, portanto, traz os resultados da pesquisa teórica e de campo, realizada a partir do diálogo com professores, alunos e gestores da instituição, durante todo o percurso investigativo.

## **1.2 A Educação de Jovens e Adultos: justificativa da pesquisa**

O professor, um dos agentes principais no trabalho com a EJA, exerce a importante função de mediar o conhecimento de mundo que os alunos - jovens e adultos – trazem, com os conteúdos próprios e somente acessados no contexto escolar, o que pressupõe um profissional que saiba relacionar a teoria (aprendida na Universidade) e a prática (a reais necessidades dos alunos). Para Freire (1997, p. 11) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Nesse sentido, é ao exercer sua função docente de uma forma dialógica, ou seja, promovendo o diálogo e buscando a interlocução, ou à distância, entre o que o aluno sabe e o que a escola espera que seja aprendido, que o professor estabelece um verdadeiro canal de comunicação que pode promover situações de aprendizagem e produção de significados pelos sujeitos em formação.

Para tanto, o professor precisa, também, se colocar no lugar de aprendiz: aprender a ouvir, o que significa não somente escutar o que dizem verbalmente, mas oferecer uma escuta sensível ao que não é dito, mas demonstrado. O desinteresse, o desânimo, a “bagunça”, podem ser indicadores de que os conteúdos escolares, da forma como estão sendo apresentados, não estão fazendo sentido para os estudantes. Assim, o professor deve, também, aprender ao ensinar. A formação é um processo que não se encerra com a graduação e a diplomação: ela se estende durante toda a carreira, num processo constante de desenvolvimento profissional. Aprender a ouvir envolve estar atento às histórias de vida dos alunos, que constituem sua identidade.

Nesse sentido, os relatos e as experiências de vida dos alunos/as podem ser uma excelente ferramenta, como objeto de reflexão permanente do fazer do educador, pois todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem possuem suas histórias, fazem ou já fizeram parte de grupos sociais que produzem ou produziram conhecimentos. O que confere o conhecimento e sua práxis é a certeza de fazer parte do mundo, conhecer sua própria história e realidade, ser um sujeito emancipado dentro da instituição escolar, agente de sua própria historicidade. Conforme explica Freire (1997, p. 15):

O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã.

Os sujeitos que procuram a EJA buscam a realização de um sonho passado através de gerações, o sonho, difundido e cristalizado no imaginário popular, de que a ascensão social se dará por meio da educação escolar e por seus méritos. No discurso ideológico e político vigente, quando alguém não “vence” na vida, não obtém sucesso, é porque não aproveitou as chances ofertadas pelo Estado para estudar e “ser alguém”. Excluem-se totalmente os fatores sociais que levam à expulsão escolar e a omissão do Estado frente às condições em que vive boa parte da população que acabará, por fim, sendo o público alvo da EJA e de políticas de compensação.

Assim, desde que se entendem como sujeitos no mundo, essa parcela populacional é levada a acreditar que não há melhoria nas condições de vida se não for pela educação. Impedidos, por motivos vários, de frequentar a escola enquanto crianças ou adolescentes retornam a ela jovens, adultos e idosos que muitas das vezes acabam se culpando por sua situação de não escolarizado, com problemas de autoestima e desacreditado de sua capacidade intelectual.

No entanto, apesar de todas as adversidades e mesmo frente à precariedade das políticas públicas educacionais, buscam por novos horizontes, na expectativa de traçar rumos melhores na construção de suas histórias de vida.

Para os educandos da EJA, a escolarização se apresenta como um caminho de mudança, e creem que seus professores podem promover, por meio das suas práticas educativas, a possibilidade de vivenciarem o novo, de reescreverem sua história de vida, pois, Freire, (1992, p.47), afirma que:

[...] Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.



É a partir dessa necessidade de sonhar, ter esperança e fazer sua história, que se pode vislumbrar na Educação de Jovens e Adultos um caminho que pode vir a ser gratificante, especialmente para quem se propõe a pesquisar sobre o tema. Ouvir e dar vozes aos sujeitos da pesquisa proporciona um conhecimento incomparável sobre as histórias de vidas e como esses sujeitos (professores, alunos, gestores e instituição) dialogam sobre suas práticas. Respeitar as experiências dos educandos e aproveitá-las em sala de aula pode viabilizar o cumprimento das adaptações propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola na modalidade da EJA.

Paulo Freire, defensor do diálogo entre educador/educando, trabalha em defesa da consolidação de uma educação popular<sup>9</sup> e da constituição de um professor que passe a vivenciar e compreender o mundo em que se inserem seus alunos, por meio da prática do diálogo.

O autor define dois tipos de professores: o educador da teoria da ação antidialógica - que não se preocupa com o educando, faz ele mesmo o papel de escolher o que trabalhar com seus discípulos e fornecer todas as respostas, sem ao menos se preocupar em instigar o conhecimento de seus educandos. Conforme destaca Freire (1987, p. 47):

Para o 'educador bancário', na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa.

Na sequência, Freire define o outro modelo de professor: o educador da teoria da ação dialógica, chamado por ele de educador investigador ou professor humanista, por se preocupar com o conhecimento prévio do educando, trabalhar com temas geradores levando em consideração o universo temático que é de interesse dos sujeitos. Para Freire, o que se pretende buscar por meio do diálogo é investigar a percepção da realidade destes homens e a visão de mundo em que se encontram envolvidos,

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores' (FREIRE, 1987, p.50).

Freire, ao sugerir que os educadores se voltem para o campo da investigação, em busca de conhecer os sujeitos com quem partilha os conhecimentos escolares, propõe que o educador conheça um pouco da cultura de seus educandos. Surge aí uma ingerência cultural dentro do

---

<sup>9</sup> O movimento de educação foi uma das várias formas de mobilização adotadas no Brasil.

campo da educação, uma troca de conhecimento entre educadores/educandos, por meio do diálogo.

Outro conceito idealizado por Freire refere-se à formação dos círculos de cultura<sup>10</sup>, que deve servir-se de um ambiente em que seja possível o intercâmbio de concepções sobre o programa de alfabetização de adultos, tendo como foco principal as palavras geradoras. Freire (1987, p.68) observa que:

Com a experiência que hoje temos, podemos afirmar que, bem discutido o conceito de cultura, em todas ou em grande parte de suas dimensões, nos podem proporcionar vários aspectos de um programa educativo. Mas, além da captação, que diríamos quase indireta de uma temática, na hipótese agora referida, podem os educadores, depois de alguns dias de relações horizontais com os participantes do círculo de cultura, perguntar-lhes diretamente: Que outros temas ou assuntos poderíamos discutir além deste?

Paulo Freire considera a cultura como algo dinâmico, que faz parte da vida do homem, ou seja, está entrelaçada à história do sujeito e com ela o homem constrói seu modo de vida. Ao criar seu próprio mundo, o homem passa a criar sua própria cultura, ou seja, para Freire o sujeito cria a cultura e é por ela condicionado.

Outra denominação da cultura dada por Freire é a “cultura do silêncio”, que torna os homens oprimidos e condicionados à sua própria condição humana. Para o autor, ler, escrever e conhecer os sentidos das palavras ajuda aos sujeitos a se livrar do medo da opressão.

Ao formarem-se como pesquisadores, os educadores que trabalham dentro da concepção de conhecer o universo do “outro”, não esperam o pronto e acabado, antes, veem que a educação, não só na modalidade EJA, mas em qualquer uma de suas modalidades, necessita a cada dia de práticas condizentes com a realidade dos educandos. Fomentar novas ideias e transformá-las em ação, na perspectiva de educação idealizada por Freire, pode auxiliar a concretização da universalização da educação, ajudando a diminuir o índice de analfabetismo no Brasil.

Enfim, é preciso compreender a importância do estabelecimento de um vínculo entre educador/educando, reconhecendo a escola como produtora e reprodutora de uma cultura (Juliá, 2001), percebível em suas normas e arquivos escolares. Colocar em prática os conceitos defendidos por Paulo Freire não se reduz a utilizá-los, esporadicamente, em citações reflexivas,

---

<sup>10</sup> Círculo de Cultura é a prática de alfabetização de adultos idealizada por Paulo Freire no início dos anos 60, que substitui a de turma de alunos na sala de aula, por meio de suas experiência de vida, no círculo de cultura se aprende com o diálogo, que estimula os estudantes a aprender, por meio das palavras geradoras.

mas praticá-los e exercê-los de fato no cotidiano escolar, como agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

### 1.3 Pressupostos metodológicos

Por se tratar de um estudo qualitativo, voltado para um campo de investigação social, com o aporte da etnografia e da História Oral (ARAGÃO, 2013; FREITAS, 2006; FIORUCCI, 2010), pensou-se em uma metodologia de pesquisa que pudesse ser adequada ao ambiente escolar em que foi desenvolvida, tendo na observação e na interpretação dos sentidos dados por seus sujeitos uma forma de alargar nosso olhar:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Como a pesquisa qualitativa não adota um modelo único de pesquisa para todas as ciências optou-se por escolher métodos que permitissem aos sujeitos participarem ativamente da pesquisa. Na fase da observação, procurou-se estar atento aos métodos e práticas utilizados pelos educadores/educandos presentes na instituição de ensino, bem como à cultura escolar ali produzida e reproduzida.

Para Moresi (2003, p. 9) “Pesquisa de campo é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não”.

Assim, foi dada ênfase às histórias de vida dos sujeitos participantes, de acordo com o caminho metodológico delineado nos próximos subtítulos.

#### 1.3.1 Estabelecendo os métodos utilizados na Pesquisa

O primeiro passo, na produção dessa pesquisa, foi investigar, por meio da pesquisa bibliográfica em produções como dissertações e teses, outras pesquisas concluídas e voltadas para a temática da Educação de Jovens e Adultos e a cultura escolar, para a lapidação e construção da base teórica desta dissertação.

Dessa forma, foi realizada uma busca no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no banco de dissertações e teses, para ajudar a compreender melhor como diversos pesquisadores têm considerado os elementos presentes neste trabalho, principalmente para verificar a existência de trabalhos semelhantes ou de autores que trabalham essa temática em outra perspectiva teórica ou epistemológica.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p.45):

[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Amaral (2007) escreve que os objetivos principais da pesquisa bibliográfica são: fazer histórico sobre o tema; atualizar-se sobre o tema escolhido; encontrar respostas aos problemas formulados; levantar contradições sobre o assunto e evitar repetição de trabalhos já realizados. Para definir melhor seus objetivos o autor deixa claro seu entendimento sobre o tema.

A respeito desta problemática Amaral, (2007, p.5), explica que:

A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

Com esses pressupostos, iniciei a pesquisa bibliográfica no banco de dados do IBICT, utilizando o descritor “Paulo Freire” e “Educação de Jovens e Adultos”, sendo localizados 108 (cento e oito) trabalhos, dentre os quais alguns em que os termos “Paulo Freire” e “Alfabetização de Adultos” figuravam como palavras-chave.

Com o descritor “Paulo Freire” e “práticas escolares”, foram encontrados 180 (cento e oitenta) trabalhos, dentre eles alguns repetidos, por conta da palavra chave “Paulo Freire”.

Em uma nova busca, agora com os descritores “o diálogo entre professores e alunos da EJA e suas práticas”, com o intuito de encontrar dissertações e teses produzidas sobre a prática dialógica de professores e alunos, práticas docentes e cultura das instituições pesquisadas, bem como observar como os sujeitos se movimentam dentro e fora do campo de pesquisa, foram encontrados ao todo 133 (cento e trinta e três) trabalhos.

Após a leitura preliminar dos resumos, em alguns casos, da introdução e conclusão dos mesmos, foram selecionados 08 (oito), entre dissertações e teses, que mais se aproximaram da proposta desta dissertação.

Hennicka (2012) na dissertação *Educação de Jovens e Adultos – uma perspectiva freireana e intercultural*, procura identificar as origens históricas e culturais, bem como os fundamentos epistemológicos da Educação de Adultos, tendo como referencial as obras de Paulo Freire produzidas nos anos de 1921-1987, por meio de pesquisa teórico-bibliográfica. A autora analisou as obras com o suporte de autores como Gadotti (2006), traçando sua linha de investigação com o método de análise utilizado por Freire para a Alfabetização de Jovens e Adultos.

Hennicka (2012) buscou encontrar passagens que se relacionariam e contribuiriam para a Educação de Jovens e Adultos no atual cenário educacional brasileiro, uma vez que, segundo a autora, seria possível reinventar o pensamento de Paulo Freire, pois seus livros só fazem sentido a partir do entendimento do leitor ao interpretá-los. A autora conclui, portanto, que cada pessoa chega ao seu próprio entendimento ao ler a obra freireana, pois existem vários “freires”: o revolucionário, o dialógico, o pensador multidisciplinar, entre outros tantos possíveis de encontrar.

Na dissertação *Uma releitura dos princípios políticos e pedagógicos concebidos por Paulo Freire*, Dutra (2005), por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre os escritos de Paulo Freire, aborda a atualidade das ideias defendidas nas obras produzidas pelo autor na década de 1960, que, segundo ela, continuam não sendo utilizadas nas práticas educativas.

Para o embasamento teórico Dutra (2005) utilizou várias obras de Freire lançadas nos anos de 1960 a 1980, assim como análises de Gadotti (1996) e Bortolozzo (1993), que tratam dos métodos de Paulo Freire e sua Pedagogia da Libertação.

Dutra (2005) traz como problema de pesquisa a seguinte questão: Por que os escritos de Paulo Freire que foram produzidos no início dos anos de 1960 do século passado parecem tão atuais, mas não conseguem influenciar e transformar os saberes e a vida de milhões de alunos e alfabetizadores/as brasileiros.

Para responder a esta questão, Dutra (2005) apontou os principais indícios políticos e pedagógicos chegando à conclusão de que os escritos de Freire destacavam não o seu método de alfabetização, mas sim sua metodologia de vida e para a vida e os princípios de sua prática como educador. Conclui ainda que, infelizmente, as ideias de Freire são defendidas, mas nunca postas em prática.

Na dissertação *O diálogo entre cultura escolar e cultura popular na Educação de Jovens e Adultos numa escola de Guanambi (BA)*, Carvalho (2013), com uma abordagem qualitativa e utilização de diário de campo, teve como objetivo principal descrever a participação dos alunos da EJA nas noites culturais do município de Guanambi, no estado da Bahia, visando analisar o diálogo estabelecido (ou não) entre a cultura popular e a cultura escolar, avaliando o caráter educativo das práticas adotadas.

Em suas considerações finais, a autora percebeu a existência do distanciamento entre a cultura popular e a cultura escolar da EJA, conforme a apreciação dos diálogos entre alunos, professores, coordenadores, gestores, etc.

Para alcançar os objetivos propostos, Carvalho (2013) investigou a atividade Noite Cultural da EJA, citada na pesquisa “Flor do Sertão”, identificando os participantes e o que os motivava a participar, bem como a representação da “noite cultural” pelos sujeitos do campo educacional, educadores e educandos. Ambos destacaram a dimensão lúdica do evento e o fato de que a proposta da festa já vem pronta da Secretaria Municipal de Educação.

Portanto, Carvalho (2013, p. 137) conclui que “[...] por um lado, a cultura popular revigora-se dada sua capacidade de incorporar o novo ao tradicional e, por outro, a cultura escolar alarga seus horizontes e viabiliza o efetivo alcance de seus objetivos”.

Rauber (2012), em sua dissertação intitulada *concepções e perspectivas de educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – Dourados/MS* utilizou como procedimento metodológico a abordagem qualitativa, sendo desenvolvida em dois momentos: primeiro com a aplicação de questionários aos estudantes da etapa final do ensino fundamental e do ensino médio, período noturno; e no segundo momento, aplicação de um questionário aos professores destas turmas. O objetivo foi analisar a perspectiva de educação dos estudantes e a concepção de educação presente no Projeto Pedagógico e na percepção dos professores do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados.

A pesquisa de Rauber (2012) trouxe importantes contribuições, especialmente pela metodologia de coleta de dados utilizada e pelas análises efetuadas pela autora, ao apontar, em seus resultados, que os estudantes matriculados na instituição eram jovens e adultos com responsabilidades sociais e familiares e que seus professores os percebiam como estudantes participativos e esforçados.

A dissertação de Gomes (2006) *Educação de Jovens e Adultos: o que desejam os alunos, o que pretendem as professoras* foi realizada dentro de uma instituição de ensino na cidade de Campinas com o intuito de dar voz aos alunos e professoras que vivenciavam a prática pedagógica, por meio de seus depoimentos, utilizando o método da História Oral.

Segundo a autora, em função dos lugares sociais diferentes que professoras e alunos ocupam na relação de ensinar e aprender, ela optou por encaminhar as narrativas para caminhos distintos, diferenciando as temáticas abordadas com cada grupo, de uma forma que não os excluísse. As narrativas produzidas trouxeram para o estudo visões diversificadas, apresentando aspectos diferentes da mesma instituição.

Na dissertação *Da resistência às invenções criativas: um olhar cereteuniano ao movimento da prática avaliativa de professores*, pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, Mendes (2007) aponta como objetivo analisar as práticas avaliativas de professores que participaram do curso “Avaliação numa perspectiva construtivista”. A análise partiu dos estudos inspirados em Michel de Certeau, voltados para as práticas cotidianas.

A pesquisadora, por meio de uma analogia, associou os conteúdos do curso a produtos e os professores a consumidores destes produtos. Desta forma, os “produtos” acabariam se tornando produtos culturais, por fazerem parte de uma organização social, sendo utilizado de diversas formas por seus “consumidores”, que deles se usufruíam de modo astuto e criativo.

No ano de 2006, Pojo defendeu a dissertação *Entre saberes e práticas: a alfabetização de jovens e adultos no MOVA<sup>11</sup> Belém*, uma pesquisa de abordagem qualitativa e etnográfica que busca mostrar as vivências e experiências do fazer pedagógico de alfabetizadores. De acordo com Pojo (2006), o que se pretendeu com sua pesquisa foi contribuir com o registro da história da alfabetização de jovens e adultos em Belém, numa perspectiva de educação popular, sem qualquer pretensão de tornar generalizante os resultados obtidos.

A autora, por meio do registro dos depoimentos dos sujeitos, constatou que as práticas enraizadas/arraigadas continuam constantes dentro da cultura popular. A autora define alguns problemas apontados por sua pesquisa: O primeiro, que os alunos não se sentem à vontade para participar do programa de alfabetização; segundo, que não foram encontrados indicadores que permitam afirmar que a alfabetização de adultos foi/é um artifício sólido, tornando seus participantes aptos a fazerem suas escolhas pessoais e sociais, por meio dos conhecimentos adquiridos pelo Projeto Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA); terceiro, que é necessário garantir os direitos dos estudantes, mas, infelizmente, assim como alguns programas de vacinação, o projeto não logrou sua continuidade; e, por fim, que é necessário recriar a educação popular para os excluídos e as excluídas.

Assim, conclui apontando alguns elementos que podem enriquecer o debate sobre educação de jovens e adultos e o desenvolvimento das práticas pedagógicas Pojo (2006)

---

<sup>11</sup> Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, programa criado por Paulo Freire, em 1989, quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

esclarece que seu texto é de caráter histórico-militar, pois procura manter acesas as memórias dos movimentos sobre a EJA e que restam lacunas, não alcançadas em seu trabalho, que pretende retomar em uma próxima pesquisa. Segundo a autora:

Essa constatação reforça nossa assertiva de que a construção e consolidação de uma proposta libertadora de alfabetização de jovens e adultos passa, necessariamente, pela garantia da igualdade de oportunidades, ou seja, pela garantia de acesso aos bens e serviços de forma universal, sem discriminação ou barreiras raciais, partidárias, ideológicas e religiosas (POJO, 2006, p. 147).

Na tese de Nadal (2008), *Cultura escolar: um olhar sobre a vida na escola*, a autora justifica a utilização de autores como Michael Foucault, Cornelius Castoriadis, Renné Lourau, Hugo Ball e Viñao Frago como referenciais teóricos pelo fato destes abordarem temas voltados para a cultura e práticas escolares, fornecendo subsídios para a pesquisadora sustentar sua teoria e delinear o desvelamento da cultura escolar e a compreensão desta nas escolas públicas. Sua proposta é voltada para a tematização e transformação da cultura existente, tornando-a mais próxima dos atuais desafios da educação contemporânea. A metodologia utilizada foi a análise documental e bibliográfica, observação participante, e entrevistas, numa abordagem qualitativa, em duas escolas de ensino fundamental e médio da rede pública estadual, localizadas na cidade de Ponta Grossa, Paraná.

A conclusão obtida por Nadal (2008) foi que as condições de trabalho e a cultura docente, a fixidez estrutural de elementos como o tempo e os espaços escolares, trazidas pelas políticas e naturalizadas pelas escolas e a ausência de processos sólidos de formação continuada, capazes de fazer emergir os sentidos existentes e a epistemologia da prática escolar, são fatores fortemente impeditivos da transformação.

Portanto, ao realizar essa pesquisa bibliográfica, observamos sua importância frente ao papel investigativo do pesquisador que, ao fazer o levantamento das dissertações e teses encontradas sobre a temática a ser pesquisada, obtém acesso aos conhecimentos já construídos ou produzidos, que, somados a outros saberes, acabam por se tornar novas fontes de pesquisa.

Um pouco diferente da pesquisa bibliográfica, devido a se tratar de uma pesquisa que analisa informações e conhecimentos prévios do assunto por meio dos registros disponíveis para a investigação, na pesquisa etnográfica com observação participante, de acordo com Angrosino (2009, p.33), “[...] o método e o produto etnográfico são associados à observação participante em campo”.

Assim, os autores que conceituam a pesquisa etnográfica apontam que esta busca uma cumplicidade entre o pesquisador e pesquisados. Conhecida como a ciência das etnias, o termo



vem do grego *ethos* (cultura) + *graphe* (escrita), com origem na Antropologia, sendo muito utilizada em trabalhos de campo, principalmente na descrição de trabalhos culturais, conhecida por sua utilização em pesquisas que investigam sociedades sem escrita, como as indígenas.

Atualmente, a pesquisa etnográfica é empregada nos estudos de sociedades mais complexas, sendo utilizada com mais frequência em trabalhos oriundos da área da Educação, da Saúde Coletiva e da Administração, propondo o estudo das pessoas em seu próprio ambiente, mediante as entrevistas e a observação participante.

Para Gil (2010, p. 40):

Pode se dizer que a pesquisa etnográfica tem como propósito o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante. É o método por excelência da Antropologia, que, como disciplina holística, volta-se para o estudo das múltiplas manifestações de uma comunidade ao longo do tempo e do espaço.

Dentro do campo de pesquisa, deve-se assumir uma visão holística, na intenção de obter dados que venham a contribuir para um bom desempenho. Dessa forma, estaremos reportando a sete etapas sugeridas por Gil (2010), comuns a este tipo de pesquisa: Formulação do problema; Seleção de amostra; Entrada em campo; Coleta de dados; Elaboração de notas de campo; Análise dos dados e Redação do relatório.

Segundo Neves (2006, p.8), “No Diário de Campo podem ser registradas também observações teóricas, que serão mais bem desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Geralmente, o Diário de Campo resulta em uma enorme quantidade de dados a serem analisados”. De fato, este procedimento de pesquisa auxiliou sobremaneira no trabalho, pelo fato de se estar analisando uma escola em conjunto com todos os sujeitos envolvidos. Essa particularidade da pesquisa fez com que fosse extremamente necessário que eu entrasse em campo para a coleta de dados, pois dessa forma houve a possibilidade de obter o consentimento para realização das entrevistas estruturadas, semiestruturadas ou informais, na capacitação de olhar, ouvir e escrever.

O ato de olhar na pesquisa etnográfica fica a critério do etnólogo em observar mudanças de comportamentos e com quais finalidades isso acontece. O ouvir vem ao encontro do olhar, servindo para o pesquisador como duas muletas, que o ajudam a caminhar em direção do conhecimento. E, mesmo que não seja fácil, o pesquisador deve se livrar de fatos muitas vezes insignificantes, em busca de significações e com cuidado para não contaminar o campo de pesquisa.

O escrever é marcado por um conjunto de interpretações ocorridas nas etapas anteriores, que o tornam um ato de reflexão, indissociável e ligado diretamente ao ato solidário de pensar em tudo que foi observado durante o trabalho de campo:

O olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar. Quero chamar a atenção sobre isso, de modo que torne claro que – pelo menos no meu modo de ver – é no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática (OLIVEIRA, 2000, p. 32).

Os dados constantes no diário de campo devem ser bem relatados, mantendo certo cuidado para que não fique muito volumoso, levando ao risco de que o pesquisador se perca diante das informações coletadas. Esse cuidado na sua elaboração é destacado por Gil (2010, p.132): “[...] é necessário que o pesquisador abandone a tentação literária e elabore um texto caracterizado pelo rigor científico. Seu propósito não pode ser o de impressionar o leitor, mas de convencê-lo acerca das evidências obtidas”.

A presença do pesquisador no campo de pesquisa, por meio da observação “participante”, produz uma nova visão de pesquisa e traz de forma direta uma maior aproximação entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa.

Nos anos 1960 e 1980 a pesquisa participante foi exportada para países da América Latina, como Argentina e México, onde havia constantes movimentos populares, principalmente conflitos sociais e intelectuais, sendo abraçada por ativistas que defendiam uma participação direta do pesquisador com seu campo de pesquisa e com os sujeitos pesquisados.

Paulo Freire foi um dos adeptos da pesquisa participante, defensor dos “Círculos de Cultura”, da educação popular e da teologia da libertação, conforme observado por Ceroni (2011, p. 12):

Entre os anos 1960 e 1980, segundo historiadores e intelectuais da cultura da América Latina, alguns ativistas sociais e intelectuais posicionados entre a Argentina e o México exportam para o nosso estado às teorias e metodologias fundantes dos movimentos populares, da educação popular, da teologia da libertação e da tradição latino-americana da pesquisa participante.

Severino (2007) nos apresenta a pesquisa participante como um fenômeno realizado por meio da observação, acompanhando todas as ações, gestos e manifestações registradas ao longo de toda a participação. No entanto Severino (2007, p.120), explica que:

O pesquisador coloca-se numa postura de identificar com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando manifestações dos sujeitos e as suas situações vividas, vai registrando definitivamente todos os elementos observados bem como análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

A observação participante, portanto, exige do pesquisador conhecimento e vivência junto ao seu campo de pesquisa, estabelecendo por parte do pesquisador compromisso e autenticidade na observação das práticas estabelecidas pelos sujeitos pesquisados, delimitando assim seu campo de estudo e focando apenas no seu objeto de interesse.

A pesquisa etnográfica de observação participante procura descrever o que ocorre dentro do campo pesquisado, com consentimento e colaboração dos membros pesquisados, que levantam hipóteses, descritas e interpretadas pelo pesquisador, sobre os fatos que podem até mesmo estar enraizados dentro do próprio campo pesquisado, tendo como maior característica a presença física do pesquisador junto aos sujeitos observados.

Portanto, a pesquisa etnográfica de observação participante exige do pesquisador um compromisso diferenciado, por não ser isolada ou restrita a um laboratório, mas lidar diretamente com grupo de pessoas que estão presentes nesta pesquisa. Os resultados, compostos de gráficos, tabelas, diagramas e narrativas, são utilizados como auxiliares na utilização do método da história oral. Silva (2012, p.33) explica, no entanto, que “Compreende-se que a história oral e a etnografia não são iguais e como tal não possuem as mesmas finalidades”, mas uma pode auxiliar o desenvolvimento da outra, já que as duas se utilizam do mecanismo da entrevista, do diálogo entre pesquisador e sujeito para construção de suas hipóteses, portanto

“Na etnografia a entrevista é uma característica muito importante, assim como a relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, portanto novamente se podem estabelecer pontes entre a história oral e a etnografia” (SILVA, 2012, p.40).

A partir dos anos 1970, a História Oral começou a surgir como uma via alternativa na corrente historiográfica, mas como meio de preocupação e interrogação, levando pesquisadores a se dedicarem a um novo método das fontes orais. Esse movimento não se formou de uma única escola histórica, mas de várias correntes preocupadas com a questão da memória.

As mudanças de paradigmas ocorridos na sociedade, advindas da globalização e com o avanço das novas percepções historiográficas, nas décadas de 1960-1970, fugindo da história tradicional, fez emergir a Nova História, popularizada por Jacques Le Goff, mas já mencionada por outros historiadores pertencentes a Revista dos *Annales*, conforme explica Burke (1992, p. 93):

História Nova A expressão foi popularizada pelo livro *La nouvelle histoire* (1978), editado por Jacques le Goff e outros, mas já havia sido reivindicada, anteriormente, para os *Annales*. Braudel havia falado de uma História Nova em sua aula inaugural no Collège de France (1950). Febvre, por outro lado, usara frases como ‘uma outra história’ para descrever o que o grupo dos *Annales* tentava fazer.

Com o rompimento do tradicionalismo da história, passou a fecundar a história vista por baixo, que se vangloria dos feitos da população, havendo uma preocupação na arte de ouvir aqueles que antes eram considerados esquecidos e passavam despercebidos pelos historiadores tradicionais. Diante do movimento voltado para a arte de valorizar a cultura popular, a história oral foi criando forças dentro do campo da pesquisa histórica. Corroborando com este entendimento, Burke (1992, p. 17) afirma que:

O movimento da história vista de baixo também reflete uma nova determinação para considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado do que costumavam fazer os historiadores profissionais. O mesmo acontece com algumas formas de história oral.

A história oral delimitada por Fiorucci (2010) como nova linha de estudos culturais, liga-se a uma nova modalidade de pesquisa que se afastava puramente dos esboços quantitativos levando em conta novos objetos, como metodologias e fontes, alinhando-se,

[...] à nova linha de estudos culturais que se afastava dos estudos puramente estruturais e quantitativos, levando em conta novos objetos, metodologias e fontes. Philippe Joutard explica que a história oral apareceu com três inspirações iniciais, que seriam: 1) ouvir a voz dos excluídos; 2) trazer à tona as realidades indescritíveis; 3) testemunhar as situações de extremo abandono. Nesse sentido, dava força àqueles que não a tinham e possibilitava revelar o que não se encontrava nos documentos escritos (FIORUCCI, 2010, p.7).

Diante das três inspirações de Philippe Joutard, citado acima por Fiorucci (2010), passou-se a denominar novos conceitos, como a Micro-história. A história deixou de ficar presa aos heróis e documentos, passando a ouvir os participantes que anteriormente eram desconhecidos nos livros e nos feitos históricos.

De acordo com Fiorucci (2010, p.12) “A história oral é hoje uma dimensão da história, sendo um objeto recorrente. Deixou de ser apenas fonte, como era nos anos 1970, passando à metodologia da história”. A história oral é uma das fontes mais utilizadas em pesquisas de campo, ou pesquisa social, etnográfica, pois não é o simples fato de ouvir ou gravar o entrevistado, mas perfaz todo um caminho e preparo para que se consiga êxito.

O pesquisador, ao participar da sociedade observada, assume o papel de interação e aceitação dos sujeitos, isto é, passa a ser parte integrante do grupo estudado, naturalmente anotando em seu diário de campo todos os movimentos, dialógicos ou não. Para Oliveira (2000), este movimento se inicia nos termos do olhar e do ouvir, como parte complementar da primeira etapa, sendo o escrever considerado como a segunda etapa:

[...] Nestes termos, olhar e o ouvir seriam partes da primeira etapa, enquanto o escrever seria parte da segunda. Devemos entender, assim, por escrever, o ato exercitado por excelência no gabinete, cujas características o singularizam de forma marcante, sobretudo quando o comparamos com o que se escreve no campo, seja ao fazermos nosso diário, seja nas anotações que rabiscamos em nossas cardenetas (OLIVEIRA, 2000, p. 25).

De fato, uma pesquisa é parte integrante do pesquisador, é preciso que haja uma compreensão entre pesquisador e pesquisado. Para Bosi (1994, p.38), “[...] a observação mais completa dos fenômenos é a do observador participante. Uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho de ombro a ombro com o sujeito da pesquisa”. Mas, afinal, o que é a História Oral? Seria apenas uma técnica? Ou um método?

A História Oral não é um simples ato de entrevista e nem uma técnica, vai além da arte de perguntar e anotar, tem todo um caminho a seguir que a torna um método que se utiliza de técnicas de entrevistas ou outros procedimentos articulados entre si, que tem como sua maior fonte o sujeito e suas narrativas, como define Freitas (2006, p. 5) “História Oral é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana”.

A História Oral é apontada pela micro-história pelo fato da mesma ser sugestiva em ouvir o outro, inovadora, defender uma outra alternativa de história traçada a partir de novos objetivos, podendo ser individual ou coletiva, mas vista de baixo. François (2006, p.5) afirma que “A história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos dominados, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais, etc.) a história do cotidiano da vida privada”.

A história oral, vem ao encontro do estudo da cultura escolar, auxiliando na busca de entendimento sobre os sujeitos e de como eles se movimentam no espaço, contribuindo com a formação de uma cultura cotidiana própria de uma escola. Para Aragão (2013, p.30) “A partir da escuta do outro, de sua história de vida, é possível investigar a história das disciplinas escolares, a cultura material escolar, as práticas e representações, enfim, a história da educação”. O que se pretende demonstrar é que por trás dos muros de uma escola não existem

somente documentos como forma de um fazer histórico, mas outros autores, agentes de história de vida, donos de um cotidiano patente de observação e pesquisa.

Nessa perspectiva, Aragão (2013) atrela a história oral aos processos culturais, sociais e históricos, problematizados a partir do diálogo acerca das experiências dos sujeitos, deixando de ser o campo de pesquisa um lugar de portões fechados para ser atributo da arte de ouvir o outro, compreendendo como os sujeitos são repetidores ou inovadores de uma cultura enraizada dentro da instituição, entendendo que é,

[...] sobre a cultura escolar, entendendo que abrir os portões de uma escola é um convite a entrar em um universo complexo, imerso numa rede de relações e significações envolvendo sujeitos, artefatos, tempos, espaços. Nesse ínterim, professores, funcionários, família, gestores e alunos ganham visibilidade, compreendendo que eles, também, trazem as marcas da cultura. Neste contexto, a metodologia da História Oral é vista como uma das possibilidades para recuperar os registros do passado, através da subjetividade dos sujeitos de hoje. A História Oral está atrelada a processos culturais, sociais e históricos, que são problematizados por meio do diálogo com as experiências dos sujeitos, narrativas estas impregnadas de significações apropriadas ao longo da vida (ARAGÃO, 2013, p.30).

Dentro das instituições escolares a fala dos sujeitos constituem uma fonte de pesquisa que, embora não seja a única, será a que auxiliará o pesquisador na seleção e classificação dos documentos. Como pontua Dominique Juliá (2001, p. 2001) ao postular que:

[...] quanto ao século XIX , por pouco que procure e que se esforce em reuni-los, os cadernos de notas tomadas pelos alunos (mesmo sendo grande o risco de se verem conservados apenas os mais bonitos deles) e os cadernos de preparações dos educadores, não são escassos e, na falta destes, pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas. Mas estamos menos equipados para perceber as diferenças – diversas segundo as classes sociais de origem que separam as culturas familiares ou profissionais da cultura escolar.

O que por vezes pode parecer irrelevante, indo parar em armários empoeirados ou até mesmo nos lixos escolares, pode ser uma ampla fonte de informação, que reproduz os costumes de uma instituição escolar em um período de tempo. Os próprios materiais didáticos representam este espaço escolar, servindo como fontes documentais, como sustenta Aragão (2013, p. 34) ao afirmar que

A mudança epistemológica de Clio culminou em um profundo alargamento das fontes, influenciando sobremaneira o olhar para a História da Educação. Materiais didáticos, cadernos, fotos, manuais, cartas, arquitetura, palmatória, tudo passou a ser fonte de pesquisa. As legislações foram interrogadas e os estudos sobre os sistemas educacionais abriram espaço para o estudo das culturas escolares.

O historiador é um agente histórico, um pesquisador que, passo a passo, constrói suas fontes por meio de pesquisas a documentos ou artefatos que, de alguma forma, passou a pertencer às suas fontes de acordo com seu olhar de pesquisador.

Conforme Le Goff (1990, p. 547):

[...] A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos ‘neutra’ do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

Aos documentos pode-se associar as narrativas dos sujeitos, consolidando a ligação entre os acontecimentos e os processos culturais. A arte de ouvir faz parte da reconstrução histórica, juntamente com o artifício da observação participante como mecanismo de entendimento. Os documentos como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Atas, Livros de ponto, matrículas e registros, são boas fontes documentais. Visto que a pesquisa trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os livros de Paulo Freire serão outra fonte de pesquisa.

Paulo Freire, em seu livro “*Pedagogia da Autonomia*” (1996) e em outros escritos, defende que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, a arte de participar da vida de seu educandos, pois, por intermédio do diálogo, o educador acaba desafiando o grupo a pensar. Assim, Freire (1996, p.49) define que “O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua incompetência para explicar os fatos”. De fato, as fontes dialógicas e documentais vão pouco a pouco se encaixando, pois o material guardado pode até ser perdido, mas o diálogo, ou melhor, as fontes orais estão presentes dentro da memória do sujeito, cabendo ao entrevistador selecionar, separar e reunir.

Participar, dialogar, movimentar-se e socializar-se é produzir cultura, ou seja, faz parte da cultura de homens. O historiador pode se beneficiar destes artifícios, encontrando dentro das inspirações antropológicas as movimentações dos sistemas educativos reprodutores de cultura. Assim,

Recolocar a noção de discurso no centro da história cultural é considerar que a própria linguagem e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social embasam uma noção mais ampla de cultura. Comunicar é produzir cultura, e, de saída, isso já implica na duplicidade reconhecida entre cultura oral e cultura escrita sem falar que o ser humano também se comunica através de gestos, do corpo, e da sua maneira de estar no mundo social, isto, é, do seu modo de vida.(BARROS, 2011, p.41).

O historiador desvenda os comportamentos e transformações, ao analisar, separar e transformar os documentos como fontes para sua pesquisa. De acordo com Certeau (2013, p. 69):

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em isolar um corpo, como se faz em física, e em desfigurar as coisas para constituí-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto, proposto a priori.

Tudo que faz parte da instituição constitui corpo da cultura escolar: Os documentos, as disciplinas, os sujeitos da pesquisa, as práticas pedagógicas de professores e a sua dialogicidade com os alunos. A escola é um lugar onde ocorrem conflitos e dúvidas, circulam saberes e mudanças de paradigmas. Todos esses movimentos fazem parte da cultura social, pois seus indivíduos fazem parte de uma sociedade organizada.

Para Freire (1992, p.44) “O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo”. Conhecer os educandos e sua cultura faz parte do trabalho do pesquisador, formular questionamentos sobre o assunto, problematizar hipóteses faz com que a pesquisa histórica se desburocratize dando maior flexibilidade aos métodos utilizados, como o da história oral e da observação participante.

A etapa do conhecer é primordial para o pesquisador, pois, ao viver, participar e observar o campo de pesquisa, terá condições de selecionar o que será redigido em seus registros. Para Paulo Freire, era preciso visitar os campos de trabalhos, conhecer suas linguagens e as relações estabelecidas entre homens, mulheres e crianças. As visitas deveriam ser registradas em um pequeno relatório, que o auxiliaria em todo o trabalho,

A propósito de cada uma destas visitas de observação compreensiva devem os investigadores redigir um pequeno relatório, cujo conteúdo é discutido pela equipe, em seminário, no qual se vão avaliando os achados, quer dos investigadores profissionais, quer dos auxiliares da investigação, representantes do povo, nestas primeiras observações que realizaram. Dai que este seminário de avaliação deva



realizar-se, se possível a Arca de trabalho, para que possam estes participar dele (FREIRE, 1987, p. 60).

É evidente que a pesquisa não sairá somente a partir do observar e que as falas dos sujeitos, a arquitetura do lugar e seus documentos estarão interligados, dando vida à pesquisa. Porém, o método da História Oral é um dos mais utilizados quando a pesquisa é de campo, voltada para a cultura escolar.

#### 1.4 Em busca dos conceitos

A pesquisa historiográfica envolve todo o campo da história, o papel do historiador e sua atuação na análise de fatos históricos:

Por "lógica histórica" entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar \_ hipóteses quanto a estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores ("instancias", "ilustrações". O discurso histórico disciplinado da prova consiste num dialogo entre conceito e evidência um diálogo produzido por hipóteses sucessivas, de um lado e a pesquisa empírica do outro. O interrogador é a lógica histórica; O conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto a maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado e a evidencia, com suas propriedades determinadas (THOMPSON, 1981, p. 49)

Promover a pesquisa dialógica, dentro do método de investigação, na coleta de dados e levantamentos de hipóteses que assegurarão a pesquisa historiográfica, evidencia-se dentro dos fatos, de modo que os fatos apresentados serão fruto da investigação sobre as práticas cotidianas escolares e a cultura escolar.

As práticas cotidianas estão interligadas à cultura escolar, ambas caminham juntas. Para Forquin (1992), a escola possui um currículo, mas também é um local em que circulam várias pessoas, que passa por transformações diferenciadas, considerando-se aquilo que se aprende dentro e fora da escola.

Na concepção de Forquin (1992, p. 28):

A escola não é apenas, com efeito um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder ela é também um local- o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos.

Portanto, tendo a cultura escolar como objeto de estudo, buscou-se explicar sobre os conceitos presentes nesta investigação, a serem estudados com a contribuição de Freire (1987), Barros (2005), Certeau (2013), Juliá (2001), Chervel (1990) e Faria Filho (2004).

#### 1.4.1 O conceito de pesquisa historiográfica

O campo historiográfico parte do contexto teórico-prático em que se entrecruzam a história e a Educação de Jovens e Adultos. Para isso, apropriamos dos escritos do historiador Michel de Certeau, por sua contribuição para as pesquisas vinculadas a lugares, produções culturais, socioeconômicas e políticas. Segundo o autor:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade (CERTEAU, 2013, p.47).

Para Certeau (2013), portanto, cabe ao pesquisador se envolver com o lugar, para que possa articular de forma clara, na construção de seu texto, a compreensão social e cultural vivenciada. O labor antropológico influencia muito no resultado da pesquisa, principalmente se o pesquisador não souber delimitar suas fontes e lapidar de forma clara a sua pesquisa.

A pesquisa histórica possibilita ao pesquisador buscar e investigar campos histórico-sociais, repletos de documentos ou não. O fato é que o próprio pesquisador vai delimitando seu campo de atuação e as fontes por ele endereçadas. Nem toda pesquisa historiográfica é para delimitar o passado, pois permite também a construção do presente com a compreensão do passado, dentro do seu recorte temporal.

Quando escrevemos sobre a pesquisa historiográfica é necessário entender que se trata de uma pesquisa bem delicada, devido o investigador não encontrar nada pronto, o que o leva a fazer o papel do historiador. No entanto, para gerir as informações devem-se realizar levantamentos de hipóteses junto ao seu objeto de pesquisa. O historiador, ou mesmo o pesquisador que adere à pesquisa historiográfica, deve estar ciente que não existe verdade absoluta, que não há um campo fechado dentro do seu objeto de pesquisa, sendo que o mesmo trabalha na condição de instigar, vasculhar as suas fontes em busca de respostas como nos afirma Ferreira, Bezerra e Luca (2008, p. 12) ao afirmar que “Michel de Certeau foi um dos primeiros historiadores a estabelecer as conexões entre nosso ofício e o sistema de produção mais amplo, que se enraíza no impulso transformador da modernidade ocidental”.

José D'Assunção Barros (2005), ao explicar sobre a função da formulação de hipóteses em uma pesquisa historiográfica, afirma:

Podemos falar desta forma, tanto em uma 'relevância interna', através da qual a hipótese mostra-se articulada à pesquisa na qual se insere, como também em uma 'relevância externa', através da qual a hipótese mostra-se articulada ao conhecimento científico de uma maneira geral, às práticas e expectativas sociais que a este conhecimento se articulam, e assim por diante. 'Neste particular, para mencionar mais especificamente o caso da pesquisa historiográfica, convém lembrar o célebre texto de Michel de Certeau sobre a operação historiográfica', onde o autor ressalta que qualquer pesquisa histórica encontra-se necessariamente inscrita em um determinado 'lugar de produção' (BARROS, 2005, p 175).

Dessa maneira, notamos que é por intermédio do lugar que o pesquisador se apropria de métodos e técnicas de pesquisa, o que lhe proporcionará um leque de discussões e propostas para sua pesquisa. O autor trabalha na perspectiva da pesquisa como um campo a ser descoberto, desde os comportamentos naturalizados, que acabam fazendo parte do cotidiano, até aqueles que se articulam com as práticas cotidianas e acabam fazendo parte do processo cultural e social.

A história possui um campo próprio e objetivo de pesquisa, ou seja,

A construção historiográfica é feita sempre em diálogo com as incertezas, dúvidas e lapsos, que serão preenchidos pelo pesquisador por meio do acesso às fontes e também da sua criatividade e imaginação. O confronto com o documento é mediado pelo tempo, objeto central para o estudo do homem e das sociedades; assim, as pesquisas científicas quando se apresentam ao público leitor revelam-se como obras prontas, sem lacunas ou silêncios e escondem no discurso todas as fraquezas e dificuldades que levaram à realização da investigação. O sujeito por trás da sua elaboração torna-se oculto, independente da sua linha de estudos e dos seus recortes temáticos, espaciais e temporais (NUNES, 2011, p. 16).

Percebe-se que as fontes históricas devem ser bem lapidadas pelo pesquisador, o qual deve procurar olhar em todas as direções, atentando ao desfecho investigativo. Não se deve adentrar em culturas sem ao menos definir o que será pesquisado. Podemos dizer que dentro de uma sociedade existem várias fontes e para melhor utilização delas, devem-se articular documentos escritos e orais, bem como partir para o método investigativo subsidiado por um forte referencial teórico-metodológico.

### 1.4.2 Práticas cotidianas

Dada a amplitude do tema, práticas cotidianas, restringiremos nossa atenção sobre a concepção de Paulo Freire e Michel de Certeau no âmbito escolar, pois tanto Paulo Freire quanto Certeau se preocupavam com os movimentos populares e sua inserção no cenário político e social. Para Certeau (2013, p.109) “As práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar e que, a título provisório, pode ser designado como os dos procedimentos. São esquemas de operações e manipulações técnicas”. Assim, a difícil tarefa de pontuar os métodos e as práticas cotidianas do ensino/aprendizagem utilizadas pelos professores, na alfabetização dos alunos da EJA, seria observar e compreender a aplicação na prática do que se propõe através do método de Paulo Freire, o qual se faz presente em seus livros voltados para a alfabetização de adultos.

Dessa forma, ao entender a análise de educação criada por Paulo Freire, que propõe uma leitura do cotidiano dos alunos para um melhor aproveitamento na sua alfabetização, percebe-se que, na prática, isso acaba não acontecendo. O que se vê, na realidade, são professores muitas vezes desmotivados para lidar com o desafio da alfabetização de adultos, devido às conhecidas deficiências da formação inicial e às poucas oportunidades de formação continuada; outros que, por falta de opção, necessitam ser lotados nesta função para complementar a carga horária; ou, ainda, professores temporários, que por não terem a segurança proporcionada pela estabilidade advinda do concurso, não podem se negar a ministrar aulas em qualquer turma para a qual forem designados, independentemente de terem ou não afinidade com aquela modalidade.

Freire (1987) escreve sobre a necessidade de conhecer a realidade de seus alunos, os caminhos percorridos por eles, partindo das palavras geradoras como método de alfabetização,

Os alfabetizados partem de algumas poucas palavras que lhes servem para gerar seu universo vocabular. Antes, porém, conscientizam o poder criador dessas palavras: são elas que geram o seu mundo. São significações que se constituem em comportamentos seus; portanto, significações do mundo, mas sua também. Assim, ao visualizarem a palavra escrita, em sua ambígua autonomia, já estão conscientes da dignidade de que ela é portadora – a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra (FREIRE, 1987, p.11).

Sendo assim, podemos compreender, por um lado, que não é suficiente que o Estado forneça, a exemplo da experiência do Movimento Brasileiro de Educação de Adultos

(MOBRAL), materiais didáticos padronizados, bem ilustrados e com ótima apresentação gráfica, se o que for encontrado nos livros da EJA não condizer com a realidade dos educandos.

Por outro lado, não se pode automaticamente identificar uma política pública voltada para a Educação de Jovens e Adultos com os ideais defendidos por Paulo Freire, como se citar o autor nas propostas didáticas garantisse a transformação esperada no processo de ensino/aprendizagem. A realidade da interação em sala de aula pode ser inversa ao que propõe Freire: reprodutora e vazia de conhecimento.

Segundo Certeau (2013, p.46) “Uma prática sem teoria desemboca necessariamente, mais dia menos dia, no dogmatismo de valores eternos ou na apologia de um interpessoal. A suspeita não poderia, pois, estender-se a toda análise teórica”. Vale dizer que um professor sem teoria acaba no sonambulismo de suas práticas, deixa de olhar realmente para quem precisa. É inegável a necessidade de conhecer o universo dos alunos para desenvolver um bom trabalho, caso contrário os erros serão inevitáveis. O educador sem conhecimento prévio dos seus alunos acaba se tornando um mero expositor de conteúdos, expõe meras repetições impressas nos livros didáticos, pelo fato de estar impossibilitado de fazer as ligações entre o que está escrito e o que é vivido.

Em contrapartida, para melhor utilização dos livros fornecidos cabe ao educador fazer uma garimpagem dos temas que realmente irão contribuir com seus alunos e que realmente fazem parte da realidade dos mesmos:

Preparado todo este material, a que se juntariam pré-livros sobre toda esta temática, estará a equipe de educadores apta a devolvê-la ao povo, sistematizada e ampliada. Temática que, sendo dele, volta agora a ele, como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados (FREIRE, 1987, p. 68).

Dessa forma, as instituições em si se revestem de inúmeros “símbolos pedagógicos”, pois acreditam que a rotina inclui práticas (des) educativas, desde o porteiro ao professor. Para estas regras e normas, a educação está cheia de significados voltados para a criança, esquecendo que o alunado da EJA requer outros procedimentos de acolhimento e tratamento. Cabe dizer ainda que as práticas em sala de aula são, normalmente, marcadas pela falta de preparo do professor, por vir de uma formação que não foi voltada para o diálogo, em toda a extensão que isto implica. Ou seja, o fazer pedagógico não apresenta maneiras diferenciadas para se trabalhar os métodos apropriados para o educando jovem e/ou adulto.

Ao abordar a alfabetização de adultos e os métodos da prática utilizada por seus professores estamos, na verdade, analisando não somente a estes, mas ao sistema de ensino

como um todo, o qual reproduz uma cultura escolar, como nos afirma Simplício Neto (2010, p.146) “[...] considerarmos a existência de uma cultura escolar, o que implica pensar a escola não como corpo passivo e vazio à espera das ações e determinações exteriores, mas como produtora de uma cultura que interage e conflita com as culturas externas”, uma cultura que se distancia da realidade do aluno. No caso dos alunos da EJA, trata-se de um leque de particularidades que caracterizam esta clientela, que já se encontra na fase adulta – com idades que oscilam dos 15 aos 60 anos - e acumulam experiências de vida as mais variadas, exigindo dos profissionais, que Paulo Freire qualifica como “educadores”, uma relação entre educador e educando pautada pelo ensino/aprendizagem mútuo, pelas trocas, sendo que o primeiro deve, com seu aparato da cultura escrita, buscar meios de conduzir o processo deste universo, de modo a colaborar para que este (a) aluno (a) amplie seus conhecimentos, objetivando não somente a leitura das palavras, mas de si mesmo e do mundo que o/a cerca.

Todavia, o que notamos, na verdade, é a falta de políticas voltadas para práticas libertadoras, de modo a transformar, positivamente, a realidade da comunidade envolvente. Estas devem englobar toda a instituição de ensino, para que os sujeitos não sejam vistos meramente como “vítimas”, mas sim como pessoas que estão à procura de oportunidades e de respeito. Só assim será possível a estes crescerem como pessoas, dentro e fora da instituição, de forma a que sejam vistos de uma maneira diferenciada, recebendo uma formação e uma educação para a vida. Michel de Certeau foi leitor de Paulo Freire, foi por meio dos livros deste que ele passou a ter conhecimento sobre a realidade educacional brasileira e sobre as práticas cotidianas do nosso país, ou seja:

O conhecimento sobre o Brasil lhe vinha de leituras anteriores, entre elas os trabalhos de Paulo Freire acerca da alfabetização. Escrevendo para a revista *Pédagogie*, em julho de 1966, defendera apoiado no educador brasileiro, uma Pedagogia que integrasse assimilação de conhecimentos à comunicação interpessoal, reconhecendo a responsabilidade do adulto na educação para a liberdade e criticando os professores que faziam sua autoridade repousar apenas sobre o princípio da punição concebia a relação pedagógica como um diálogo entre duas gerações transformando a aula de lugar onde se faz o exercício a lugar onde se exercita a liberdade (VIDAL, 2005, p.264, grifo do autor).

Percebe-se que o que inspirava Certeau era a cultura popular, no caso do Brasil, os livros de Paulo Freire o instigavam cada vez mais a querer vir novamente ao país, aprendeu o português para ter acesso a esses clássicos da literatura educacional brasileira.

Dessa forma, ao ter contato com Freire, Michel de Certeau se preocupava com a real situação do Brasil, um país sul americano que sofria com as torturas impostas aos estudantes e

professores universitários, chegando em 1969 a escrever um artigo para revista *Politique aujour'd'hui* (política hoje), que denunciava as práticas institucionais de tortura contra o direito à democracia impostas pelos militares.

#### 1.4.3 Definições sobre o conceito de cultura escolar

A história cultural passa a estudar o coletivo, no caso da educação, busca apontar em seus indicadores as diferentes relações estabelecidas em um determinado grupo. Para Fonseca e Veiga (2003, p.54) “O estudo dos comportamentos coletivos, das sensibilidades, das imaginações, dos gestos a partir de objetos precisos, tais como os livros ou as instituições de sociabilidade”.

Compreender o conceito de cultura escolar é primordial, assim como seu significado e sua importância para a pesquisa historiográfica. A crescente mudança de paradigmas de investigação e o surgimento da Nova História Cultural (NHC) trouxe uma maior aproximação com o objeto de pesquisa e seu campo de investigação, por meio de uma pesquisa etnográfica e observação participante, tendo como principal objetivo compreender o comportamento dos sujeitos estudados dentro da instituição escolar.

A cultura escolar começou a transitar na área da educação no Brasil como conceito a partir dos anos 1970, como afirma Oliveira (2003, p.292):

O conceito de cultura escolar foi trazido para a área da educação no Brasil na década de 70. A principal contribuição foi à possibilidade de uma análise da organização escolar que vá além da racionalidade técnica e da racionalidade organizacional, constituindo-se em uma racionalidade político-cultural.

A Educação de Jovens e Adultos proporciona uma reflexão sobre o termo “cultura escolar” no que tange à sua linearidade explicativa, por se tratar de sujeitos e de suas práticas dialógicas observadas a partir de todo espaço escolar, uma vez que a prática é tudo que acontece dentro da escola e para a apreensão desse processo é necessário se atentar para o conjunto de normas e condutas que estão intrinsecamente ligados ao estudo da cultura escolar,

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (JULIÁ, 2001, p.10).

Entende-se que, para o funcionamento de uma instituição de ensino, são elaboradas normas como as funcionais e de convivência. Diante das regras implantadas os sujeitos às reproduzem cotidianamente. Na concepção de Juliá (2001), essas normas e práticas fazem parte da cultura escolar, pois ambas não podem ser analisadas separadamente, sem levar em conta os sujeitos que as seguem, tendo sido impostas ou não, mas, que de uma forma ou de outra, acabam influenciando o cotidiano de toda escola.

O autor enfatiza a influência da sociedade no processo constitutivo da cultura e da aquisição de conhecimento advindos dos processos formais da escolarização, ou seja, a escola acaba recebendo e difundindo cultura, não apenas a cultura material da escola, mas a cultura praticada nos pátios das escolas. Como exemplo, podemos citar as brincadeiras praticadas pelos alunos no pátio da instituição, que diferem das brincadeiras familiares.

Juliá (2001, p. 11) explica que:

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização.

Por cultura escolar Dominique Julia, inspirado em Chervel, principalmente em seu artigo “*História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*”, editado pela revista *Histoire de L'Éducation*, em 1988, e publicado no Brasil em 1990, para posicionar criticamente às ideias de Bourdieu e Passeron, que consideravam as escolas apenas como um lugar de reprodução social, e uma instituição como triunfo técnico em busca de resultados. Julia já acenava sobre as práticas cotidianas, de acordo com Faria Filho (2004, p.144) “Julia convidava os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola”.

Na década de 1980 o Francês André Chervel, um dos estudiosos da história da educação, tendo como foco de pesquisa o campo da cultura escolar por meio das disciplinas escolares, produziu várias pesquisas em que criticava os esquemas explicativos que colocavam o saber escolar abaixo dos saberes superiores ou derivado dos mesmos, retratando a escola como transmissora dos saberes produzidos pelas universidades, incapaz de produzir seus próprios saberes.



Para Chervel, a escola é detentora da própria capacidade de produção de saberes específicos, que implicam em seu desdobramento até a sociedade e a cultura:

Contraopondo-se à noção de transposição didática defendida por Yves Chevallard (1985), André Chervel advogava a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original. Ao discorrer sobre a construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa, Chervel criticava os esquemas explicativos que posicionavam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pelas universidades; e a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborado fora dela, lugar, portanto do conservadorismo, da rotina e da inércia. Para ele, a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional (FARIA FILHO, 2004, p.145).

Chervel (1990, p.178) diz que “[...] o termo disciplina e a expressão disciplina escolar não designam, até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem [...]”. O surgimento da disciplina escolar fica longe do sentido empregado nos currículos escolares, estando restrita a manutenção da ordem. Mais à frente, o autor escreve sobre a aparição do termo durante os primeiros decênios do século XX, preenchendo a lacuna lexicológica e genérica, dando ênfase às novas convergências do ensino primário e secundário, com empréstimo do latim.

Chervel (1990, p. 179, grifo do autor) questiona: “[...] *disciplina*, que designa a instrução que o aluno recebe do mestre?”. Essa nova designação perfaz o conceito introduzido no pensamento pedagógico, despontado na segunda metade do século XIX, sendo que aquela parte da educação dos alunos contribui com isso, ao fazer uma ligação do verbo “disciplinar” como sinônimo de ginástica intelectual.

Com a crise dos estudos clássicos durante a década de 1850, surge em 1870 um novo olhar para o termo disciplina, no intuito de disciplinar a inteligência das crianças, para tanto constituiria a necessidade de uma ciência especial chamada Pedagogia.

Ao fechar a abordagem sobre a noção de disciplina, André de Chervel, escreve sobre os acontecimentos ocorridos após a I Guerra, pois o termo disciplina perde força e passa a ser visto como uma simples parte da matéria escolar, não mais como um ato de disciplinar. Mas, mesmo enfraquecida, ela não deixa de trazer e conservar seu valor específico. Chervel (1990, p.180, grifo do autor) define que:

Os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia

que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história.

Porém, na sequência o autor registra o valor e a força da disciplina “Uma disciplina é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p.180).

Dentro das temáticas das disciplinas escolares, Chervel entende que há cultura escolar, aproximando do ideário de Juliá (2001), que acredita que a escola não forma somente indivíduo, mas também uma cultura. Dessa maneira, Chervel (1990, p.184) indica:

O sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel não se percebeu que era duplo: de fato ele não forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por vez penetrar, moldar a cultura da sociedade global.

No entanto, dentro do campo historiográfico, a cultura escolar é prática difícil de desfazer, posto que se encontra enraizada dentro da instituição de ensino, uma vez que ela lida com uma série de práticas e representações dos sujeitos envolvidos e acaba sendo reproduzida ao longo dos tempos.

Outra prática encontrada é o esquecimento dos arquivos escolares, como os cadernos de registros, atas, diários de classe, livros de ponto, fotografias, filmagens entre tantas outras manifestações que se incorporam à unidade escolar. De acordo com Juliá (2001, p. 17) “[...] não devemos exagerar o silêncio dos arquivos escolares. O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira [...]”. Os arquivos escolares não guardam somente registros dos alunos, mas momentos festivos com participação da própria comunidade. Entre tantas, podemos citar as que ocorrem com maior frequência dentro das instituições como: festa das mães, dia dos pais e festas juninas.

Juliá (2001, p.23) chama a atenção para a questão totalitária dos textos normativos ao dizer que: “[...] gostaria de propor para reflexão: temos sempre tendência, ao lermos textos normativos ou projetos pedagógicos, de destacar a tentação totalitária, ou ao menos englobante de todo o ser da criança, que os caracteriza”.

As instituições escolares se diferenciam uma das outras, cada uma representa de certa forma a sociedade em que está inserida. Sendo assim, não é possível comparar o processo cultural de uma escola de periferia com uma escola em um bairro de classe média. Elas se diferenciam pelo tipo de clientela e profissionais que ali atuam. Assim, pode-se afirmar que

cada instituição escolar, adquire sua própria cultura, como nos alerta Faria Filho (2004) referindo-se ao pensamento de Viñao Frago,

Além de abarcar as mais diversas dimensões do cotidiano da escola e de se desfolhar sobre a sociedade, a cultura escolar, para o autor, variava também de acordo com a instituição investigada. Nesse sentido, preferia a acepção culturas escolares. À ampliação horizontal do conceito, acrescentava uma ampliação vertical. Haveria, assim, tantas culturas escolares quanto instituições de ensino. (FARIA FILHO, 2004, p.146).

Dessa forma, faz sentido pensar na cultura escolar como uma cultura ampla que vai além dos muros e acaba envolvendo o espaço em que está inserida e a sua comunidade. Segundo Faria Filho (2005a, p.246), “[...] pensar a cultura escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriaram das tradições, das culturas nas quais estavam imersos, nos diversos momentos da história do processo de escolarização”. Assim não se pode pensar em pesquisar a cultura escolar sem compreender os sujeitos, suas tradições, suas crenças e seus pensamentos.

Em *A escrita da história* (CERTEAU, 2013), no primeiro subtítulo denominado *Um lugar social*, o autor faz vários apontamentos sobre a pesquisa histórica, principalmente “A instituição histórica” denominada por ele de instituição social. Segundo Certeau (2013, p.51) “Este lugar deixado em branco ou escondido pela análise que exorbitou a relação de um sujeito individual com seu objeto, é uma instituição do saber”. O autor considera não haver possibilidade de fazer uma pesquisa do sujeito individualmente, desligado da instituição, haja vista que sujeito e instituição fazem parte do mesmo processo, e para compreender a instituição deve-se abranger quem faz parte dela e assim por diante.

Sendo assim, para que seja feita uma pesquisa de observação é preciso que o historiador passe a se ver como parte do local e busque conhecer a cultura que envolve o lugar. Além de conhecer bem o ambiente, é preciso conhecer os sujeitos e a sociedade que faz parte a instituição pesquisada. Como afirma Faria Filho (2004) apropriando-se do pensamento de Chervel sobre os efeitos da instituição na sociedade: “Para ele [Chervel], a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura determinantes do próprio funcionamento institucional” (FARIA FILHO, 2004, p.145).

Ao estudar sobre a cultura escolar na EJA, devem-se compreender os sujeitos presentes na Instituição escolar, como: professores, alunos, gestores e demais funcionários. Para tanto, deve-se observar as disciplinas ofertadas e os métodos utilizados na aplicação dos conteúdos, se dialógico ou não, bem como a forma de apropriação pelos alunos.

Entretanto, não se deve desconsiderar a instituição, pois nesta ocorrem todas as mudanças de uma determinada sociedade, além da construção de regras próprias, manifestações de âmbito local, estadual e nacional e todo conjunto de hierarquias criadas para manter a aparência de uma instituição organizada. A história é analisada observando um todo, não se pesquisa somente um objeto, mas todos os fatos presentes que nos sirvam de fontes.

De acordo com Certeau (2013, p.63), “Antes de saber o que a história diz de uma sociedade, é necessário saber como funciona dentro dela”. É de suma importância entender primeiramente a sociedade, antes de lançar-se ao desafio de escrever sobre ela. A questão é entender a instituição e seus conjuntos de regras, não se esquecendo de analisar qual sociedade e sujeitos contribuem com a instituição.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.

*A história não se inventa. Ela se faz da dinâmica dos fatos, ideias, leis, coisas, instrumentos, gentes, valores, hierarquias, conflitos e costumes, enfim, do modo de produção de sua sociedade, de como os homens e as mulheres constroem a sua existência. Entre nós evidentemente, também foi assim. (FREIRE, A. 2001).*

A história da educação brasileira é permeada por processos de exclusão. Nesse capítulo, traremos o contexto histórico do surgimento da EJA como política pública voltada para o atendimento de uma parcela da população historicamente à margem do acesso ao sistema de ensino, com início na primeira metade do século XX, em plena década de 30. Propomos uma reflexão sobre os fatores que contribuíram para a elaboração dessa política e os agentes sociais que contribuíram para a consolidação dessa modalidade de ensino.

### 2.1 A Educação de Jovens e Adultos e a República

A República brasileira foi constituída nos moldes do positivismo liberal, sob influência de militares como Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto e Benjamin Constant. Em 1891, a promulgação da primeira Constituição Federal do regime republicano, no dia 24 de fevereiro, não trouxe avanços em relação à educação, de modo geral, e tão pouco com a EJA. Antes, houve retrocessos, pois a mesma acabou excluindo a gratuidade da instrução que estava prevista na Constituição de 1824. A partir da Constituição de 1891, a questão do analfabetismo ganha destaque em função da exigência legal, com o fim do voto censitário, de ser alfabetizado para estar apto a votar em eleições. Entendia-se como alfabetizado a pessoa que sabia assinar o nome, ou desenhá-lo, o que fez com que a partir desse momento histórico os conceitos de alfabetização e analfabetismo fossem amplamente debatidos no Brasil.

Corroborando com esse entendimento, Fernandes (2002, p. 37) afirma que:

No Brasil, o conceito de alfabetização e analfabetismo passa a ter materialidade a partir da Proclamação da República do Brasil e de sua Primeira Constituição, com a queda do voto censitário e a proibição do voto do analfabeto. Nesta perspectiva, o eleitor era o alfabetizado e por alfabetizado entendia-se a pessoa que sabia assinar o nome.

O ensino normal se manteve em um sistema dual de educação incorporada desde o Império, reservando à União o direito de criar as instituições superiores e secundárias, garantidas em seu Art. 35, itens 3º e 4º, tornando a nova sociedade que vinha surgindo com a nova República até mais complexa do que a sociedade escravocrata do Império, por se tratar ali, naquele momento, de uma sociedade homogênea.

Para Romanelli (2010, p.42):

A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes.

O que se vê nos primeiros anos da República é uma tentativa de implantar várias reformas educacionais, de curta duração, em parceria com a sociedade civil, de uma forma que isentasse o governo de suas responsabilidades com a educação, tendo como primeira tentativa de reforma a de Benjamin Constant que nem chegou a ser colocada em prática, pois expunha a velha mentalidade aristocrática-rural. Romanelli (2010, p.43) afirma que “A par dessa dualidade, a 1ª República tentou várias reformas, sem êxito, para a solução dos problemas educacionais mais graves”.

A velha República não logrou êxito em suas reformas educacionais, incorporando na década de 1920 o problema do analfabetismo como “chaga” da sociedade brasileira, pois se considerava que os problemas sociais e de escolarização eram algo prejudicial à República, como se a população fosse “culpada” por não mostrar interesse em investir seu tempo em uma formação acadêmica que gerasse “ordem e progresso” para o Brasil.

No entanto, era o poder público que trazia uma escola pouco atrativa, repleta de conhecimentos insignificantes ou pouco relevantes para os homens da zona rural, que por lidarem com a terra não a viam como algo importante, nem para si mesmos, nem para seus filhos. A sociedade urbana, por outro lado, embora recorresse à escolarização como meio de conseguir melhores empregos e, conseqüentemente, ascensão social, também via o ensino escolar como pouco atrativo.

Dessa forma, segundo Freitas e Biccas (2009, p.41) “Entendida como doença social, a falta de escolarização era a ideia força de uma razão clínica em processo permanente de apropriação por parte dos que consideravam o analfabetismo o pai de todos os males da nação”. Com o Brasil, a partir da década de 1930, enfrentando o colapso do populismo e a ruptura com as velhas oligarquias, assistiu-se a formação de uma nova sociedade, que vivenciava um

processo crescente de industrialização e a propagação de um idealismo nacionalista, que veio a influenciar os caminhos da educação.

No campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, esse momento, após a Segunda Guerra Mundial, foi considerado como propulsor do entendimento da inter-relação entre desenvolvimento econômico, investimento em educação e problemas sociais, embora na Era Vargas essa relação ainda não fosse completamente consensual, pois na virada da década de 1920 para a de 1930 não se dava o mesmo sentido para a palavra desenvolvimento, como nos afirma Freitas e Biccás (2009, p.62) “[...] portanto, a relação direta entre educação e desenvolvimento nos anos Vargas precisa ser vista com reservas”.

Mesmo diante da maior vinculação entre educação, economia e problemas sociais, observava-se no país que, principalmente entre a população composta por negros, maioria concentrada nas classes econômicas menos favorecidas, havia um enorme contingente de analfabetos, indicando um tipo de educação seletiva ou excludente.

Diante desse cenário caótico, a expectativa de melhorias sociais era depositada no preparo de uma mão de obra qualificada para a indústria, difundindo o ideário de reconstrução nacional por meio da educação. O Governo Federal traçava, assim, diretrizes que obrigavam os estados e municípios a se organizarem para ofertar educação escolar, inclusive na modalidade de jovens e adultos.

Com estas diretrizes, somadas aos interesses do Estado, o alvo seria a alfabetização de adultos, tida como algo necessário, ou como uma forma de promover a instrução da população carente, inserindo-a em um conhecimento letrado. Nesse contexto, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INP), em 1938, por iniciativa da maioria das unidades federativas, que passaram a se responsabilizar pela oferta de programas de Alfabetização de Adultos.

De acordo com o levantamento de Beisiegel (1974), os estados assumiram como bandeira o combate ao analfabetismo, culminando na criação, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário, que tinha como meta a ampliação da educação primária incluindo o Ensino Supletivo para adultos e adolescentes. Conforme explica Beisiegel (1974, p.65):

Assim, a legislação do Estado do Amazonas (1932) refere-se a cursos noturnos, e obriga todas as firmas, indústrias, proprietários de castanhais e seringais, desde que empreguem mais de 80 homens, a manterem cursos para maiores de 15 anos, sob pena de multa. O Pará (1935) prevê ensino primário popular de dois anos, em escolas noturnas, nas quais, além de linguagem e matemática, se deveria ensinar geografia, história do Brasil e instrução moral e, sempre que possível, noções sobre ofícios mais comuns. As legislações do Maranhão (1932), do Piauí e de Sergipe (1935) dispõem sobre escolas noturnas, para ensino supletivo. O Ceará, por um decreto de 1932, cede

as escolas públicas primárias, gratuitamente, a quem se propuser realizar cursos noturnos. O regulamento de ensino do Rio Grande do Norte (1936) prevê escolas noturnas, de preferência nos bairros operários e povoados agrícolas. O mesmo se dá na Paraíba, em que pessoas de 16 anos poderiam receber ensino noturno; no mesmo estado, dispôs-se sobre a possibilidade de as escolas complementares do interior manterem cursos comerciais, de funcionamento noturno. Em Pernambuco, desde 1928, estabelecia-se que, ‘para os adultos, a quem as dificuldades da vida não proporcionassem ensejo de aprender, as noções indispensáveis ao exercício de suas profissões seriam dadas em cursos noturnos’. Nesses cursos, o professor deveria verificar o que o aluno desejava ou necessitava aprender, ‘de modo não só a poder ler, escrever e contar, mas a qualificar-se melhor na profissão que viesse exercendo’. O

Regimento de 1936, no Estado de Alagoas, previa a organização de um censo popular para o conhecimento do número de analfabetos, para que fossem instaladas escolas; e obrigava as empresas industriais e agrícolas [...] a instalarem cursos de alfabetização. A legislação da Bahia refere-se a cursos noturnos e prevê a manutenção de classes em instituições privadas e sindicatos profissionais, sob a fiscalização do Departamento de Educação. O Espírito Santo dispôs sobre o ensino supletivo junto aos grupos escolares e em núcleos onde houvesse mais de 35 analfabetos. No estado do Rio de Janeiro, criaram-se cursos diurnos e noturnos para estudos de continuação e aperfeiçoamento. Em São Paulo, o Código de Ensino de 1933 dispôs sobre cursos de dois anos, destinados à alfabetização, prevendo também cursos de caráter profissional, adaptados às necessidades regionais. O mesmo se pretendeu no Estado de Santa Catarina, onde o Regulamento de Ensino de 1939 estabeleceu cursos de dois anos para adultos, nos locais onde houvesse de 30 a 40 analfabetos. No Rio Grande do Sul, a legislação dispôs sobre cursos noturnos, em especial nas escolas anexas a quartéis. Mais completa legislação foi a do Distrito Federal, que mandou transformar os cursos elementares noturnos em ‘cursos populares’, que deveriam ministrar educação elementar, paralelamente à difusão de noções de saúde, puericultura, economia social e Direito Civil.

Durante a década de 1930, o Brasil teve duas Constituições: a de 1934 e a de 1937. A primeira, mais subjetiva, em seu Capítulo II – Da Educação e Cultura, dá ênfase, em sua totalidade, aos esforços do Movimento Renovador. Este movimento, inspirado em correntes americanas e europeias ligadas à Escola Nova, influenciou o Brasil, proclamando por meio de Manifesto a educação como um direito individual, que deve ser assegurado a todos brasileiros. Nesse contexto, a educação passou a ser considerada como um problema social:

Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente. Essa tomada de consciência vinha-se processando graças à influência que, desde a segunda década do século XX, certos educadores vinham recebendo das correntes americanas e europeias ligadas ao chamado movimento das Escolas Novas. Prova disso é a incontestável presença, no Manifesto, na parte referente aos fundamentos da Educação Nova, do pensamento de Dewey acerca do papel do interesse no processo educativo (ROMANELLI, 2010, p.152-153).

Diante dos problemas acarretados pela falta de instrução escolar e, conseqüentemente, de mão de obra qualificada para o tipo de emprego próprio de uma sociedade em início de industrialização, no final da década de 1940, a modalidade de ensino para jovens e adultos se



firma como política pública, por meio da implantação de várias iniciativas políticas e pedagógicas e da criação de Leis Orgânicas para o ensino, promulgadas especialmente entre 1942 a 1946, que direcionavam, numa estrutura diferenciada, para a eliminação das barreiras que dificultavam o acesso do aluno ao nível de ensino pretendido,

O tema essencial das Leis Orgânicas é o tema da padronização. Os efeitos decorrentes dessa essência transparecem na organização curricular nacional, na indicação do método de leitura a ser adotado, que era o método analítico-global e também na arquitetura escolar. [...] As leis Orgânicas também traziam para a órbita dos assuntos escolares outras instâncias de intervenção intelectual, estética e moral especialmente direcionadas à infância e à juventude. É o caso do cinema educativo e da evocação do escotismo como programa educador (FREITAS; BICCAS, 2009, p.118-119).

Freitas e Biccás (2009) informam que essas reformas, implantadas por meio das Leis Orgânicas, estruturaram o ensino primário e secundário, que foi organizado da seguinte forma: a) Ensino Primário, dividido em elementar (4 anos) e complementar (1 ano), para crianças de 7 a 12 anos de idade; b) Supletivo, constituído de Curso Básico (2 anos) para adolescentes e adultos; c) Curso Secundário, oferecia acesso ao Ensino Superior de qualquer área, organizado em Curso Ginásial (4 anos seriados) e Curso Colegial (3 anos seriados) com duas modalidades: Clássico ou Científico; d). Ensino Secundário, que oferecia acesso somente às Faculdades de Filosofia, com Curso Ginásial, Curso Normal com 2 ciclos, o 1º ciclo (4 anos), para formar regentes de ensino primário, e o 2º ciclo (3 anos), para formar professores de ensino primário.

Para os adultos o Ensino profissionalizante era dividido em: Curso secundário comercial da Escola de Comércio (4 anos); Escola Técnica Comercial (3 anos), sem acesso a outros níveis de ensino; Curso Secundário Agrícola 1º ciclo - iniciação agrícola (4 anos), 2º ciclo (3 anos), em Escola Técnica de Agricultura e sem acesso a outros níveis de ensino.

No que tange à Educação de Adultos, toda a estrutura montada acaba bloqueando ou desestimulando o acesso do aluno ao ensino superior, emergindo, nos anos de 1942, por meio de ação governamental para o ensino Técnico Profissionalizante, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Social da Indústria (SESI).

Outra ação de relevância aos olhos da educação brasileira foi a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi promulgada no ano de 1961, conforme Lei n. 4.024/61. Passo importante que começou a ser dado com a constituição de 1946, art. 5º, item XV, letra “d”, quando afirma que compete à União a elaboração das diretrizes e bases da educação nacional. O direito à educação é assegurado no capítulo II, no título “educação e cultura”, nos seus artigos 166 e 167. Já o artigo 168, itens III e IV, obriga as empresas

industriais e comerciais a assegurar acesso à educação aos trabalhadores que tenham vínculo empregatício,

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores. (BRASIL, 1946, n.p).

O item III desta Lei já estava vigorando no Brasil, por força do Decreto de Lei 4.984, de 21 de novembro de 1942, ato legal que acabou impulsionando a organização das Escolas Técnicas Federais,

[...] as empresas oficiais, que possuíssem mais de 100 empregados, a manter, por conta própria, uma escola ou sistema de escolas de aprendizagem destinadas à formação profissional de seus aprendizes, e ao ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização de seus demais trabalhadores, podendo essas escolas, para efeito de administração de seu ensino, articular-se com o sistema de escolas do SENAI (ROMANELLI, 2010, p.172).

Pode-se perceber que, a partir das décadas de 1930 e 1940, há um aumento da oferta da EJA, com o governo assumindo uma parte dessa responsabilidade, embora repassasse, normativamente, uma parcela da obrigação com a educação de adultos para o Sistema S, alegando ser uma questão prioritária para o desenvolvimento do país, uma vez que havia ampla demanda por mão de obra qualificada, para operar os rumos da indústria brasileira.

Entre os anos de 1959 a 1964, o Brasil se viu diante de um avanço na luta contra o analfabetismo. Começou a se veicular no país vários programas idealistas, voltados para a educação no campo, como o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, criado no ano de 1961. Paulo Freire teve uma participação importante nesse movimento, atuou como presidente do SESI entre 1947 a 1954 e superintendente do mesmo entre os anos de 1954 a 1957.

Diante das dificuldades e incipiência das propostas para a EJA, Freire foi surgindo como “o salvador da pátria” de uma parcela da população sofrida e esquecida por seus governantes, trazendo soluções práticas que contribuíam para o processo de ensino/aprendizagem de jovens e adultos, analfabetos e oprimidos pelo sistema excludente da educação, transformando-se em um dos personagens da história da EJA, no Brasil.

## 2.2 Paulo Freire e sua participação na história da EJA

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife/Pernambuco. Filho de Joaquim Temístocles Freire, sargento do exército que aplicava em casa uma educação rígida, e Edeltrudes Neves Freire, dona de casa e bordadeira. Sempre teve orgulho em dizer que aprendeu a ler com seus pais, embaixo de uma mangueira, no quintal de sua casa. Apesar de saber ler, Freire somente iniciou formalmente os estudos no Ginásio (antiga 5ª série do 1º grau) aos 16 anos de idade, devido ao falecimento de seu pai quando tinha 13 anos. Embora a morte do pai tivesse trazido dificuldades financeiras para a família, Freire continuou os estudos, formando-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife. Não chegou a exercer a profissão, pois preferiu se engajar na luta pelos projetos de alfabetização, uma paixão que adquiriu com apoio de sua primeira esposa, a professora primária Elza Maia Costa de Oliveira, com quem se casou em 1944.

Freire se destacou como um dos maiores educadores do Brasil. Defensor da teoria do conhecimento ficou conhecido por, na década de 60, em pleno nordeste brasileiro, expor a situação da educação: naquele momento o nordeste registrava uma população de 15 milhões analfabetos, vivendo a cultura do silêncio:

A não descoberta do homem como ser ‘fabricante’ da cultura, implicaria a cultura do silêncio, a submissão e a perpetuação da subalternidade. Esse processo, segundo Freire, estaria ligado à extrema dependência sócio-político-econômico-cultural – à qual o país havia se submetido ao longo de toda a sua história (SCOCUGLIA, 1999, p.40).

A sociedade estaria escrava do poder político, social e cultural; para o autor a mudança desse cerne, cravado na sociedade, deveria ser desconstruída por meio da questão cultural para avançar no processo da educação consciente e crítica.

Segundo Gadotti (1996, p.67), “Era preciso ‘dar-lhes a palavra’ para que ‘transitassem’ para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo”. Nesse sentido era preciso resgatá-los, torná-los presentes e conscientes dos obstáculos que lhes causavam tantas desigualdades sociais. Para tanto, Freire trilhou o caminho da valorização de suas raízes e suas culturas, instituindo o Círculo de Cultura. Freire conseguiu atingir os primeiros feitos vindas de suas experiências e do seu método no ano de 1962, na cidade de Angicos (RN), onde alfabetizou 300 trabalhadores rurais em apenas 45 dias, sendo convidado pelo então Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo

de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. No ano de 1964, pensara em ampliar a instalação de 20 mil Círculos de Cultura, para 2 milhões de pessoas analfabetas, que acabou sendo interrompido por ocasião do Golpe Militar.

Para Gadotti (1996, p.69) “Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar de 1964, porque a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras”. Freire representou uma ameaça ao regime, foi preso e exilado, passando a participar, de certa forma, no processo educacional de outros países da América Latina, como o Chile, onde intensificou suas ideias, escrevendo vários artigos e livros, entre eles a Pedagogia do Oprimido, livro este que o tornou mundialmente conhecido.

Paulo Freire ficou por mais de duas décadas no exílio. Tinha, na época, 43 anos de idade, quando foi para a Bolívia. Mas, devido à altitude do cume das montanhas dos Andes e o ensejo do duro golpe militar (1964-1982), Freire se viu obrigado a refugiar-se em outro país, indo morar no Chile, onde se dedicou aos programas de alfabetização de adultos.

Enquanto permanecia no exílio, o Brasil começava a trilhar novos passos para a Educação de Jovens e Adultos. Uma das políticas que marcaram o Regime Militar foi a implantação do Programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com o principal objetivo de oportunizar aos jovens e adultos analfabetos acima da idade escolar a chance de se alfabetizar. Um dos entrevistados, participantes dessa pesquisa, conta sobre sua participação no MOBRAL:

*Quando eu era menino eu estudei um pouco quando menino e parei, depois estudei um tempo em São Simão, mais ou menos no ano de 1977, que eu estudei era no MOBRAL, antigamente, já era rapazinho naquela época, quatorze anos,... Olha eu aprendi um pouco né eu nem sabia nem o nome né, então eu aprendi um pouco com o MOBRAL, eu não fui mais pra frente, o motivo foi um pouco de não ter condições né, tinha que trabalha né, tava cansativo para mim, naquela época agente mexia com garimpo naquela época, era solteiro e não tinha outro meio de serviço por isso que fui trabalhar com garimpo (Educando 18<sup>12</sup>)*

O método de trabalho do MOBRAL diferia do método de Paulo Freire, pois uma das marcas registradas deste programa foi a confecção de cartilhas idênticas para todo o Brasil, pautadas no método alfabético, com ênfase na codificação e decodificação de palavras. O método de Freire, ao contrário, partia de palavras geradoras, escolhidas dentre o vocabulário utilizado pelos sujeitos em seu meio social/cultural.

<sup>12</sup> Optamos por não utilizar o nome próprio dos entrevistados. Quando se tratar de excertos das entrevistas, gravadas e transcritas, utilizaremos a fonte da letra em itálico, para diferenciá-los das demais citações.

A contribuição de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, portanto, vinha de sua base epistemológica, do que era considerado, nessa linha de pensamento, como essencial na relação ensino e aprendizagem: o diálogo entre educador e educando, que implicava em ver os estudantes como sujeitos com direito a manifestar-se, com conhecimentos prévios que deviam ser valorizados, e não como receptores passivos de um conhecimento do qual não tinham participação ativa na produção. O método criado e utilizado por Freire, que o tornou mundialmente conhecido, negava alguns pressupostos teóricos amplamente defendidos até então, não só na questão da alfabetização inicial, mas também em relação à educação escolar, de modo geral. Paulo Freire conceitua a alfabetização de adultos como uma reconstrução crítica e uma abertura de novos caminhos. O homem passa a se ver como participante ativo da sociedade em que está inserido. E mais: como parte importante dessa sociedade,

Os alfabetizados partem de algumas poucas palavras que lhes servem para gerar seu universo vocabular. Antes, porém, conscientizam o poder criador dessas palavras: são elas que geram o seu mundo. São significações que se constituem em comportamentos seus; portanto, significações do mundo, mas seus também. Assim, ao visualizarem a palavra escrita, em sua ambígua autonomia, já estão conscientes da dignidade de que ela é portadora – a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora (FREIRE, 1987, p.10).

Os adeptos de Paulo Freire compreendem a alfabetização de adultos como uma educação popular<sup>13</sup>, libertária, sendo assim compreendida por sua defesa de que a educação pode promover a liberdade, ajudar o aluno a pensar e caminhar de forma autônoma, tornando-o protagonista da sua história de vida.

Apesar de o entendimento do conceito de alfabetização ter sofrido um longo processo de transformação, é marcante o pensamento e a abordagem da pedagogia do oprimido e educação popular de Paulo Freire e seu método de alfabetização, no campo da Alfabetização de Adultos:

O conceito de alfabetização tem sofrido várias transformações ao longo das últimas décadas, mudando de enfoque e abrangência de acordo com as funções que lhe são atribuídas por seus promotores e pensadores, dentro de uma determinada abordagem sobre educação e sociedade. [...] na abordagem da pedagogia do oprimido e educação popular, a alfabetização é uma prática educativa definida como ação cultural para o

---

<sup>13</sup> De acordo com Maciel (2011, p. 328), Educação Popular para Freire é “construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitua nas relações históricas e sociais”.

desenvolvimento da consciência crítica dos setores populares subalternos e apresenta-se como parte das condições subjetivas do processo de transformação social (FERNANDES, 2002, p.35).

Afinal, o que vem a ser a concepção de alfabetização criada por Paulo Freire? Há vários debates sobre o método utilizado por Freire, sendo que alguns autores afirmam que a concepção de educação criada por ele teve o propósito da alfabetização e do diálogo como prática de libertação, como apresenta Soares (2011, p. 38):

Paulo Freire criou; e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação. Não apenas uma concepção de educação como diálogo, que disso, realmente, não foi ele o inventor (terá sido Sócrates?), mas uma concepção educação como prática da liberdade, educação como conscientização e disso, realmente, foi ele o inventor.

Na perspectiva de Gadotti (1991), o método de Paulo Freire vai muito além de um método de alfabetização. Paulo Freire foi reconhecido por seu método de sistema filosófico ou teoria do conhecimento, por fazer a diferença não na aplicabilidade em si, mas nos conteúdos voltados para a conscientização do educando.

Conforme explica Gadotti (1991, p. 32):

A rigor não se poderia falar em ‘método’ Paulo Freire, pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação de que de um método em ensino. Apesar de tudo, Paulo Freire acabou sendo conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, chama-se a esse método sistema ou teoria do conhecimento.

O método usado por Paulo Freire era desenvolvido por meio de palavras geradoras, escolhidas a partir da realidade dos alunos, o que lhes proporcionava a motivação necessária para aprender, pois podiam encontrar um significado naquela aprendizagem, apreendendo uma nova visão de mundo. Mas, a maior contribuição e herança deixada por Paulo Freire, além dos livros, artigos e publicações, foram suas ideias e concepções de educação de mundo e como ele pensava o sujeito, tornando-o mundialmente conhecido pelo seu engajamento político e pedagógico.

Freire participou de eventos ligados à educação em vários países, formando os Círculos de Cultura e expandindo seu método de alfabetização de adultos. Cooperou com países, como a Suíça, atuando como professor da Universidade de Genebra. Em 1979, Freire veio ao Brasil e retornou ao país em definitivo no ano de 1980. Apesar de algumas restrições, lecionou por

dez anos na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), assumindo, no governo Erundina, o cargo de Secretário de Educação, quando criou o programa Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo (MOVA-SP). Pedro Pontual<sup>14</sup> foi o coordenador que impulsionou sua criação e contou com a participação da sociedade civil (GADOTTI, 1996, p.100),

O que mais interessava aos seus idealizadores e aos movimentos populares que sustentaram o projeto MOVA-SP era que o trabalho tivesse continuidade como parte integrante do sistema municipal de educação. Mas isso não ocorreu. Em 1993 uma nova administração assumiu a Secretaria Municipal de Educação que interrompeu o movimento. O novo Secretário de Educação declarou dia 20 de maio de 1993 ao jornal Folha de S. Paulo: ‘os valores deles – da administração do PT – não são os valores que nós queremos para a educação dos alunos’. Dia 13 de abril de 1993 um protesto com mais de 5 mil pessoas reivindicava a continuidade do MOVA-SP. O Secretário respondeu que o protesto tinha um ‘viés político-partidário’. Apesar de todos os esforços de seus alunos e professores, o MOVA-SP esbarrou com a velha tradição brasileira que é uma das causas do nosso atraso educacional: a descontinuidade administrativa que caracteriza nossa administração pública em todos os níveis.

Voltado para estudantes, com o lema de regaste da cidadania, o MOVA teve seu início na cidade de São Paulo, alcançando posteriormente vários outros municípios, inclusive de outros estados brasileiros. Embora o programa não utilizasse exclusivamente o método Paulo Freire, pois se cercava de outros métodos de alfabetização, os princípios pedagógicos de Freire, como o da concepção libertadora de educação, eram sua base de sustentação.

Portanto, Paulo Freire contribuiu significativamente com a EJA, deixando, com sua morte em 1997, um legado de discípulos, teoria e método, bem como contribuições importantes em vários países. Freire vislumbrou em seus conceitos a dialética do ensino, um maior compromisso com a conscientização da população e aos princípios da gestão democrática da escola, com a participação da comunidade escolar. A maior contribuição deste autor, no entanto, são as suas ideias e pensamentos transformados em livros, entre eles: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992) e *À sombra desta mangueira* (1995).

### **2.3 O Pensamento Político-Pedagógico de Paulo Freire**

Para debater sobre o pensamento político-pedagógico de Freire é preciso conhecer primeiro quais os teóricos que influenciaram e o ajudaram a alicerçar seu entendimento sobre

---

<sup>14</sup> Coordenador que deu o impulso inicial ao MOVA no ano de 1989

Educação de Jovens e Adultos e sobre o papel do professor e da escola. São eles: John Dewey, que representa o grupo dos liberais da educação; no Brasil, seu representante e adepto da Escola Nova, Anísio Teixeira, que atraiu olhares de Paulo Freire, consolidando o pensamento pedagógico progressista. Freire foi apresentado a Dewey por meio de leituras de intelectuais que debatiam a educação no Brasil na década de 1930, entre eles Anísio Teixeira, que foi um tradutor das obras de Dewey, e Lourenço Filho que foi um comentador delas,

Devemos considerar que as traduções e publicações de algumas obras de Dewey no Brasil, sobretudo as ligadas à educação, ocorreram nas décadas de 1930 a 1970. Outro fato significativo influenciado pelas ideias deweyanas é o surgimento do movimento educacional escolanovista que marcou o debate educacional-político nacional com dois importantes manifestos: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e Manifesto dos Educadores (1959) (MURARO, 2013, p.814).

Dewey (1859-1952) procurou criticar e ao mesmo tempo expandir a filosofia da educação democrática, pois não partilhava da ideia Rousseau e Platão, pelo fato do primeiro centrar-se unicamente na valorização do indivíduo e o segundo na influência da sociedade sobre este. Dewey delimita seu pensamento ao estudo da educação como algo em constante transformação, que o conhecimento adquirido de certa forma possa se integrar a sua vida, assim a educação passaria além dos muros da escola, não ficando apenas nos registros do professor e do aluno em sala de aula, pelo fato da educação proporcionar o acréscimo de raciocínio e espírito crítico ao educando.

No Brasil, educadores progressistas, como Anísio Teixeira, foram considerados como proponente das mudanças ocorridas na educação brasileira no século XX, tendo como objetivo oferecer educação pública, gratuita e de qualidade, a toda população. Para isso, Anísio Teixeira implantou escolas públicas de todos os níveis no Brasil, influenciado e tendo como inspiração filosófica as ideias de John Dewey, de quem foi discípulo no curso de pós-graduação nos Estados Unidos, assim influenciando Paulo Freire e a teoria escolanovista, idealizando um novo modelo de escola,

Essa escola nova é totalmente diversa da escola tradicional, onde os alunos recebem uma tarefa e sofrem uma ordem imposta externamente. Para a nova escola, as matérias é a própria vida, distribuída por ‘centros de interesse ou projetos’. Estudo – é o esforço para resolver um problema ou executar um projeto. Ensinar – é guiar o aluno na sua atividade e dar-lhe os recursos que a experiência humana já obteve para lhe facilitar e economizar esforços (TEIXEIRA, 1930, p.22).



Paulo Freire nunca foi um autor amante das ideias abstratas, fugindo de ser um professor tradicional que escrevia somente para intelectuais da academia. Seu estilo era único, ou melhor, inconfundível: com uma linguagem popular, definia em seus livros um diálogo próprio com o seu leitor. Para Loiola e Borges (2010, p.311) “Freire escreve e fala contando histórias, e as histórias que conta um importante meio de comunicação”.

Assim como Platão e Rousseau, o pensamento de Freire é inerente de uma reflexão sobre a realidade política e da condição humana, definida na ótica da colaboração coletiva, da ajuda mútua e participação social, as bases da Pedagogia da libertação,

[...] Ao contrário de que pensa atualmente em nossas sociedades individualistas e competitivas, Freire defende que não se pode atingir a liberdade pessoal e o pleno desenvolvimento dos indivíduos sem a colaboração e a ajuda mútua de todos. Assim, para Freire, a pedagogia da libertação se fundamenta na aprendizagem coletiva, que tem por fim a participação social do indivíduo (LOIOLA; BORGES, 2010, p.312).

As ideias do autor se vinculam à percepção de uma educação crítica, emancipadora, vinda da corrente filosófica Marxista, que traz a contribuição na ótica da Pedagogia da Libertação, a qual percebe o educando dentro da sua própria história, principalmente no que tange ao papel pessoal na sociedade.

De acordo com Loiola e Borges (2010, p.314) “[...] A relação do homem com o real, no seio do real, ocasiona um laço particular, o qual resulta o conhecimento que será expresso pela linguagem. Esse laço é a consciência humana”. Enfim, o ensinar é um ato essencialmente político, portanto o autor aponta a consciência humana como meio de expressar o real, sendo que a mesma reveste a realidade histórico-cultural, elevando assim diferentes níveis desta consciência.

Esses níveis de consciência são classificados por Freire em três estágios, explicados por Loiola e Borges (2010): O primeiro, denominado “consciência primária”, em que o sujeito não contesta o mundo; é dominado por problemas primários e vegetativos da ordem de sobrevivência. As pessoas não agem sobre o mundo; procuram, antes de tudo, sobreviver, e não compreender e dominar a realidade.

O segundo nível é chamado de “consciência mágica”, marcado pela crença em poderes superiores, no fatalismo e na submissão, interpretações mágicas e fantásticas da realidade. As pessoas não agem (ou agem pouco) sobre o mundo e explicam seus problemas de modo pouco profundo e marcado por ideias preconcebidas, como destino ou fatalidade.

O terceiro nível, apontado como “consciência crítica”, tenta ir além da superfície dos problemas, aprofundar a análise das situações, questionar-se e rever suas posições e

contradições. As pessoas procuram agir sobre o mundo; tomam consciência do seu poder de ação, percebendo as causas da sua própria situação.

Paulo Freire aponta para a conscientização proporcionada por uma pedagogia que busca fugir da alienação da educação bancária. No fim da década de 1950 e meados de 1960, Freire começou escrever suas ideias, defensor de um método de ensino diferenciado, que acabou sendo influenciado pelo nacionalismo desenvolvimentista e pelo populismo progressista, mas com ênfase na alfabetização. A Tese *Educação e Atualidade Brasileira (1959)* foi o primeiro escrito, tratando-se de um trabalho feito para o concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco. O autor aborda pela primeira vez a ideia de uma escola democrática, centrada no educando e nos problemas da comunidade em que vive e atua.

O pensamento de Freire é promover uma escola que, através de uma nova prática pedagógica, seja capaz de provocar no educando a transição para uma consciência crítica, que provoque as transformações sociais. A mesma tese foi publicada anos mais tarde com o título de *Educação Como Prática da Liberdade (1965)*, surgindo aí sua primeira obra, como afirma Scocuglia (1999, p.28) “Este último trabalho adquire maior importância, por ter servido de veículo de divulgação das propostas iniciais para a alfabetização de adultos – contendo, inclusive, o que foi denominado Método Paulo Freire”.

Paulo Freire, ao pensar sobre a sociedade brasileira e uma nova estrutura educacional e político-pedagógica, não deixa de fora a realidade da sociedade. Para o autor, era preciso pensar uma educação que propusesse, para aquela sociedade e naquele momento histórico, o desenvolvimento nacional, pautado em novas diretrizes que promovessem uma educação para a liberdade, a consolidação dos direitos das pessoas contra a massificação.

Freire tornou-se um agente político, que acreditou e direcionou seu trabalho para a formação de homens e mulheres conscientes de sua própria existência. Em plena marcha do populismo diante de uma inércia teórica e política, defendia o desenvolvimento nacionalista por meio da mobilização social, uma vez que é pelo voto que a população poderia exercer sua cidadania. Freire se dedicou a esse trabalho como forma de melhoria democrática, por acreditar que, por meio da alfabetização, os novos alfabetizados teriam condições de tomar suas próprias decisões políticas:

Freire defendia uma proposta de educação ativa em sintonia com a realidade e adequada ao desenvolvimento nacional e à democracia liberal. O processo educativo era tido como instrumento democrático, gerado na comunidade pela discussão dos problemas da mesma, via ‘comunicação de consciências’ ou via ‘intersubjetividade’.

Entendia-se que este tipo de formação propiciava a participação dos indivíduos num clima ‘democrático-personalista-comunitário’. Para a consecução de tais objetivos

far-se-ia imprescindível um método ativo com o aluno no centro do processo pedagógico-educativo (SCOCUGLIA, 1999, p.38).

O autor prioriza, em seus debates e escritos, o conhecimento da cultura dos homens, invocando a necessidade dos sujeitos de se reconhecerem dentro da sua própria história e consciência. Ou seja, para Freire, o homem, além de estar no mundo, está com o mundo, e é por meio da educação que se formaria uma nova consciência.

Paulo Freire evidencia duas concepções opostas de educação: a concepção bancária e a concepção problematizadora. Para o autor, na concepção bancária o professor é o centro do saber, escolhe o conteúdo a ser trabalhado sem uma mínima análise reflexiva sobre o aluno, ficando a cargo do educando somente ser o receptáculo de tais informações ou conhecimentos.

Gadotti (2004, p.69) complementa: “Na concepção bancária, predominam relações narradoras, dissertadoras”.

Na concepção problematizadora, segundo o próprio Gadotti (2004), há o diálogo entre educador e educando, pois ambos dependem um do outro, assim há uma relação dialógico-dialética, por compreender que aluno e professor aprendem juntos. O educador reflexivo, que opta pela prática do diálogo, estará dando a oportunidade ao educando de ser ouvido, sentir-se importante diante do processo ensino/aprendizagem. Assim, estará rompendo com o entendimento de que o professor é o detentor do saber, afirmando-se como um parceiro do conhecimento. Portanto, a concepção problematizadora é a pedagogia do diálogo, ou como muitos a definem, a pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Conforme observado por Gadotti (2004, p. 69):

O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas ‘situações-limites’, o educador educando chega a uma visão totalizante do contexto. Isso deve ocorrer desde a elaboração do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo.

Em um dos seus mais conhecidos livros, “Pedagogia do oprimido”, Paulo Freire analisa as teorias da ação cultural, em uma matriz antidialógica e dialógica.

Muraro (2013, p. 820) afirma, sobre essa análise, que “Freire recria a concepção de problema ou problematização utilizando como diapasão a experiência do sujeito histórico e social no Brasil”. Assim no campo da educação, Freire vai mais além ao dizer que a parte da problematização vem ao encontro da tomada de decisão do sujeito, em uma relação entre homem-mundo, ou do homem em relação ao mundo e a ele mesmo,

Estamos convencidos de que, qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (FREIRE, 1983, p. 21).

No entanto, ressalta-se que as propostas de Freire para a área da educação provêm do ideário Humanista Cristão, ainda que Freire utilize, em sua pedagogia, elementos do pensamento cristão e libertário. Esse raciocínio o ajudou a se vincular a vários autores e suas correntes filosóficas, não deixando de lado o sociocultural, promovido por meio dos diálogos que o aproximavam da realidade dos educandos.

Enfim, ao escrever suas ideias e propostas para educação, Freire refletia de forma direta ou indireta o momento histórico em que se encontrava o Brasil, que deixaram marcas profundas em seus discursos político-pedagógicos.

### 3 CIDADE, INSTITUIÇÃO E SUJEITOS: UM CAMPO DE ANÁLISE

*A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo (FREIRE, 2000).*

Este capítulo analisa os dados e observações coletados e registrados no diário de campo. Na primeira seção serão apresentados o espaço físico da escola e o histórico da instituição. A seguir, será efetuada a análise dos dados empíricos produzidos por meio dos questionários respondidos por professores e alunos da EJA e das entrevistas feitas com educadores, educandos e gestores. Assim, pretende-se neste capítulo apontar o lugar ocupado pela escola na vida de seus educadores/educandos e como estes se relacionam e produzem uma cultura escolar própria.

As análises foram feitas a partir da participação ativa dos sujeitos pesquisados, que colaboraram em todas as etapas desse processo, participando direta ou indiretamente da busca pelo entendimento de como é produzida ou reproduzida a cultura dentro da instituição e de que maneira educadores e gestores administrativos promovem a prática educativa.

#### 3.1 A Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza: Contextualização histórico/espacial da escola<sup>15</sup>.

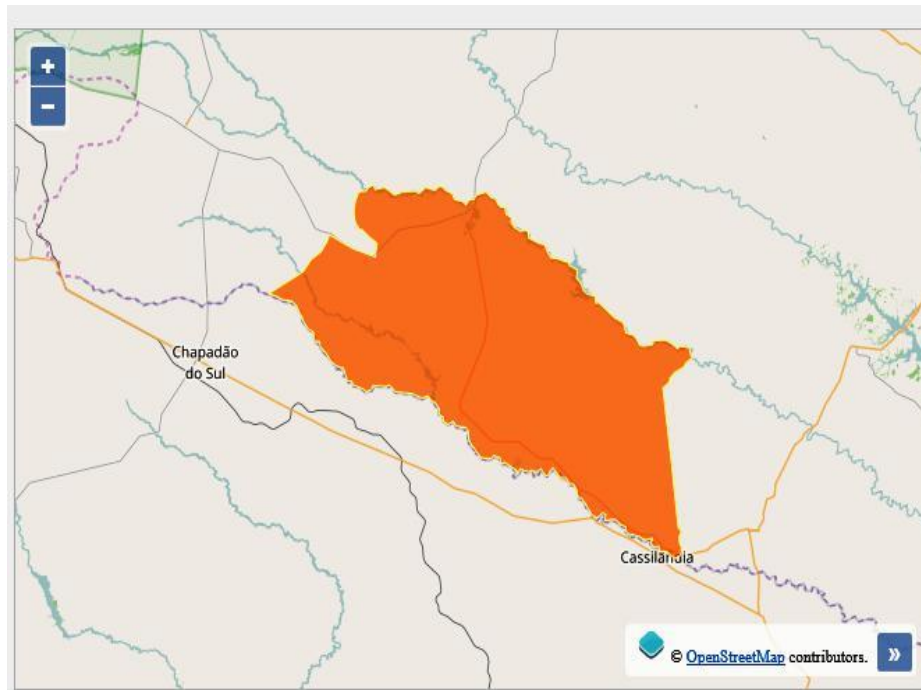
A escola, lócus desta pesquisa, localiza-se no município de Aporé/GO. Este município, por sua vez, está localizado na região Centro-Oeste do Brasil (Cf. Figura 2), em pleno cerrado goiano, na Mesorregião<sup>16</sup> do sul do estado de Goiás e a Microrregião<sup>17</sup> Sudoeste de Goiás e, de acordo com o censo feito em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui 3.803 (três mil, oitocentos e três) habitantes.

<sup>15</sup> Para utilização das imagens nesta dissertação foi feito um pedido de autorização, por escrito, junto aos envolvidos.

<sup>16</sup> É uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que por sua vez, são subdivididas em microrregiões. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa.

<sup>17</sup> De acordo com a Constituição brasileira de 1988 (art. 25, §3º), um agrupamento de municípios limítrofes, que tem como finalidade é integrar a sua organização.

**Figura 2.** Localização do município de Aporé/GO



Fonte: IBGE <sup>18</sup>

A história deste município começou com João Nunes, um paraibano que doou um loteamento de uma gleba de terras em devoção à igreja do Divino Espírito Santo. Os primeiros desbravadores que se instalaram naquela municipalidade com suas famílias foram os senhores Ezequias Silva Leite e José Lopes Sejápolis, hoje considerados seus fundadores.

Aporé é um nome de origem indígena e significa “rio do peixe”. A pecuária, com a criação de gado leiteiro e de corte, foi uma das atividades econômicas que atraiu mais moradores, que se fixaram na região.

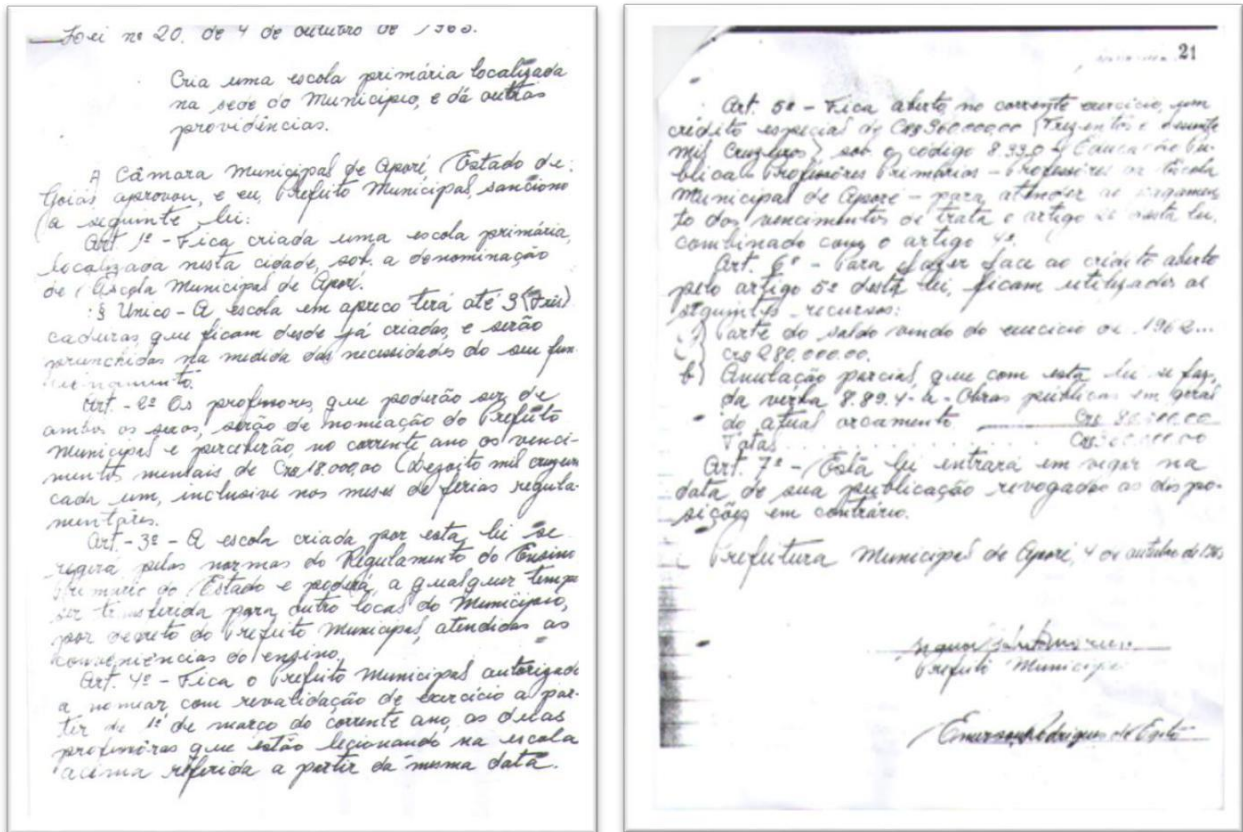
Assim, em 12 de março de 1949 foi sancionada a Lei Municipal nº 25.149, que elevou o povoado à condição de Distrito de Jataí/GO, município localizado a 150 km de distância. Após nove anos, a Lei Municipal 2.107, de 14 de novembro de 1958, elevou Aporé à categoria de município, ficando assim desmembrado da cidade de Jataí.

A Escola Iraí, como é chamada na região, foi criada pela Lei nº 20, de 04 de outubro de 1963 (Cf. Figuras 3 e 4), com o nome de Escola Municipal de Aporé/GO, pelo então prefeito Manoel Batista Moreira, gestor municipal do período de 1961 a 1966, funcionando a princípio em um prédio cedido pela prefeitura, que contava apenas com três salas de tamanhos irregulares

<sup>18</sup> Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=520150&search=apore>. Acesso em 20/06/2014.

e fora do padrão apropriado, no local em que hoje funciona o Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) e a Vigilância Sanitária.

**Figuras 3 e 4:** Reprodução da Lei de criação da escola.



Fonte: Arquivos da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza.

No período em que foi redigida a presente Lei, como pode ser observado, era feito pelo próprio punho do redator e não constava nenhum carimbo no respectivo documento. A escola contava apenas com duas professoras, segundo o Art. 4º da Lei nº 20 de 4 de outubro de 1963.

“Fica o prefeito municipal autorizado a nomear com revalidação de exercício a partir de 1º de março do corrente ano as duas professoras que estão lecionando na escola acima referida a partir da mesma data”.

**Figura 5:** Foto do antigo prédio da Escola Municipal de Aporé



Fonte: Arquivos da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza

A lei nº 886, de 09 de abril de 2003 (Cf. Figura 6), altera o nome original da escola para Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza, em homenagem à professora Iraí<sup>19</sup>, e sua dedicação ao ensino básico. A professora, vinda da cidade de Jataí/GO, acompanhara seu esposo, policial militar, que havia sido transferido para a cidade de Aporé, aonde chegou em 07 de setembro de 1953.

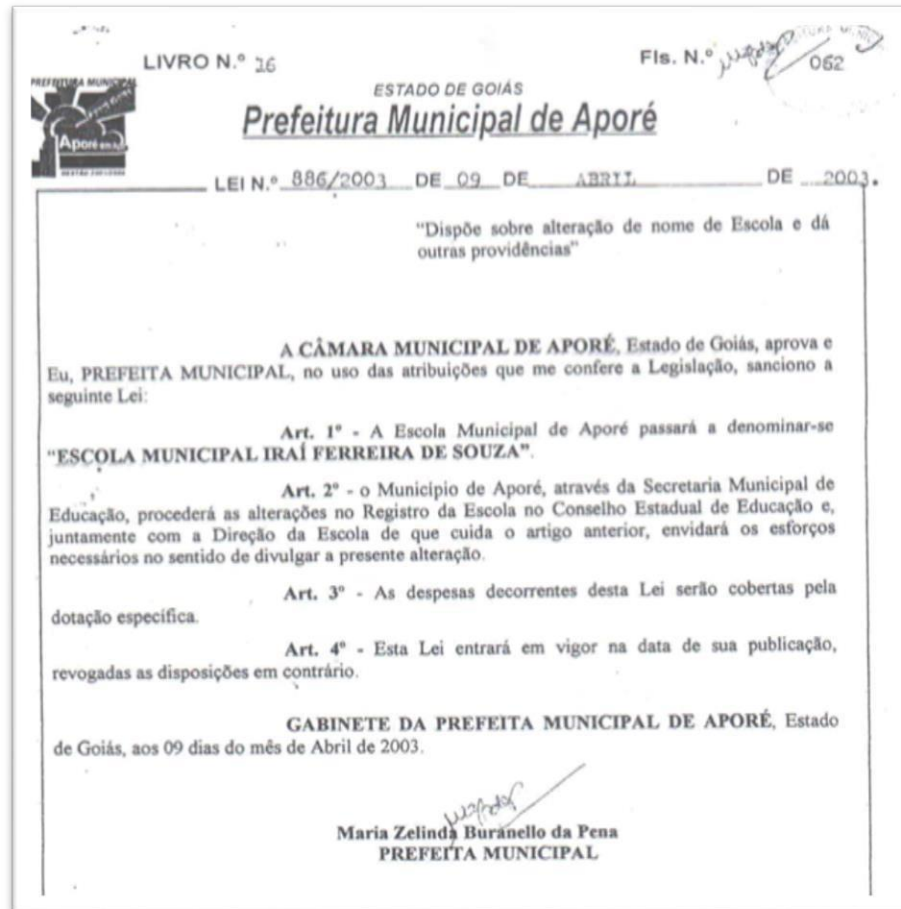
Dona Iraí, a homenageada, não possuía muito estudo. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2014, p.9), “Contava na época com uma formação de 4º série, foi aluna do Colégio José Ludovico de Almeida, onde concluiu o Ensino Fundamental em 1980”. O Ensino Médio foi concluído na cidade de Cassilândia/MS, distante de Aporé 30 quilômetros, em forma de supletivo. No ano de 1982, Dona Iraí ingressou no curso de Pedagogia da Faculdade Integrada de Cassilândia (FIC), mas não chegou ao término do curso por motivos de saúde.

---

<sup>19</sup> Iraí Ferreira de Souza (1933-1999).



**Figura 6:** Lei que dispõe sobre a alteração do nome da escola.



Fonte: Arquivos da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza

A professora Iraí não teve filhos biológicos, mas criou 06 filhos adotivos, dentre eles uma filha do primeiro casamento de seu cônjuge e uma sobrinha. Sua vida foi voltada para a educação, sendo muito querida por todos, por sua participação ativa na educação e junto à comunidade católica de Aporé. No ano de 1990 aposentou-se e veio a falecer em julho de 1999.

Atualmente, a escola que leva o seu nome está localizada na Rua Helvécio Gomes de Toledo, S/Nº, no centro da cidade, em um local mais amplo, bem próxima ao Colégio Estadual José Ludovico de Almeida, contando com uma área construída de 957,58 m<sup>2</sup> (novecentos e cinquenta e sete metros quadrados e cinquenta e oito décimos quadrados) e com um total de 10.000 m<sup>2</sup> (dez mil metros quadrados) de terreno.

A Unidade Escolar dispõe de água tratada, sistema de esgoto (fossas), energia elétrica e coleta de lixo diária. Seus cursos foram autorizados pela Resolução CEE nº 358 de 06/11/1998, reconhecidos pela Resolução do CEE/CEB nº 272 de 18 de maio de 2007 e renovação de reconhecimento, CEE/CEB nº 837 de 30 de agosto de 2013 e se encontra cadastrada no Censo Escolar sob o número 52051862.

A instituição funciona em tempo integral desde 2011, conforme Portaria nº 001/SME de 02 de janeiro de 2011. Em 2014, a Escola aderiu ao Programa Mais Educação<sup>20</sup> do Governo Federal, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto Presidencial nº 7083/2010. A EMIFS oferece a primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e primeira e segunda fases do ensino fundamental da EJA.

A Escola Iraí possui uma estrutura de escola antiga (Cf. Figuras 7 e 8), pelo fato da escola ser um prédio cedido, que antigamente havia sido construído para ser uma base militar de fronteira, devido aos problemas territoriais de divisa entre os Estados de Goiás e Mato Grosso. Mas, a base nunca chegou de fato ser utilizada, serviu de moradia para as famílias locais, depois virou prédio do Colégio Estadual José Ludovico de Almeida e, enfim, após a separação entre os grupos escolares<sup>21</sup>, ficou definido que o município tomaria conta do ensino de primeira fase do ensino fundamental e o estado do ensino fundamental II fase e ensino médio.

**Figuras 7:** Entrada da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza



Fonte: Fotografia tirada pelo autor em 24/04/2014.

<sup>20</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

<sup>21</sup> Souza (2006, p. 113), define que “Os grupos escolares foram criados no estado de São Paulo em 1893, a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade, ficando obrigados a adotar o tipo de organização e método de ensino das escolas-modelo de estado”.

**Figuras 8:** Entrada da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza



Fonte: Fotografia tirada pelo autor em 24/04/2014.

A escola possui uma quadra descoberta, espaço físico irregular, biblioteca e laboratório de informática, adaptados para atender as necessidades de alunos e professores. Um dos maiores problemas apresentado é a falta de padronização na metragem das salas de aulas, que são todas adaptadas, e a falta de acessibilidade, muito desproporcional em relação às recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), inclusive na extensão criada no ano de 2013 para suprir a carência de um prédio adequado para o funcionamento da EMIFS.

Bencostta (2007, p.11) afirma que:

Entender e observar a rigidez e as flexibilidades de sua localização diante das determinações que levaram à construção e/ou transformação de lugares em instituições educacionais, não se descuidando do modo como ele foi organizado na sua paisagem, é um caminho viável.

No entanto, na EMIFS aconteceu exatamente o contrário, pelo fato da instituição até o presente momento fazer parte de uma arquitetura antiga e imprópria para abrigar uma instituição escolar.

Embora o objetivo dessa pesquisa não seja promover uma discussão sobre a situação dos prédios escolares e não vá aprofundar-se sobre o tema, entendemos ser relevante ensejar uma reflexão sobre a importância e da adequação do espaço físico para a realização das atividades escolares.

Por mais que a EMIFS não disponha de um moderno espaço físico, como muitas outras escolas espalhadas em tantos municípios brasileiros, os profissionais da educação procuram

desempenhar suas funções o melhor possível, adequando-se ao espaço concreto que têm à sua disposição e surpreendendo a toda comunidade com o que conseguem realizar mesmo com tantas limitações.

Nessa perspectiva, Bencostta (2007, p.114) adverte:

[...] São inúmeras as tentativas desastrosas e desatentas de uma arquitetura escolar que sequer resguardava o princípio daquele ser um prédio destinado à educação de crianças e jovens, sem qualquer preocupação com uma adequada distribuição do espaço interior e, muito menos, com a localização da instituição no tecido urbano, contradizendo, por fim, o desejo de ingresso do Brasil no cenário de nação civilizada e moderna, preocupada como ambiente onde aconteceria a escolarização de seus cidadãos.

Assim, a arquitetura escolar da instituição pesquisada apresenta um exterior visivelmente inadequado para se oferecer um ensino com alto padrão de qualidade, embora os que ali trabalham e estudam a defendam, acreditando e lutando para fazê-la funcionar cada vez melhor, como se expressa a gestora da escola, em sua entrevista:

*[...] Olha, tem muita gente que chega e fala que a nossa escola é feia, mas eu não vejo isso [...] para mim, que amo a EMIFS, vejo que é uma escola muito linda, acolhedora. É fora dos padrões, como dizem, mas acaba sendo acessível a todos os pais, alunos, têm excelentes professores, professor de apoio, uma comida maravilhosa que serve tanto para os alunos, quanto para os professores e funcionários, porque nossa escola é integral. Sabe, eu [...] não concordo com o que dizem (Gestora Lúcia<sup>22</sup>).*

Enfim, a EMIFS apresenta deficiências arquitetônicas, mas percebe-se que a mesma cumpre seu papel, principalmente com o alunado da EJA, que deixa transparecer que veem a sua estrutura física e seu difícil acesso apenas como um mero obstáculo, pelo fato de serem bem acolhidos pela equipe pedagógica.

### 3.1.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP)

A Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96, em seu Art. 12º e inciso I, assegura que as instituições escolares têm autonomia para elaborarem seus Projetos Político - Pedagógicos, que devem ser discutidos de forma democrática e participativa, tendo o diretor como um dos agentes na promoção de uma gestão democrática. A LDB estabelece: “Art. 12º-

---

<sup>22</sup> Os nomes de todos os participantes são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; (BRASIL, 1996, n.p.)”.

Segundo Ferreira (1975 apud VEIGA, 1995, p.12) “No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação.” De fato, o PPP não se trata de um documento a ser escrito e engavetado, mas de um plano de atuação de caráter provisório, por estar inserido em um contexto dinâmico e sujeito a mudanças e transformações constantes, a ser discutido e elaborado por toda uma equipe.

Paulo Freire (2001), em seus escritos, ao abordar a importância da elaboração de um projeto pedagógico, traz consigo a reflexão de que é necessário pensar em uma educação projetada, mas articulada aos sonhos, como uma opção e decisão política que envolve enfrentar os desafios e, principalmente, dedicar-se à realização deste sonho projetado. O autor esclarece que pensar um projeto pedagógico vai além de redigir um texto impregnado de palavras vazias e demagógicas, que serviriam apenas para atender uma exigência burocrática e que seriam, posteriormente, engavetadas. É preciso, antes, discutir a educação de fato, pensar e projetar ações para melhoria do ensino e do aprendizado:

Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado. Se os seres humanos não tivessem virado capazes, por causa, entre outras coisas, da invenção da linguagem conceitual, de optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazer o mundo, de sonhar; se não se tivessem tornado capazes de valorar, de dedicar-se até ao sacrifício ao sonho por que lutam, de cantar e decantar o mundo, de admirar a boniteza, não havia por que falar da impossibilidade da neutralidade da educação. Mas não havia também por que falar em educação. Falamos em educação porque podemos, ao praticá-la, até mesmo negá-la (FREIRE, 2001, p. 35).

Ao elaborar seu PPP, deve refletir, de forma intencional, sobre os diversos fatores sociais que interferem ou influenciam o ensino escolar, procurando debater soluções para os desafios, conflitos e aflições daquela comunidade escolar, de acordo com suas características e especificidades, visando a construção de sua própria identidade, dentro de um processo democrático e de forma organizada. As orientações pedagógicas devem procurar amenizar, de forma plausível, a competitividade e os conflitos sociais que se refletem dentro do espaço escolar, buscando pelo diálogo entre escola e comunidade como melhor a oferta do ensino e as condições da comunidade:

[...] o projeto político-pedagógico da escola pública, eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Ele não é uma peça documental para ser apenas guardado na secretaria da escola e manuseado pelos estagiários dos cursos de licenciatura e pedagogia. Se concebido adequadamente, o projeto político-pedagógico revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola (SILVA, 2003 p. 299).

O Projeto Projeto-Político Pedagógico da EMIFS possui 64 (sessenta e quatro) páginas, sendo que a maioria destas faz referência ao ensino ofertado pela escola como um todo, trazendo poucas páginas sobre a Educação de Jovens e Adultos, especificamente. Traz, em sua apresentação, a missão, a visão e os valores da escola, em relação à ética, responsabilidade social e ambiental, gestão democrática e conceito de qualidade:

**Missão:** Contribuir para a constante melhoria das condições educacionais da sociedade, visando assegurar uma educação de qualidade aos nossos alunos, num ambiente de responsabilização social e individual. Tornando a escola um espaço participativo, criativo, inovador e de respeito ao próximo e a natureza.

**Visão** Ser reconhecida como instituição de educação que concretiza os processos ensino e aprendizagem, com qualidade, ética e comprometimento.

**Valores: ÉTICA:** Valor essencial para a formação cidadã e a educação democrática pretendida. **RESPONSABILIDADE SOCIAL:** Exercer a cidadania contribuindo, por meio da Educação, para um ambiente de aprendizagem, desenvolvimento, respeito, colaboração e autonomia. **RESPONSABILIDADE AMBIENTAL:** Disseminar culturas conscientes, com atitudes de responsabilidade e irracionalidade ambiental, solidárias para com as gerações futuras. **GESTÃO DEMOCRÁTICA:** Valorizar e seguir os princípios da Transparência, Equidade, Participação, Prestação de Contas e Responsabilidade Corporativa. **QUALIDADE:** Estimular a inovação e a criatividade, de forma planejada e integrada, assegurando um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação com as melhorias das condições de vida e da transformação social. (PPP, 2014, p. 02).

O PPP traz como objetivos da EMIFS:

- Oferecer à comunidade ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania.
- Oportunizar e dar condições, nas diferentes etapas da Educação Básica, para que todos os sujeitos desenvolvam suas capacidades para a formação plena.
- Educar para a transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética.
- Orientar o sujeito para gestar e construir seu projeto de vida de forma responsável durante o seu percurso formativo.
- Ensinar com vistas à aprendizagem e aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente válidos.
- Proporcionar aos estudantes instrumentos para a aprendizagem de valores e conhecimentos por meio de estimulação frequente (PPP, 2014, p. 12).

A elaboração do primeiro PPP deu-se em 1999, sendo o mesmo reelaborado, a partir das sugestões e dos aspectos levantados pela comunidade escolar, em 2006, 2011, 2012 e 2014, ano de sua última revisão. O debate e a avaliação permanente conferem ao PPP a dinamicidade própria de um documento de caráter inconclusivo e, portanto, sujeito a constantes aprimoramentos.

A análise que efetuamos do tratamento dado à EJA no PPP da EMIFS revelou o esforço da instituição em relacionar teoria e prática e a preocupação em fazer da escola um espaço acessível e democrático aos alunos que optam por esta modalidade de ensino. A parte teórica não foi alicerçada por um autor único, mas procurou se apoiar na LDB (9394/96), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e na Constituição da República (BRASIL, 1988).

Não houve citações diretas ou indiretas de Paulo Freire, mas sim uma aproximação das ideias por ele defendidas no que se refere ao respeito ao aluno e à sua visão de mundo, trabalhando com temas geradores que se integrem à sua realidade,

Acreditamos que os diferentes momentos de Leitura do Mundo e os processos de escolha dos temas geradores são formas que podem viabilizar essa abordagem interdisciplinar, considerando-se as diferentes realidades em que estão inseridas as salas de aula da EJA-EMIFS. Realizando as Leituras do Mundo e selecionando-se os temas geradores, tem-se a oportunidade de se estabelecer os conteúdos significativos para cada realidade de forma contextualizada e com a participação dos educandos, educadores e representantes da comunidade (PPP, 2014, p. 46).

Paulo Freire, ao longo de sua vida como educador e em diversos dos seus livros, debate sobre a importância do educando se conhecer no mundo em que está inserido, pois o mesmo faz parte de uma cultura e é por meio do convívio no lugar onde se encontra que o educador pode alfabetizá-lo com o auxílio das palavras geradoras,

A “codificação” e a “descodificação” permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial – ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais. A essa altura do processo, a respectiva palavra geradora pode ser, ela mesma, objetivada como combinação de fonemas suscetíveis de representação gráfica. O alfabetizando já sabe que a língua também é cultura, de que o homem é sujeito: sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição, a partir da construção de suas palavras – também construção de seu mundo. Para esse efeito, como também para a descodificação das situações significadas pelas palavras geradoras, a que nos referimos, é de particular interesse a etapa preliminar do método, que não havíamos ainda mencionado. Nessa etapa, são descodificadas pelo grupo, várias unidades básicas, codificações simples e sugestivas, que, dialogicamente descodificadas, vão redescobrando o homem como sujeito de todo o processo histórico da cultura e, obviamente, também da cultura letrada. O que

o homem fala e escreve e como fala e escreve, é tudo expressão objetiva de seu espírito. Por isto, pode o espírito refazer o feito, neste redescobrimdo o processo que o faz e refaz (FREIRE, 1987, p. 06).

O caminho metodológico para a seleção dos temas geradores inicia-se com a observação da realidade, por meio da saída a campo ou, na impossibilidade dessa ação, por meio de entrevistas com os educandos. No PPP da escola encontramos a citação de Feitosa (2008), que afirma:

“Tematizar” é transformar o observado em temas, para que se possa estudar, minuciosamente, seus componentes. A tematização é um momento do Método em que as situações detectadas na leitura de mundo transformar-se-ão em temas de estudo. [...] O tema gerador deve, necessariamente, emergir do conjunto de práticas de investigação e devem produzir a superação da visão ingênua e promover uma visão mais crítica da realidade. Dada a complexidade de alguns temas, eles poderão gerar também subtemas. O importante é esgotar todas as possibilidades de compreensão do tema e garantir que as áreas do conhecimento contribuam nessa compreensão (FEITOSA, 2008, p.107 apud PPP, 2014, p. 46).

Para a EMIFS, segundo consta em seu PPP, é importante buscar mecanismos que promovam uma educação popular, baseada nos princípios de vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social, aproximando-se cada vez mais da realidade do aluno da EJA. A escola apresenta como metodologia de ensino o sócio construtivismo *freireano*, afirmando que essa concepção coloca o leitor não como mero receptor de um texto, mas como um sujeito que ao ler questiona, critica, infere, apontando de modo crítico o entendimento dentro do contexto explorado.

O Projeto Político Pedagógico da EMIFS embora traga toda uma abordagem e concepção de educação, deixa lacunas a serem preenchidas no campo da EJA, por se tratar de um processo ainda a ser amadurecido por seus representantes. Uma escola que oferta a Educação de Jovens e Adultos enfrenta diversos desafios e precisa buscar formas de elaborar um PPP próprio, em que haja uma parte específica para tratar as questões sobre a EJA que, por ser uma modalidade de ensino diferenciada, necessita ainda mais que sejam oportunizados momentos em que a comunidade escolar participe ativamente na elaboração de suas metas.

Nesse sentido, não foi constatado no PPP da instituição investigada uma proposta que buscasse incluir os alunos nas decisões da escola e tão pouco estratégias para que dessem continuidade aos estudos, tanto no sentido de diminuir a expulsão escolar como em incentivar a busca pelo ensino superior. Porém, a escola busca desenvolver estas ações no seu cotidiano de trabalho, de forma participativa e dialógica, que aproxima seus atos ao pensamento freireano,



preocupados com o desenvolvimento e acolhimento dos seus educandos. Também não encontramos uma proposta de currículo específico para a EJA, organizado por áreas de conhecimento, nem de formação continuada dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, que possui especificidades e características próprias que demandam um saber diferenciado.

### 3.1.2 Matrizes Curriculares da 1º e 2º Etapa da EJA.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos ao longo do tempo vem passando por um debate referente à organização de sua matriz curricular, por se tratar de uma modalidade que atende a alunos que estão retornando ou que nunca estiveram em um ambiente escolar. Os discentes da EJA necessitam de um olhar diferenciado quanto à sua disponibilidade de tempo e permanência dentro da escola, de forma a sentirem que o tempo que dedicarem aos estudos será proveitoso e prazeroso e que são considerados agentes participativos do processo de ensino e aprendizagem.

Os componentes curriculares da EJA da EMIFS, nas duas etapas ofertadas, estão agrupados nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens; Códigos e Suas Tecnologias:

Os componente Curriculares agrupados na área de Linguagens e Códigos buscam relacionar o que cada um deles fornece de específico, estabelecendo um diálogo entre si. Tal abordagem favorece o domínio reflexivo e crítico das diferentes linguagens capacidade de utilizá-las de forma crítica e autônoma, nas mais variadas situações de convívio social (PPP, 2014, p. 45).

A primeira matriz apresentada é a da primeira Etapa (1º ao 5º ano - do ensino fundamental), sendo a segunda etapa (6º ao 9º ano do ensino fundamental II), apresentado na sequencia.

**Figura 9: Matriz Curricular do ensino fundamental: 1º Etapa.**



PREFEITURA MUNICIPAL DE APORÉ-GO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA MUNICIPAL IRAÍ FERREIRA DE SOUZA  
TELEFONE (64) 3644-1200  
Email: emifs.apore@hotmail.com  
CEP - 75825-000

**MATRIZ CURRICULAR**  
EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
Fundamento legal LDB nº 9394/96  
1ª Etapa (1º AO 5º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL)  
Vigência: 2014

Horário: Entrada: 18h30min  
Duração da aula: 40min

Horário: Saída: 21h30min  
Intervalo: 20min

| ÁREAS DE CONHECIMENTO                       | COMPONENTES CURRICULARES                      | 1ª ETAPA (1º ao 5º ANO) - ENSINO FUNDAMENTAL |            |             |            |             |            |             |            |
|---|---|--|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|
|   |   | 1º Semestre                                  |            | 2º Semestre |            | 3º Semestre |            | 4º Semestre |            |
|   |   | CHS  | CHT        | CHS         | CHT        | CHS         | CHT        | CHS         | CHT        |
| I-LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS   | Língua Portuguesa                             | 6  | 120        | 6           | 120        | 6           | 120        | 6           | 120        |
|   | Educação Física                               | 1  | 20         | 1           | 20         | 1           | 20         | 1           | 20         |
|   | Arte  | 1  | 20         | 1           | 20         | 1           | 20         | 1           | 20         |
|   | Ling. Estrangeira Moderna Inglês              | -  | -          | -           | -          | -           | -          | -           | -          |
|   | Música  | -  | -          | -           | -          | -           | -          | -           | -          |
|   |   |  |            |             |            |             |            |             |            |
| II-MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS            | Matemática                                    | 5  | 100        | 5           | 100        | 5           | 100        | 5           | 100        |
| III-CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS | Ciências                                      | 2  | 40         | 2           | 40         | 2           | 40         | 2           | 40         |
| IV-CIÊNCIAS HUMANAS                         | História                                      | 2  | 40         | 2           | 40         | 2           | 40         | 2           | 40         |
|   | Geografia                                     | 2  | 40         | 2           | 40         | 2           | 40         | 2           | 40         |
|   | Ensino Religioso                              | 1  | 20         | 1           | 20         | 1           | 20         | 1           | 20         |
| V-TEMAS TRANSVERSAIS                        | História e Cultura Afro Brasileira e Indígena | -  | -          | -           | -          | -           | -          | -           | -          |
| <b>TOTAL GERAL</b>                          |   | <b>20</b>                                    | <b>400</b> | <b>20</b>   | <b>400</b> | <b>20</b>   | <b>400</b> | <b>20</b>   | <b>400</b> |

**Observações:**

I - Matriz Curricular proposta contempla 100 (cem) dias letivos com 20 (vinte) semanas, sendo 5 (cinco) dias letivos com 4 (quatro) aulas presenciais. As aulas serão de 40 minutos;

II - O Ensino Religioso será ministrado conforme Res. CEE nº 265 de 09/12/2005 e Res. CEE nº 02 de 02/02/2007 - oferta obrigatória para a escola e optativa para o aluno;


III - Os conteúdos de Arte são integrados as diversas áreas de conhecimento;

IV - Toma-se obrigatória a inclusão dos conteúdos de "História e Cultura Afro-Brasileira" e Indígena nas áreas de Arte, Literatura e História Brasileira - Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 alterada pela Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.

V - Será acrescentada na carga horária de cada disciplina uma hora aula semanal para estudos/planejamento conjunto de todos os professores da área, estabelecidos fora do horário normal das aulas. Este momento servirá para reflexão do fazer educativo em prol da aprendizagem do educando.

Fonte: Arquivos da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza

**Figura 10:** Matriz Curricular do ensino fundamental: 1º Etapa.



PREFEITURA MUNICIPAL DE APORÉ-GO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA MUNICIPAL IRAÍ FERREIRA DE SOUZA  
TELEFONE (64) 3644-1200  
Email: emifs.apore@hotmail.com  
CEP – 75825-000

**MATRIZ CURRICULAR**  
EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
Fundamento legal LDB nº 9394/96  
2º Segmento  
Vigência: 2014

Horário: Entrada: 18h30min  
Duração da aula: 40min

Horário: Saída: 21h30min  
Intervalo: 20min

| ÁREAS DE CONHECIMENTO                     |   | COMPONENTES CURRICULARES                      | 2º SEGMENTO (6º ao 9º ANO)-ENSINO FUNDAMENTAL |            |            |            |            |            |            |            |
|---|---|---|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
|   |   |   | 1º Período                                    |            | 2º Período |            | 3º Período |            | 4º Período |            |
|   |   |   | CHS   | CHT        | CHS        | CHT        | CHS        | CHT        | CHS        | CHT        |
| BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA | I-LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS | Língua Portuguesa                             | 5   | 100        | 5          | 100        | 5          | 100        | 5          | 100        |
|   |   | Educação Física                               | 1   | 20         | 1          | 20         | 1          | 20         | 1          | 20         |
|   |   | Arte  | 1   | 20         | 1          | 20         | 1          | 20         | 1          | 20         |
|   |   | Ling. Estrangeira Moderna Inglês              | 1   | 20         | 1          | 20         | 1          | 20         | 1          | 20         |
|   |   | Música  | -   | -          | -          | -          | -          | -          | -          | -          |
|   | II-MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS          | Matemática                                    | 5   | 100        | 5          | 100        | 5          | 100        | 5          | 100        |
|   |   | III-CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS   | 2   | 40         | 2          | 40         | 2          | 40         | 2          | 40         |
|   | IV-CIÊNCIAS HUMANAS                       | História                                      | 2   | 40         | 2          | 40         | 2          | 40         | 2          | 40         |
|   |   | Geografia                                     | 2   | 40         | 2          | 40         | 2          | 40         | 2          | 40         |
|   |   | Ensino Religioso                              | 1   | 20         | 1          | 20         | 1          | 20         | 1          | 20         |
|   | V-TEMAS TRANSVERSAIS                      | História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena | -   | -          | -          | -          | -          | -          | -          | -          |
|   |   | <b>TOTAL</b>                                  | <b>20</b>                                     | <b>400</b> | <b>20</b>  | <b>400</b> | <b>20</b>  | <b>400</b> | <b>20</b>  | <b>400</b> |

**Observações:**  
 I – Matriz Curricular proposta contempla 200 (duzentos) dias letivos com 20 (vinte) semanas, sendo 5 (cinco) dias letivos com 4 (quatro) aulas presenciais. Para o noturno, as aulas serão de 40 minutos;  
 II – Educação Física, integrada à Proposta Pedagógica da Escola, é componente obrigatório, sendo sua prática facultativa, conforme Lei n.º 10.793, de 01 de dezembro de 2003 e Resolução CEE nº 4 de 07 de julho de 2006;  
 III – O Ensino Religioso será ministrado conforme Res. CEE/CP nº 05 de 10/06/2011 e Res. CEE nº 02 de 02/02/2007 - oferta obrigatória para a escola e optativa para o aluno, conforme organização da unidade escolar.  
 IV – Toma-se obrigatória a inclusão dos conteúdos de "História e Cultura Afro-Brasileira" e Indígena nas áreas de Arte, Literatura e História Brasileira – Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 alterada pela Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008;  
 V- Será acrescentada na carga horária de cada disciplina uma hora aula semanal para estudos/planejamento conjunto de todos os professores da área, estabelecidos fora do horário normal das aulas. Esse momento servirá para reflexão (ação/reflexão) do fazer educativo em prol da aprendizagem do educando.

Fonte: Arquivos da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza

As matrizes apresentam, além da base nacional comum, o ano de sua implantação (2014), horário de entrada (18h30minh) e saída (21h30minh), a duração das aulas (40 minutos) e o tempo de intervalo (20 minutos).

### 3.1.3 Matrículas

Como em toda instituição que oferece o ensino para jovens e adultos, o número de matrículas nessa modalidade na EMIFS não se manteve constante durante o período de 2001 a 2015. A escola registrou em 2001, ano em que a primeira etapa do ensino fundamental foi implantada, um número razoável de matrículas, com um total de 40 (quarenta) alunos. No entanto, em 2012, contou com apenas 2 (duas) matrículas (Cf. Quadro 1). De certo modo a

matrícula assegura o direito do aluno a permanecer durante o curso, mesmo que haja desistência de outros alunos. Em 2014 iniciou-se a oferta da segunda etapa do ensino fundamental, com 17 (dezesete) alunos matriculados.

Para seu ingresso na EJA, o aluno deve procurar a escola, no período diurno, pois a escola não abre a sua secretaria a noite, no horário das aulas dos estudantes da EJA. Não é necessário comprovar a escolaridade anterior, pois é feita uma avaliação em que a coordenação, junto com o corpo docente, classifica o aluno de acordo com seu nível de conhecimento, atestando se está ou não apto a cursar a série pretendida.

O Quadro 5 traz, de acordo com os dados fornecidos pela escola, o número de matrículas registrados no período compreendido entre 2001-2015.

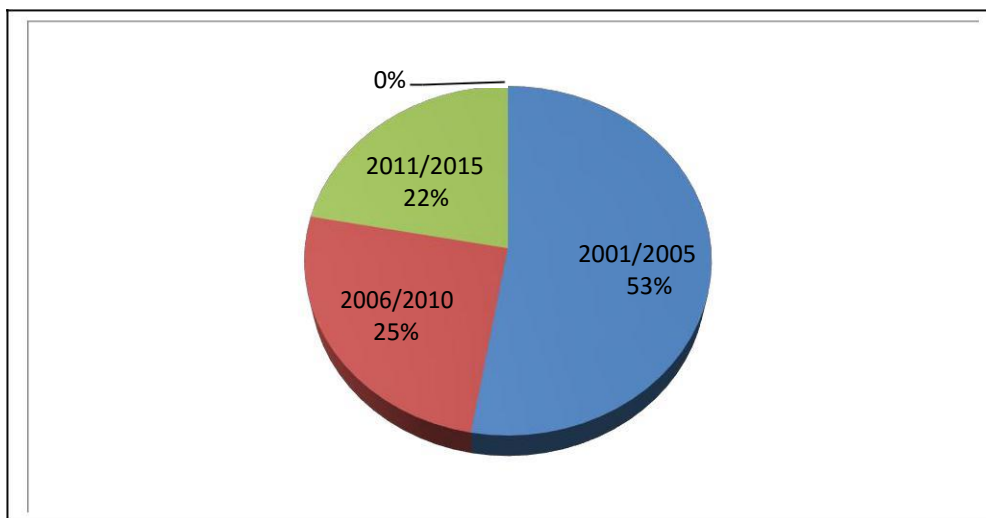
**Quadro 1: Matrículas 2001-2015**

| <b>Ano</b>               | <b>Nº de alunos<br/>1º Etapa</b> | <b>Nº de alunos<br/>2º Etapa</b> |
|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <b>2001</b>              | 40                               | -                                |
| <b>2002</b>              | 66                               | -                                |
| <b>2003</b>              | 32                               | -                                |
| <b>2004</b>              | 15                               | -                                |
| <b>2005</b>              | 12                               | -                                |
| <b>2006</b>              | 17                               | -                                |
| <b>2007</b>              | 18                               | -                                |
| <b>2008</b>              | 17                               | -                                |
| <b>2009</b>              | 14                               | -                                |
| <b>2010</b>              | 13                               | -                                |
| <b>2011</b>              | 09                               | -                                |
| <b>2012</b>              | 02                               | -                                |
| <b>2013</b>              | 30                               | -                                |
| <b>2014</b>              | 14                               | 17                               |
| <b>2015(1º semestre)</b> | 08                               | 29                               |
| <b>2015(2º semestre)</b> | 06                               | 34                               |

**Fonte:** Arquivos da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza

De acordo com o quadro, desde o ano de 2001 até o ano de 2005 a escola teve um total de 165 (cento e sessenta e cinco) jovens e adultos matriculados. De 2006 a 2010 totalizou 79 (setenta e nove) matrículas e, de 2011 a 2015, 69 (sessenta e nove) alunos, levando em consideração que a somatória aqui apresentada refere-se somente a 1ª etapa, visto que a partir de 2014 a escola passou a ofertar a 2ª etapa. Nesse caso, o número de matrículas saltaria de 69 (sessenta e nove) para 149 (cento e quarenta e nove). O Gráfico 1 demonstra como ficou o número de matrículas da 1º etapa da EJA:

**Gráfico 1: Matrículas 2001-2015**



Fonte: Arquivos da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza

Conforme pode ser observado, no 1º semestre de 2015 a EMIFS contava em seus registros com 37 (trinta e sete) alunos matriculados, sendo 08 (oito) na 1º etapa e 29 (vinte e nove) na 2º etapa. A primeira fase conta com apenas duas professoras: uma de educação física e a regente, titular da sala multisseriada. Na 2ª etapa, havia 10 (dez) alunos no 6º ano e 19 (dezenove) alunos matriculados no 8º ano.

Desse total de matrículas de 2015, ano de nossa pesquisa, somente no primeiro semestre constatamos 7 (sete) casos que demonstram uma realidade constante na EJA: alunos que, embora não estejam frequentando as aulas e não haja justificativa formal para a ausência, constam nos documentos da escola como alunos com “curso em andamento”, uma forma de combater os índices negativos que esta gera para a instituição. São alunos que deixaram de frequentar as aulas, por motivos vários, mas não são desligados formalmente da escola, pois entra em cena o trabalho da coordenação pedagógica, que sai em busca de resgatar estes alunos

que acabam retornando. Isto significa que, na realidade, o número de alunos frequentes na instituição pode variar de um mês para o outro.

No segundo semestre, foram registradas 40 (quarenta) matrículas, mas apenas 35 (trinta e cinco) alunos concluíram o curso: Houve 04 (quatro) transferências e 01 (um) aluno registrado com “curso em andamento”, que não retornou à escola.

Como pode ser percebido, um dos maiores problemas e motivo de preocupação encontrado pelos gestores da escola é a expulsão escolar. Há certa facilidade em abrir uma sala da EJA, mas muitos obstáculos para motivar os alunos a não desistir e mantê-la em funcionamento até o final. Concordamos com Freire (2006, p. 35) quando afirma que,

As crianças populares brasileiras são expulsas da escola- não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprova. É estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito.

A coordenadora da escola, em sua entrevista, relata todo o trabalho que a escola efetua para conter a expulsão escolar na EJA:

*[...] quando os alunos começam a faltar, eu vou atrás para saber o que está acontecendo. Quando eu vejo que é problema com professor, que talvez não planeje suas aulas pensando naquele aluno, que não dá atenção, [por]que você sabe como os alunos são sensíveis, que os alunos da EJA são diferenciados. Quando o problema é com o próprio aluno, mesmo assim tentamos ajudar, porque muitos não vêm por causa do trabalho, vergonha, filhos e até novela (Gestora Flávia)*

Outro problema que a escola tenta resolver é a não efetivação da matrícula dos alunos, o que faz com que a secretaria faça apenas uma pré-matrícula, que só é efetivada após trinta dias de frequência real dos alunos às aulas.

### 3.1.4 Calendário

O primeiro semestre de 2015 iniciou-se em janeiro e encerrou-se em junho, perfazendo um total de 103 (cento e três) dias letivos. De agosto a dezembro, no segundo semestre, foram 100 (cem) dias letivos.

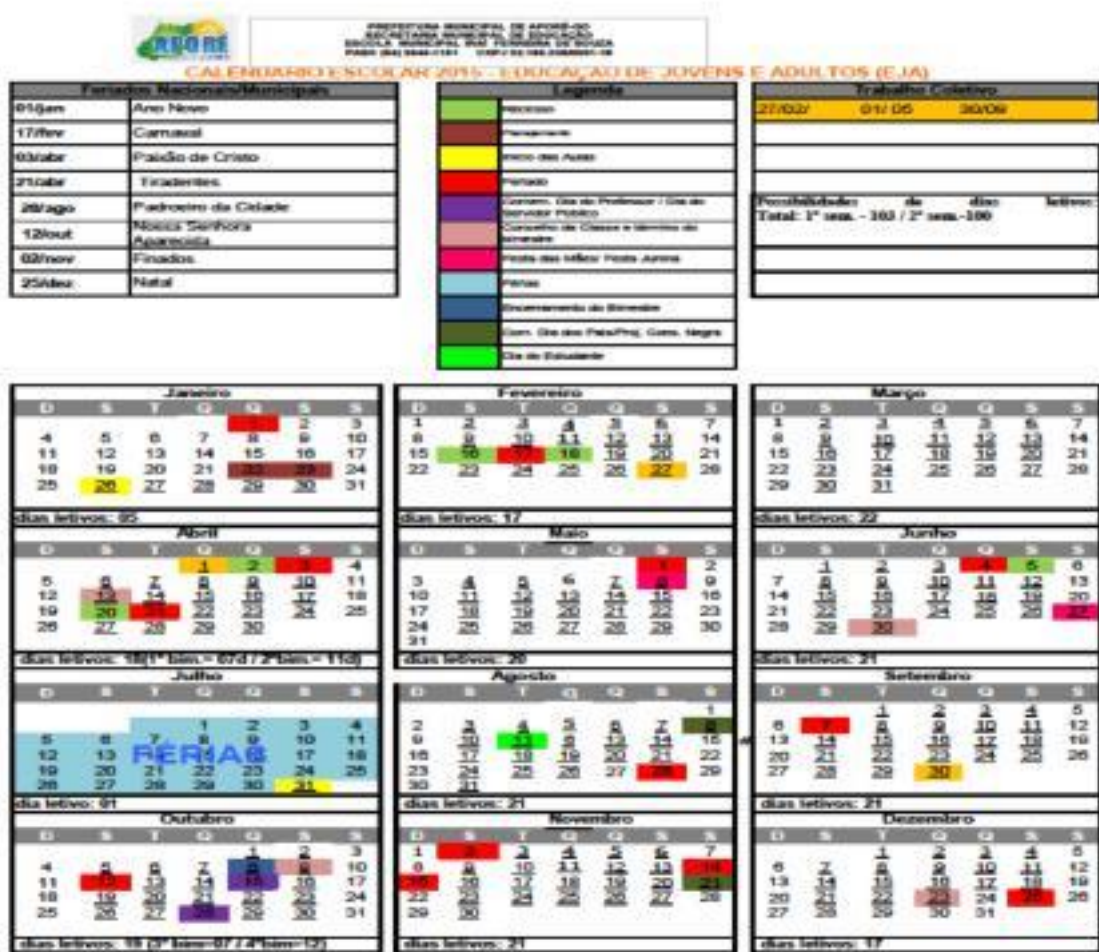
De acordo com a LDB, em seu artigo 23, parágrafo 2º, “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo

sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”. O calendário escolar é sugerido pela Secretaria Estadual de Educação e repassado para que cada Secretaria Municipal de Educação (SME), o adequa à sua realidade, seguindo critérios previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O calendário da EMIFS é readequado democraticamente. As gestoras da escola apresentam o mesmo aos professores que debatem sobre as festas, dias letivos, pontos facultativos, lembrando que, como a instituição oferta o ensino para alunos da zona rural, deve-se levar em consideração as condições climáticas (chuva, frio), para que os alunos não se sintam prejudicados. Após análise dos educadores e gestores o calendário é enviado para o Conselho Escolar para o parecer de aprovação ou adequação.

No calendário escolar, julho são o mês das férias e os feriados nacionais e locais foram respeitados, conforme pode ser observado no calendário escolar (Cf. Figura 11).

Figura 11: Calendário da EJA



Fonte: Arquivos da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza



O calendário da EMIFS traz uma legenda que auxilia a localização de eventos escolares como: recesso, planejamento, feriados, comemoração do dia do servidor público e dia do professor, festas das mães e junina, férias e etc.

### 3.1.5 Recursos Humanos e apoios

A EMIFS, por ser uma escola de pequeno porte, conta com poucos recursos humanos, principalmente no período noturno, em que funcionam somente três salas da EJA. A escola tem sua funcionalidade normal, aberta as 18h00min, com início das aulas às 18h30min e encerramento às 21h45min. Para isso, a EMIFS conta com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma cozinheira, um monitor, um bibliotecário e sete professores, equipe responsável por toda a logística de funcionamento da escola neste período.

A escola não possui vigia e nem agente de limpeza no período noturno, o número de professores é bem maior do que os demais funcionários, ficando a limpeza do local para os funcionários dos outros turnos, sendo que o agente de limpeza do período vespertino deixa o local limpo e os agentes de limpeza do período matutino fazem a limpeza antes do início das aulas do período.

A diretora e a secretária não permanecem todo tempo na escola no período noturno, elas revezam seus horários, mas estão sempre na instituição e se fazem presentes nos projetos e festividades da EJA.

Do quadro de professores, somente três são efetivos. Outro fato constatado é que somente atuam em sua área de formação os professores de inglês, matemática, história, Educação Física e a professora da primeira fase da alfabetização, que é formada em Pedagogia. Os demais e até mesmo os próprios professores são formados em outras áreas, lotados em outro período, que precisam complementar sua carga horária na Educação de Jovens e Adultos.

Os professores da disciplina de matemática e inglês são licenciados, ambos pela UEMS, unidade de Cassilândia/MS. O professor de matemática trabalha no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), como contratado temporário, na função de agente administrativo; a professora de inglês, concursada como auxiliar administrativa, desde 2014 está lotada na SME. Esses servidores estão trabalhando na função de docentes devido à dificuldade de encontrar professores de área específica.



### 3.2 As observações feitas dentro do campo de Pesquisa

Ao iniciar a pesquisa, como mestrando, eu atuava como professor da EJA, o que fez com que muitos dos sujeitos pesquisados tivessem sido meus alunos no ano de 2013/2014. Nesse momento, minha relação com a escola era de fato uma relação entre professor, aluno e coordenador.

No ano de 2015, no entanto, fui convidado a assumir a Secretaria Municipal de Educação (SME). Assim, quando comecei a fazer o trabalho etnográfico, minha relação institucional com os sujeitos já havia se modificado. Como pesquisador, houve a necessidade de um maior cuidado para que a abordagem com os sujeitos da pesquisa não fosse prejudicada, ou seja, para que os participantes - professores, coordenadora, diretora e alunos - não se sentissem desconfortáveis com a posição que eu agora ocupava, hierarquicamente diferente do início da pesquisa, e continuassem a me ver apenas como pesquisador, e não como alguém que estaria ali para apontar falhas ou defeitos. Nesse sentido, manter o vínculo de amizade com os participantes era essencial para o êxito da pesquisa, tal como afirmou Ecléia Bosi, ao descrever sua própria abordagem:

O principal esteio do meu método de abordagem foi à formação de vínculo de amizade e confiança com os recordadores. Esse vínculo não traduz apenas uma simpatia espontânea que se foi desenvolvendo durante a pesquisa, mas resulta de um amadurecimento de quem deseja compreender a própria vida revelada do sujeito (BOSI, 1994, p.37-38).

Minhas observações começaram no mês de fevereiro de 2014, sem um dia ou horário fixo ou rígido: em algumas semanas o acompanhamento foi diário, em outras apenas dois dias na semana. Nesse período, a proposta foi acompanhar os projetos elaborados pelos professores em conjunto com a coordenação. No total foram cinco projetos desenvolvidos, com destaque para o iniciado em março, em que foram convidados pessoas da sociedade para que apadrinhassem um aluno da EJA. A função desses padrinhos era acompanhar toda a vida escolar dos alunos, ajudá-los com material escolar, se fosse necessário, visitá-los em suas casas e também na escola, frequentar algumas aulas e, principalmente, auxiliá-los na execução de suas tarefas. Seria feito um sorteio, em uma data determinada, para que fosse revelado quem seria o padrinho de cada um dos alunos do projeto.

Houve uma bonita festa para a apresentação dos alunos aos seus respectivos padrinhos (Cf. Figuras 12 e 13) e até mesmo a divulgação do mesmo na mídia local (Cf. Figura 14). Mas, na prática, esse projeto não obteve êxito: os próprios padrinhos não procuraram seus afilhados.

Até o final do semestre o projeto já havia caído no esquecimento e eram poucos os alunos que se lembravam e questionavam por onde “andava seus padrinhos”.

**Figura 12:** “Projeto Padrinho”



Fonte: Foto tirada pelo autor em março de 2014.

**Figura 13:** Apresentação dos “padrinhos”.



Fonte: Foto tirada pelo autor em março de 2014.

**Figura 14:** Print Screen de notícia online sobre “Projeto Padrinho”



**Fonte:** Jornal Aporé em foco<sup>23</sup>.

Outro projeto desenvolvido na escola, por iniciativa da coordenadora e com a participação dos alunos nas decisões, foi o “Projeto da semana da páscoa”. Na programação pensada pelo grupo haveria sorteio de brindes, “amigo-chocolate”<sup>24</sup>, brincadeiras e bolo patrocinado pela coordenadora da EJA (Cf. Figura 15). O principal objetivo do projeto foi promover, por meio de atividades rotineiras, uma reflexão sobre o sentido da Páscoa e ouvir qual o entendimento e aceção que os alunos atribuíam a essa comemoração religiosa. Foram feitas atividades pedagógicas como produção de textos, resolução de pequenos problemas e leitura oral de textos sobre o tema.

Na culminância do Projeto, houve exposição das produções dos alunos à comunidade escolar, atividades lúdicas, revelação do “amigo-chocolate” (Cf. Figura 16), músicas e lanche comunitário.

<sup>23</sup> Jornal on line que cobre todos os eventos da Prefeitura Municipal de Aporé e região. Atualmente seu administrador o senhor Denir Marcelino de Paula reside na cidade de Chapadão do Sul. Notícia disponível em: <http://www.aporeemfoco.com.br/abrenoticia.asp?id=3429>. Acesso em 17/07/2014.

<sup>24</sup> Uma versão da brincadeira “amigo-secreto” ou “amigo-oculto”, em que são trocados presentes entre os participantes. Nesse caso, os presentes eram relacionados à Páscoa, como chocolates ou bombons.

**Figura 15:** Lanche “Projeto Páscoa”**Figura 16:** Atividade do “Projeto Páscoa”.

Fonte: Fotografias tiradas pelo autor em abril de 2014

Uma das festividades mais tradicionais e esperadas pela comunidade interna e externa da escola é a festa junina. Para essa comemoração, de cunho religioso e folclórico, foi apresentado o “Projeto Festa Junina”, que em 2014 (Cf. Figura 17) culminou em uma festa reservada, com a participação do alunado, de seus familiares e dos funcionários da escola. Em 2015, no entanto, a comemoração foi aberta para toda comunidade, contando com a parceria entre as escolas da rede municipal, CRAS e Assistência Social. A festa aconteceu em dois dias, no mês de maio, em frente à Prefeitura Municipal (Cf. Figura 18). Contou com a participação dos alunos nas danças folclóricas e na organização e venda de produtos típicos.

**Figura 17:** Pannel da Festa Junina/2014**Figura 18:** Festa Junina/2015

Fonte: Arquivos da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza

No segundo semestre, houve o desenvolvimento de mais dois projetos escolares. O primeiro foi o “Projeto Luiz Gonzaga: O Rei do Baião”, que propunha como temática o contexto histórico e social da vida e obra do cantor e compositor nordestino Luiz Gonzaga, por meio da leitura e interpretação das suas composições, que em sua maioria tratam de temas ligados à vida do sertanejo e ao meio rural, com o objetivo de encontrar algumas características que se assemelhavam com a própria identidade dos estudantes.

Durante o projeto, os alunos puderam participar de forma ativa, conhecendo várias letras de suas canções, sua história de superações pessoais e sua luta para realizar o sonho de viver de sua música e divulgar o sertão nordestino. Os alunos puderam escolher uma das músicas do artista para cantarem em forma de coral. Assim, na culminância do projeto, houve a degustação de comidas típicas nordestinas e os alunos da sala multisseriada apresentaram à comunidade escolar cantando a música “Asa Branca”.

O último projeto foi a formatura, encabeçado pela diretora, embora envolva toda a escola e seja destinado aos alunos dos 5º anos e EJA. O interessante foi que, nos dois anos em que ocorreu a formatura da EJA, choveu e faltou energia, transformando a data em mais uma superação, que não impediu que os formandos comemorassem e fizessem desta um momento único. A formatura dos alunos da EJA ocorre junto com os alunos do 5º ano do ensino fundamental regular e não apresenta nenhuma diferença dos demais formandos: conta com a presença de convidados, padrinhos e paraninfos.

Outro aspecto importante observado no acompanhamento das aulas da EJA foi o número de crianças, de diferentes idades, que frequentavam a escola à noite, acompanhando seus pais. Essa situação peculiar algumas vezes chegava a atrapalhar o andamento das aulas, sendo motivo de reclamação por parte de alguns alunos e professores. Durante o ano de 2014, o problema persistiu e a solução encontrada pela gestão, no mês de maio de 2015, foi colocar um monitor para programar diferentes atividades com essas crianças, como jogos lúdicos, futsal, queimada, vôlei e informática.

A forma pacífica com que o problema foi resolvido demonstrou a preocupação da escola em atender as necessidades específicas daquele público de estudantes e evitar a expulsão escolar, sem causar desconforto para os alunos que não tinham com quem deixar os filhos e respeitando os demais alunos e professores, que necessitavam de um ambiente tranquilo para assistir às aulas e aprender. Os pais alegavam não ter com quem deixar seus filhos e, na maioria dos casos, isso era um fato real. Havia, na turma da EJA, por exemplo, um pai que levava seus três filhos, pois era separado da esposa, que já tinha outra família e mais três filhos. A atitude tomada pela gestora reafirma a necessidade de que cada escola procure formas de resolver os

conflitos próprios de suas comunidades, atentando para a realidade concreta dos sujeitos e buscando, pelo diálogo e em parceria com a comunidade, soluções que atendam às especificidades das condições sociais dos envolvidos. Conforme afirma Paulo Freire:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos (FREIRE, 1997, p. 26).

Na relação educador/educando, foi possível, durante o período de observação, perceber alguns conflitos, resistências e a forma com que foram resolvidos. As maiores insurgências ocorreram devido à falta de mão de obra qualificada, pois a EMIFS não conta com professores de disciplinas específicas, sobrando algumas exceções, como os professores de história, geografia e ciências que, ainda que sejam lotados na escola, seus concursos eram para o magistério da educação infantil e primeira fase do ensino fundamental.

O maior problema apresentado, porém, era com as disciplinas de matemática e ciências, pois até início de 2015 a professora de ciências trabalhava também a disciplina de matemática, mas, por problemas de saúde precisou afastar-se e procurar o auxílio-doença do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Essa situação inesperada trouxe dificuldade para a gestora, que necessitou encontrar professores para as duas disciplinas.

Outro problema encontrado foi em relação à manutenção do necessário diálogo entre educador/educando, pois os alunos, a cada troca de professor, acabavam se retraindo, demoravam a se acostumar, teciam críticas ao substituto e precisam de um período considerável até entrar no ritmo do novo professor.

Houve conflitos como esse, por exemplo, em relação a uma professora que os alunos consideravam “conteudista” e relatavam dificuldade em acompanhar suas aulas, até que, com o auxílio da coordenadora pedagógica, que tem um papel essencial nestes casos, a professora começou a conhecer e respeitar o ritmo dos alunos, melhorando o relacionamento discente/docente.

Porém, essa professora não ficou até o final do semestre e, com sua saída, a professora do 5º ano assumiu as aulas. Houve novo período de resistência dos alunos, que não se adaptaram à personalidade forte da professora, que falava alto e se expressava gesticulando. Em certo momento da aula, um aluno do 6º mostrou seu caderno à professora que, espontaneamente, falou que ele teria que apagar toda a atividade, que estava errada. O aluno, sem responder nada, guardou o seu material e foi embora no meio da aula.

Outro fato parecido ocorreu na sala multisseriada: a professora titular da sala faltou e enviou uma substituta, que trabalhou uma atividade em artes. No outro dia, a professora titular chegou à sala e foi trabalhar com o conteúdo de alfabetização e, no meio do percurso, um aluno a chamou e mostrou a atividade do dia anterior. Num gesto inusitado, a professora se expressou, como no episódio anterior, dizendo que a atividade do aluno estava errada, embora não tenha explicado o motivo ou recolhido a atividade, continuando, sem dar atenção ao fato, com a atividade de Língua Portuguesa. O aluno, em questão de segundos, guardou o seu material, saiu da sala passou na coordenação e avisou que não voltaria mais na escola.

Nos dois casos acima, fica evidente que faltou aos docentes uma formação profissional que oferecesse conhecimento sobre as características próprias do público da EJA, que são alunos que não raro trazem, em sua história de vida, episódios ligados ao “fracasso” escolar, que geram uma baixa autoestima.

Segundo Shiroma e Lima Filho (2011, p.733), isto demanda “[...] o empenho dos professores para construírem metodologias, recursos didáticos apropriados e formas inovadoras de ensinar e avaliar para que não reforcem, também no espaço da EJA, as experiências vividas pelos alunos de múltiplas exclusões.” Assim, se faz necessário que o professor, nesta modalidade, demonstre maior articulação e flexibilidade, além de fazer do diálogo uma prática educativa constante, que permeie todo o seu trabalho. Conforme Paulo Freire, isto implica em que:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 1997, p 26-27).

Nas aulas, pude observar a dificuldade de alguns alunos para chegarem até a escola. Havia três alunos que moravam na zona rural: um casal, que cursava o 6º ano e um aluno do 9º ano. O casal ia para a escola em carro próprio, percorrendo 94 (noventa e quatro) quilômetros, entre ida e volta, trazendo produtos da fazenda para vender na escola, como queijo e requeijão, que eram comprados pelos colegas e equipe escolar, como ajuda e incentivo para continuarem estudando.



Os materiais escolares são doados pela escola, que também oferece o jantar para os alunos da EJA no noturno. Esse momento da refeição, um intervalo de 15 (quinze) minutos, é aproveitado para interagirem entre si, conversarem e se apoiarem mutuamente. O cardápio é variado, feito na hora e com carinho, sendo que a maioria das verduras é produzida e colhida na própria horta da escola, cuidada por um dos alunos. Podem participar da refeição os alunos e seus filhos, sendo permitido que levem as sobras para casa. Um dos fatos mais corriqueiros é os educandos chegarem e já deixarem suas vasilhas, que serão utilizadas para levar o que sobrou do jantar, em cima da mesa do refeitório.

Quando terminam de jantar, muitas alunas ajudam a cozinheira, retirando e lavando os pratos, ficando para a mesma somente as panelas e o chão da cozinha. Este ato de solidariedade pode ser motivado pelo fato das alunas serem ou terem sido colegas de trabalho, como servidoras concursadas ou contratadas, demonstrando como valorizam e sentem empatia pela servidora que faz suas refeições.

Os alunos matriculados na EJA carregam consigo sonhos de ter uma vida melhor e veem na escola um caminho para a realização destes sonhos. Ao assistir uma aula de Língua Portuguesa no 9º ano, por exemplo, observei que a professora propôs para os alunos que escrevessem um texto sobre o que a EJA significava para eles. As produções foram lidas na classe e todos foram unânimes em dizer que o seu retorno aos bancos escolares foi motivado pelo sonho de buscar estabilidade financeira, com apoio da família e muita fé em Deus.

Entre as estratégias utilizadas pela equipe escolar para combater desistência, pode-se destacar o trabalho da coordenadora, que buscou, durante todo o ano letivo, manter o grupo unido, promovendo reuniões ou encontros para socialização entre a equipe e os alunos, fazendo visitas aos alunos faltosos ou desistentes em suas residências e, no final de ano, organizando com o apoio dos próprios alunos uma confraternização, com direito a churrasco e amigo secreto.



**Figura 19:** Confraternização dos alunos, professores e funcionários da EJA.



Fonte: Arquivos da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza

### **3.3 Da história do escrito, do dito e do vivido: interconexões.**

No processo de escolha e elaboração do questionário, o método de pesquisa etnográfica de observação foi de relevância, promovendo a articulação e elaboração das perguntas e auxiliando o pesquisador a refletir sobre os dados coletados e como estes dados poderiam ajudar na elaboração do seu relatório de pesquisa:

Devemos entender, assim, por escrever o ato exercitado por excelência no gabinete, cujas características o singularizam de forma marcante, sobretudo quando o compararmos com o que se escreve no campo, seja ao fazermos nossos diários, seja nas anotações que rabiscamos em nossas cadernetas. [...] Devido ao fato de iniciarmos propriamente no gabinete o processo de textualização dos fenômenos socioculturais, observados “estando lá”. Já as condições de textualização, isto é, de trazer os fatos observados-vistos e ouvidos- para o plano do discurso, não deixam de ser muito particulares e exercem, por sua vez, um papel definitivo tanto no processo de comunicação *Inter pares* – isto é, no seio da comunidade profissional, como no de conhecimento propriamente dito (OLIVEIRA, 2000, p. 25).

A modalidade de observação recai sobre o que afirma Oliveira (2000) referente ao ato de olhar e ouvir, pois ao escrever sobre o que foi observado, no silêncio do “gabinete”, é inevitável uma reflexão sobre as ações dos educadores, educandos e gestores e as práticas permanentes da instituição. Ao registrar, o pesquisador estará transcrevendo o que presenciou junto ao campo de pesquisa e isso inclui os sujeitos envolvidos em seu trabalho, aquilo que o autor o chamou de “*inter pares*”<sup>25</sup>, ou seja, ao escrever deve-se colocar no mesmo patamar das

<sup>25</sup> Entre pessoas que estão na mesma situação ou têm a mesma categoria profissional; *entre pares*.

pessoas observadas. Assim estaremos fazendo, ao transcrever os dados coletados tanto do questionário quanto das entrevistas, uma análise sobre o que responderam.

Em ambos os questionários, de educandos/educadores, há questões que ajudaram a compor o perfil dos pesquisados. Portanto, o questionário dos alunos possui 15 (quinze) questões de múltipla escolha e 10 (dez) discursivas, entregues aos 37 (trinta e sete) alunos matriculados na EJA no dia 17 de junho de 2015, no noturno, mas, somente 31 (trinta e um) se propuseram a respondê-lo. Por motivos variados, seis alunos não participaram: uns alegaram falta de tempo; outros, que participariam da pesquisa, mas sem preencher formulários, por se considerarem inaptos a ler e responder as questões. As entrevistas, por sua vez, foram realizadas, no dia 10 de novembro de 2015, com cinco alunos escolhidos após o período de observação das aulas, com os professores, em 18 de novembro e, por fim, com a equipe gestora, coordenadora pedagógica e diretora, no dia 25 de novembro de 2015.

No caso dos professores, o questionário é composto de 08 (oito) questões de múltipla escolha e 12 (doze) discursivas. As entrevistas ocorridas com 02 (dois) professores, o critério de escolha foi a de um professor com menos tempo e outro com mais tempo de experiência em turmas da EJA. As entrevistas com educadores e gestores intercalaram-se no período de novembro a dezembro de 2015, sendo que não foi aplicado questionário aos gestores; neste caso, foi utilizada somente entrevista.

É importante ressaltar que, mesmo tendo obtido autorização por escrito dos alunos, professores e funcionários, optou-se por não utilizar seus nomes reais, a fim de resguardar suas identidades. Assim, os alunos serão identificados pela palavra Educando, seguida de uma numeração e as professoras e gestoras com nomes fictícios.

### 3.3.1 Perfil dos alunos

Os matriculados na EJA da EMIFS são alunos dedicados, frequentes, que estão em busca de um sonho. A maioria é composta por funcionários contratados pela prefeitura, com rendimento médio em torno de um salário mínimo, filhos de pais analfabetos que trabalhavam como lavradores na zona rural e não alfabetizados.

Organizamos as respostas em forma de quadro, para melhor visualização do perfil dos alunos.

**Quadro 2:** Tabulação dos dados do questionário

| Nº | Questão   | Opções                                    | Nº de Alunos |
|----|---|---|--------------|
| 01 | Sexo  | Feminino                                  | 19           |
|    |   | Masculino                                 | 12           |
| 02 | Estado Civil  | Solteiros                                 | 13           |
|    |   | Casados                                   | 11           |
|    |   | Separados/ Divorciados                    | 07           |
|    |   | Viúvos                                    | ----         |
| 03 | Idade   | 15 a 20 anos                              | 05           |
|    |   | 20 a 29 anos                              | 04           |
|    |   | 30-39 anos                                | 09           |
|    |   | 40-49 anos                                | 06           |
|    |   | 50 a 60 anos                              | 07           |
| 04 | Você mora na:   | Zona rural                                | 03           |
|    |   | Zona urbana                               | 28           |
| 05 | Com quem você mora  | Sozinho                                   | 06           |
|    |   | Com os pais                               | 06           |
|    |   | Com esposo(a)                             | 14           |
|    |   | Outra situação                            | 05           |
| 06 | Você tem filhos   | Sim                                       | 24           |
|    |   | Não                                       | 07           |
| 07 | Local de nascimento   | Aporé                                     | 12           |
|    |   | Outros lugares                            | 19           |
| 08 | Grau de estudos dos pais  | Nunca Estudou                             | 12           |
|    |   | Só a alfabetização                        | 06           |
|    |   | Até a 4ª série/5º ano                     | 08           |
|    |   | 6º à 8º Série                             | 04           |
|    |   | Ensino Médio                              | 01           |
| 09 | Você esta trabalhando atualmente                                      | Funcionário Público                       | 11           |
|    |   | Fazenda                                   | 03           |
|    |   | Não trabalha                              | 07           |
|    |   | Aposentado/Auxílio-doença                 | 02           |
|    |   | Faxineira/Pedreiro/ autônomo              | 07           |
|    |   | Usina de álcool/cana de açúcar            | 01           |
| 10 | Faixa salarial dos alunos   | Menos de um salário mínimo                | 07           |
|    |   | Um salário mínimo                         | 09           |
|    |   | De 2 a 3 salários mínimos                 | 07           |
|    |   | Não possui renda                          | 08           |
| 11 | Com que idade começou a estudar                                       | Entre 6 e 8 anos                          | 21           |
|    |   | Acima de 9 anos                           | 09           |
|    |   | Na EJA                                    | 01           |
| 12 | Você sempre estudou em escola?  | Pública                                   | 31           |
|    |   | Particular                                | 0            |
| 13 | Você frequenta as aulas de informática?                               | Sim                                       | 26           |
|    |   | Não                                       | 10           |
| 14 | Com qual frequência acontece o diálogo entre você e seus professores? | Em nenhum momento                         | 0            |
|    |   | No momento em que surgem as dúvidas       | 04           |
|    |   | Em todo momento, inclusive fora da escola | 27           |
| 15 | Quantas vezes você já interrompeu os estudos?                         | Uma vez                                   | 14           |
|    |   | Duas vezes                                | 10           |
|    |   | Três ou mais vezes                        | 07           |

Analisando os dados tabulados do questionário, nota-se que a maioria dos estudantes, 61%, (sessenta e um por cento), é do sexo feminino, com 39% (trinta e nove por cento) do sexo masculino; destes, 35% (trinta e cinco por cento) são casados; a maioria, 77% (setenta e sete por cento) com filhos; os solteiros são 42% (quarenta e dois por cento) e separados totalizam 23% (vinte e três por cento).

Os sujeitos pesquisados estão em diversas faixas etárias, porém, percebe-se que dos 30 a 39 anos corresponde à maioria, com 29% (vinte e nove por cento), seguida dos que estão na faixa compreendida entre os 50 a 60 anos de idade, que perfazem 23% (vinte e três por cento) e daqueles que têm 40 a 49 anos, com 19% (dezenove por cento), indicando que os alunos da EJA desta instituição são, provavelmente, sujeitos que ficaram por um longo período fora da escola. Entre os mais novos, pouco mais de 13% (treze por cento) está na faixa dos 20 aos 29 anos, 16% (dezesesseis por cento) corresponde à faixa etária de 15 a 19 anos.

Os dados denotam, também, que parte dos alunos, 61% (sessenta e um por cento), não são aporeanos, sendo naturais de outros municípios, que vieram morar na cidade por motivos vários, principalmente a procura de emprego, no frigorífico ou na indústria de cana-de-açúcar e álcool. Apenas 39% (trinta e nove por cento) dos alunos são naturais de Aporé/GO.

Outro índice que demonstra uma situação normalmente encontrada entre estudantes da EJA é em relação ao nível de escolaridade dos pais dos alunos pesquisados. Se a situação escolar dos próprios alunos é um dado preocupante, a situação escolar dos pais destes alunos é mais delicada ainda, pois, 39% (trinta e nove por cento) destes nunca frequentaram os bancos escolares e 19% (dezenove por cento) foi apenas alfabetizado – o que, ainda, pode indicar que apenas aprenderam a escrever o nome próprio, como era comum em certo período da história da educação brasileira - e os demais pais destes alunos, 26% (vinte e seis por cento), estudaram até a 4ª série (ensino fundamental de oito anos) o que equivale ao 5º ano do ensino fundamental atual (de nove anos), 13% (treze por cento) cursaram do 6ª a 8ª séries, sendo que destes somente 3% (três por cento) concluíram o ensino médio.

A situação social das famílias não ofereceu aos alunos as condições para que frequentassem a escola em sua infância ou juventude. Em suas entrevistas, muitos dos educandos narraram que, embora seus pais tivessem boa vontade, não puderam mantê-los na escola. As dificuldades financeiras faziam com que abandonar a escola fosse a única alternativa viável naquele momento, pois precisavam ora ajudar seus pais com os afazeres de casa ou da lavoura, ora empregar-se, de alguma forma, para contribuir financeiramente no custeio da alimentação da família e outras despesas, como vestuário e despesas gerais.

*Comecei a estudar com 5 anos de idade em uma colônia na zona rural, fiquei lá por dois anos, fiz o pré e o primeiro e, depois, mudamos para Serranópolis, e foi quando estudei até a 2ª série. E larguei os estudos e comecei a trabalhar aos 11 anos de idade, por causa da situação financeira mesmo, porque a minha mãe não tinha condições e tal... eu tinha um padrasto lá, eu mais ele não combinava, ele só queria me bater mesmo, aí eu saí de casa aos 11 anos e fui morar na fazenda Lagoa, município de Serranópolis, com o Valter e a Dorca, eram somente meus patrões, eram ótimos, lá foi a primeira vez que calcei uma botina, minha mãe já sabia que eu ia, né? Por isso, nem foi atrás de mim. Naquela época era muito menino, né. Na época, era 8 meninos [...], então passávamos dificuldade, nosso material era bem pobre mesmo, por exemplo, a minha mochila era uma capanga, os cadernos era os que o governo dava mesmo (Educando 5).*

Para o Educando 5, sair da escola e de casa foi um meio de fugir de sua condição social e procurar melhoras. O fato de este entrevistado afirmar ter apreço por seus primeiros patrões e pela forma com que o acolheram, ainda que, com apenas 11 anos de idade, estivesse na realidade trocando a sua força de trabalho por roupas, um par de botinas e alimentos, demonstra a precariedade da situação em que vivia com a família, pois mesmo tendo que trabalhar em troca do básico foi considerado melhor do que viver com a mãe e o padrasto.

O Educando 5 é uma pessoa humilde, trabalha na Usina Nardini, tem 40 anos e se emociona muito quando fala de sua vida e de seus patrões. Demonstra muito apego às filhas, diz que não quer que elas passem as mesmas dificuldades que ele passou quando criança e que isso foi até motivo de desentendimento com sua própria mãe, que acha que ele as mimar muito. Para ele, o estudo é uma chance de ver o mundo de modo diferente e acredita que pode até se formar na área em algum curso ligado à tecnologia agrícola, área em que trabalha. Sua maior frustração foi não ter tido a chance de ter estudado quando criança, mas atribui o fato a ter que ajudar sua mãe, que além dele tinha mais oito filhos, com as despesas de casa.

Em relação à ocupação profissional, 35% (trinta e cinco por cento) dos educandos são funcionários públicos; 3% (três por cento) estão trabalhando na usina de álcool/cana de açúcar; 10% (dez por cento) trabalham em fazendas, 23% (vinte e três por cento) relataram que trabalham como faxineiras/pedreiros e autônomos, o mesmo número de educandos que relataram que não trabalham; 6% (seis por cento) são aposentados ou recebem auxílio-doença. Não houve, dentre as respostas, nenhum que marcasse a opção “frigorífico”, “outra fonte de renda” ou “comércio”, que constava no questionário. Esse é um dado interessante, uma vez que o frigorífico emprega uma boa parte da mão de obra do município e oferece cargos que necessitam de pouco ou nenhum grau de escolaridade.

Em relação à renda, a faixa salarial declarada pelos alunos indicou que a maioria, 29% (vinte e nove por cento) dos mesmos recebe um salário mínimo; com 23% (vinte e três) vem os educandos que recebem de dois a três salários; 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos que

declararam não possuir renda e 23% (vinte e três por cento) sobrevivem com menos de um salário mínimo, encaixando-se neste grupo as faxineiras e autônomos.

*Hoje eu ganho mais um pouquinho de um salário mínimo. [...] Comecei a estudar aos 10 (dez) anos, aí eu fiz até o 6º (sexto) ano. Quando eu me separei, aos vinte e oito anos, eu voltei, [...] fiz o 7º e [...] parei novamente, tinha que trabalhar e tinha dois filhos para acabar de criar. E aí eu parei novamente, e agora eu retornei este ano, né? Estava com cinquenta e um anos quando retornei a estudar (Educando 31).*

Segundo Fernandes (2002, p. 26) “[...] a situação de pobreza da população [é] um dos fatores responsáveis pelo analfabetismo [...]”. Outra disparidade apontada na pesquisa acima é a desigualdade salarial do sexo feminino. As alunas que se apresentaram como faxineiras recebem o menor salário, comparando-se com o restante do grupo, devido ao fato de ser uma cidade pequena, com poucas opções de trabalho para as mulheres, além de o serviço doméstico ser, geralmente, desvalorizado.

A maioria dos alunos entrou na escola, pela primeira vez, entre seis e oito anos de idade, totalizando 68% (sessenta e oito por cento), o que demonstra que, em algum momento de suas vidas, houve pelo menos a intenção das famílias de que pudessem ter acesso ao ensino escolar, ainda que, conforme já mencionado, não tivessem tido condições de mantê-los na escola. Um total de 29% (vinte e nove por cento) dos alunos foi para a escola somente depois dos nove anos de idade e 3% (três por cento) nunca tiveram, na infância, esta oportunidade, entrando pela primeira vez em uma sala de aula na EJA.

Como era de se esperar, devido ao perfil já mencionado destes alunos, todos (100%) dependeram do ensino público, jamais frequentando uma escola particular. Percebe-se que é exatamente a parcela da população que mais necessita que o Estado lhes ofereça acesso ao ensino público e gratuito, com políticas educacionais de qualidade; e que no entanto acabam sendo excluídos socialmente, deixando de ter seus direitos, garantidos constitucionalmente, atendidos.

Outro indicativo de exclusão digital é percebido pelo aparente desinteresse dos alunos pelas aulas de informática. Ainda que 68% (sessenta e oito por cento) dos alunos tenham respondido afirmativamente sobre a frequência ao laboratório de informática, quando perguntados quantas vezes por semana o utilizavam, todos responderam que apenas uma vez. Um total de 32% (trinta e dois por cento) disse que não frequentam o laboratório de informática. Questionados sobre o porquê, tanto os alunos que vão uma vez por semana quanto os que deixam de ir, alegaram dificuldades em manusear o computador.

Este é um dado que merece uma análise mais cuidadosa, pois há vários condicionantes que podem interferir nesse resultado. Há o fato de que parcela da população de baixa renda, principalmente nas faixas etárias mais elevadas, não tem acesso às diferentes tecnologias que são, por outro lado, extensivamente utilizadas pelos mais jovens, chamados por Prensky (2001) de “nativos digitais”.

Ainda, outro fator a ser considerado é a relação dos adultos com o novo. Enquanto as crianças e os mais jovens são naturalmente curiosos, os mais velhos, por terem sido educados muitas vezes de uma forma bastante rígida, não sendo permitido que “mexessem” nos objetos, sentem um “medo” natural de utilizar, testar, experimentar o computador (ou outra mídia tecnológica), como se, simplesmente por tocarem, pudessem estragar ou danificar a máquina. Os episódios narrados anteriormente sobre a reação de alguns alunos quando a professora os corrigiu também ajuda a entender o receio que muitos dos mais velhos têm de errar: sua relação com o fracasso, com o erro, é delicada, envolve problemas de autoestima e autoconfiança.

Nesse sentido, faz-se necessário um trabalho pedagógico que desperte nos alunos a curiosidade e o interesse, associando a tecnologia à educação escolar e ao letramento – no sentido de aprender a fazer uso social da leitura nos suportes em que se apresentam, inclusive tecnológicos, como celulares, tabletes, computadores e notebooks. É importante ressaltar, ainda, que não só os alunos sentem dificuldade em lidar com as mídias tecnológicas, pois muitos professores, igualmente, estão em processo de adaptação da prática pedagógica aliada às novas tecnologias.

Sobre esta questão, Paulo Freire já ensinava, sabiamente:

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente "perseguidora" do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem (FREIRE, 1997, p 53).

Os alunos podem ser levados a perceber que a tecnologia faz parte do mundo social em que estão inseridos e que é necessário aprender a utilizá-la. Como se expressou o Educando 5

*“O que realmente me motivou a estudar foi a tecnologia, porque as máquinas, no meu serviço mesmo, [...] tudo lá é pelas máquinas, a tecnologia cada dia avançando. E eu vi que estava ficando pra trás.”*

Outro ponto que é primordial para Paulo Freire é a questão do diálogo na relação de ensino e aprendizagem. Quando questionados se há diálogo entre eles e o professor, e em que momento este ocorreria, 87% (oitenta e sete por cento) responderam que há o diálogo a todo o momento, inclusive fora da escola e 13% (treze por cento) responderam que há esse diálogo somente nos momentos em que surgem as dúvidas.

O que facilita o diálogo entre os educandos e educadores, mesmo fora da escola, é o fato de estarem em uma cidade pequena, sendo que alguns dos alunos até mesmo trabalham na prefeitura, o que facilita que possam estar abertos a se expressar e tirar suas dúvidas.

Promover o diálogo envolve aprender a ouvir o outro, o que faz parte da pedagogia proposta por Paulo Freire. De acordo com os dados obtidos por meio do questionário e das entrevistas, esta prática de dialogar e se conhecer é feita dentro da EMIFS, como afirma uma das entrevistadas.

*Eu consigo ter um relacionamento muito bom com meus professores, sempre diálogo com eles, em todos os momentos e [isso] me ajuda na minha aprendizagem. Até fora da escola, inclusive com o professor de matemática, que veio fazer uma entrega na cozinha e eu falei para ele da minha dificuldade e ele disse que eu vou superar minha dificuldade (Educando 31).*

Uma escola aberta que priorize a prática do diálogo entre educadores, educandos e gestores, promove a liberdade em conhecer e participar do funcionamento da instituição e da prática pedagógica dos professores. Uma instituição dialógica ensina aos alunos, para além dos conteúdos disciplinares, o conhecimento sobre si e sobre o outro, a valorização de suas histórias e culturas.

Freire, fazendo uma comparação entre as cidades gregas Atenas e Esparta, propõe uma interessante reflexão sobre o diálogo:

*Esparta não se compara a Atenas, e Toynbee adverte-nos da inexistência do diálogo naquela e da disponibilidade permanente da segunda à discussão e ao debate das ideias. A primeira, “fechada”. A segunda, “aberta”. A primeira, rígida. A segunda, plástica, inclinada ao novo (FREIRE, 1967, p. 42).*

O diálogo, portanto, envolve uma disponibilidade permanente, não apenas restrita a alguns momentos planejados, à discussão e ao debate de ideias. Significa estar aberto, inclinado ao novo e isso implica, na EJA, em manter um canal de comunicação com os alunos que permita conhecer suas dificuldades, suas dúvidas, seus desafios e suas potencialidades, o que, em última análise, pode ajudar a diminuir os índices de desistência.



No que se refere à desistência dos estudos, 45% (quarenta e cinco por cento) dos participantes da pesquisa relataram ter saído da escola, anteriormente, apenas uma vez; 32% (trinta e dois por cento) tiveram duas experiências de desistência; e, por fim, 23% (vinte e três por cento) interromperam seus estudos por três vezes ou mais.

O fato de estes alunos terem aceitado o desafio de voltar à escola já os torna vencedores, pois são vários os motivos que os fizeram desistir, em outros períodos, da sala de aula, como relataram em suas entrevistas: condições sociais, gravidez precoce, casamento, desânimo com o processo escolar e até mesmo bullying<sup>26</sup>, uma prática corriqueira nas escolas do século XX, que hoje é debatida e condenada, embora não seja fácil de combater. Em uma das entrevistas, uma aluna relatou seu descontentamento com seus colegas de sala e com os professores, pois não tomaram providências, quando seus colegas a constrangiam pela sua baixa estatura, o que lhe causou traumas que se perduram até os dias de hoje. Embora tenha sido vítima de bullying, a entrevistada afirma que deixou a escola “por preguiça”, não tendo dimensão que foram, na realidade, os atos de violência psicológica contra ela que a desmotivaram, levando a um quadro de depressão. Ela narra:

*Eu interrompi o estudo por preguiça, e eu não tinha colegas na época, eles desfaziam de mim colocava apelido em mim, por que eu sempre fui pequena. Uma vez os alunos ficaram com deboche comigo, desfazia da gente na sala. Eu fui reclamar para a professora e ela achou bom, entrou no deboche deles e eu fiquei chateada, eles falavam assim... Apelidos que eu não gostava, sabe... e sai da escola. Fiquei muito magoada porque muitos professores ensinavam certinhos para os outros alunos e quando eu queria tirar alguma dúvida não me ensinavam, achei que eu não tinha importância, fiquei com depressão e fui parar até em Goiânia (Educando 4)*

Paulo Freire (2001), nesse sentido, afirma sobre a importância dos educadores trabalharem em suas aulas as formas de preconceitos, discutir os conflitos sociais com os alunos, de forma democrática, pois o espaço escolar acaba, também, reproduzindo uma cultura. Para ele, a prática educativa política:

É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantivada democrática. Por isso mesmo se bate por uma crescente democratização nas relações que se travam na escola e das que se estabelecem entre a escola e o mundo fora dela. É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. E ao realizar-se assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que oculta, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato

<sup>26</sup> Bullying é um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos causando dor e angústia, sendo executados dentro de uma relação desigual de poder.

ou partido. É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo (FREIRE, 2001, p. 43).

A relação entre educador e educando deve ser uma relação passível de diálogo, sem exclusão de nenhum aluno. Cabe ao professor investigar quem são seus alunos e proporcioná-les um ensino que provoque a curiosidade e o interesse em aprender.

De acordo com Freire (1997, p. 86) “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Se assumir como agente transformador da própria história e participar de outras histórias de vida e de sua transformação faz do homem um agente da mudança. A mudança, porém, deve ocorrer primeiramente consigo mesmo, ao decidir buscar o ensino da EJA e se aceitar como agente transformador daquele espaço. Como se expressa o Educando 28:

*A educação para mim é aprender a respeitar, aprender a falar [...], aprender a viver com a sociedade [...]. Eu tenho um pouco de dificuldade na matéria de Português. A escola me proporciona alegria, tem horas que agente está triste com o trabalho e chega aqui, encontra os colegas, que dão atenção pra gente e esquecemos os problemas. Então aqui só me traz alegria.*

A educação na vida destas pessoas é algo que transforma, que os liberta e os ajuda a vencer na vida, alimenta os sonhos de ascensão social, oferece a chance de seguir em frente.

Portanto, a EJA, para os alunos da EMIFS participantes desta pesquisa, procura promover o diálogo diante da relação entre educando e educador, sua práxis envolve o ensino e aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades, mas que não perdem o bom humor e a esperança. A relação entre escola, aluno e seu espaço condiz com um espaço de troca de ideias, experiências e culturas escolares.

### 3.3.2 Perfil dos Professores

Para delinear o perfil dos professores, foi aplicado o questionário aos 06 (seis), professores da EMIFS, que se prontificaram a responder todas as perguntas; dentre os professores, somente 01 (um) atua na primeira etapa do ensino fundamental, com uma sala multisseriada da alfabetização ao 5º ano; os demais atuam na segunda etapa, incluindo o professor de Educação Física.

**Quadro 3: Tabulação dos dados do questionário dos professores.**

| Nome Fictício | Sexo | Idade | Onde você mora: | Vínculo empregatício    | Situação funcional: | Tempo em que atua no magistério | Exerce outra atividade profissional? | Graduação               | Pós-Graduação  |
|---------------|------|-------|-----------------|-------------------------|---------------------|---------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|--|
| Daniela       | F    | 53    | Aporé /C        | Municipal               | Efetivo 60h         | 29 anos                         | Não                                  | Pedagogia               | Psicopedagogia   |
| Souza         | M    | 44    | Aporé /B        | Municipal Rede Estadual | Contrato 07 aulas   | 20 anos                         | Sim/ Professor na Rede Estadual      | Ciências-hab. em matem. | _____  |
| Rosa          | F    | 52    | Aporé /C        | Municipal               | Contrato 40 h       | 18 anos                         | Não                                  | Pedagogia               | _____  |
| Maria         | F    | 23    | Aporé /B        | Municipal               | Contrato 60 h       | 05 anos                         | Não                                  | Ed. Física              | Educação Física Escolar e Artes  |
| Alice         | F    | 43    | Aporé /B        | Municipal               | Efetivo 60 h        | 08 anos                         | Não                                  | História e Pedag.       | História e Historiografia Didática e Met. Ens. das séries iniciais e Ed. Infantil. |
| Fátima        | F    | 46    | Aporé /C        | Municipal               | Efetivo 60 h        | 10 anos                         | Não                                  | Pedagogia               | Didática e met. séries iniciais.   |

**Fonte:** Dados de pesquisa. Elaborado similar ao modelo de Rauber (2012).

Legenda: F= Feminino; M= Masculino; C= Centro; B= Bairro

Diante do perfil dos professores, pode ser observado que a maioria é composta por docentes do sexo feminino 05 (cinco) no total e apenas 01 (um) do sexo masculino, com idade entre 23 a 53 anos, todos moradores da cidade de Aporé; destes, 03 (três) moram no centro e 03 (três) em bairros.

Dos 06 (seis) professores, apenas 01 (um) o de matemática, possui mais de um vínculo empregatício, que, no caso, possui apenas 07 (sete) aulas na rede municipal; dos demais 04 (quatro) perfazem 60 (sessenta) horas e 01 (um) quarenta horas semanais, sendo 03 (três) efetivos e 03 (três) contratados, com tempos de serviço que variam de 5 (cinco) a 29 (vinte e nove) anos.

Quanto à formação, somente 05 (três) professores estão atuando em suas áreas de atuação: o professor de séries iniciais graduado em Pedagogia, o de matemática e história, de educação física de inglês. Os demais são formados em Pedagogia e atuam em disciplinas

específicas. Diante do quadro de profissionais, observa-se que nenhum dos docentes possui especialização na área da EJA, e destes, 02 (dois) não possuem nenhum tipo de Pós-graduação.

Conforme apontam os dados da pesquisa, a EMIFS conta com 06 professores para administrar aulas na EJA, sendo que a Rede Municipal possui em seu quadro funcional entre efetivos e contratos temporários um total de 45 (quarenta e cinco) professores. Destes, 11 (onze) são os contratos, sendo que 13 (treze) não apresentam nenhum curso de especialização na sua área de atuação.

De acordo com Souza (2013, p. 62), no Brasil, no que se refere ao professor de educação básica nas redes municipais, 64,8% é estatutário e 19,6% são contratos temporários, ou seja, os efetivos são maioria. Para o autor, “[...] o percentual de docentes estatutários tem se mantido estável no país (mais ou menos 2/3 dos trabalhadores docentes)”, mantendo direitos como plano de carreira próprio e estabilidade no emprego, enquanto os contratos não se enquadram nos planos de carreira e convivem com a insegurança da instabilidade, “Os docentes que não são estatutários não estão dispostos em um plano de carreira, em particular os com contratos temporários, pois usualmente são recontratados todos os anos, impedindo qualquer ascensão profissional.” (SOUZA, 2013, p. 62).

## 4 DIALOGANDO COM EDUCANDOS/EDUCADORES E GESTORES

*O diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação. No seu pensamento, a relação homem-homem, homem-mulher, mulher-mulher e homem-mundo são indissociáveis. Como ele afirma: “ninguém educa ninguém.*

*Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo”. Nesse processo se valoriza o saber de todos. O saber dos alunos não é negado. Todavia, o educador também não fica limitado ao saber do aluno. O professor tem o dever de ultrapassá-lo. É por isso que ele é professor e sua função não se confunde com a do aluno. (GADOTTI, 1996).*

Neste capítulo apresentaremos de forma mais aprofundada a fala dos sujeitos da pesquisa, intercalando as respostas ao questionário e as entrevistas realizadas com educadores/educandos e gestores da instituição. Lembrando que, diante do objetivo geral desta pesquisa etnográfica de observação participante, qual seja o de entender como os sujeitos dialogam diante de suas práticas histórico-culturais, foi de suma importância compreender, a priori, o conceito de diálogo, presente no pensamento de Paulo Freire, para, em seguida, caminhar com o diálogo promovido pelos sujeitos pesquisados.

No questionário foram feitas perguntas fechadas, nas quais os sujeitos marcaram alternativas que mais se ajustavam às suas características e aos seus conceitos; e perguntas abertas, nas quais se buscou obter respostas diferentes dos sujeitos, no sentido de deixá-los emitir livremente suas opiniões.

Após aplicar os questionários, ponderou-se sobre os dados da pesquisa de acordo com a abordagem qualitativa. Para a preservação da identidade dos educandos cada questionário recebeu um número, que será utilizado para diferenciar as respostas dos sujeitos. Dessa forma, “Educando 01”, por exemplo, corresponderá ao questionário número 01, e assim sucessivamente.

### 4.1 O conceito de diálogo

Dentre os diversos conceitos de diálogo assumidos por diferentes perspectivas teóricas, reporto-me a Paulo Freire e à sua educação libertadora, uma vez que, por meio de sua percepção educativa e priorização do uso da oralidade com seus educandos, este se tornou um propulsor deste caminho de trabalho, demonstrado pela prática do diálogo nos círculos de cultura e em seu método de alfabetização.

Para Gadotti (1996, p.81) “A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos”. Para tanto, o homem precisa reconhecer-se como agente de sua própria transformação e como parte integrante de uma educação que perfaz uma nova realidade da educação, pois, como afirma Gadotti (1996, p.81) “A libertação como objetivo da educação é fundada numa visão utópica da sociedade e do papel da educação. A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo”.

Paulo Freire, diante de uma realidade projetada, buscou denunciar a opressão imposta por seus opressores. Para isso, o autor incorporou dois elementos fundamentais em sua filosofia educacional: a conscientização e o diálogo. No entanto a conscientização somente ocorrerá se houver a participação dialógica, que deve ser permanente, como explica Freire (1980, p.16):

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciamos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixar de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação.

Freire defende o diálogo na relação entre educador/educando como “um caminho indispensável”, buscando em Jaspers embasamento para acentuar a importância do diálogo como um caminho imprescindível para a nossa existência:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de ‘empatia’ entre ambos. Só ali há comunicação. ‘O diálogo é, portanto, o caminho indispensável’, diz Jaspers, ‘não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência’ (FREIRE, 1979, p. 39).

Paulo Freire iniciou sua práxis dialógica no seu primeiro trabalho dentro do Serviço Social da Indústria (SESI), onde ocupou o cargo de diretor, pois, à frente do setor de educação, começou a colocar em prática o que sempre defendeu: uma pedagogia voltada para o diálogo entre educador/educando, que proporcionasse o respeito mútuo e a participação ativa, surgindo,

assim, os círculos de diálogos. Corroborando com esse entendimento, Freire (1980, p. 10), explica:

Trabalhando num departamento de Serviço Social, se bem que do tipo assistencial – SESI –, repeti meu diálogo com o povo, sendo já um homem. Como diretor do Departamento de Educação e de Cultura do SESI, em Pernambuco, e depois na Superintendência, de 1946 a 1954, fiz as primeiras experiências que me conduziram mais tarde ao método que iniciei em 1961. Isto teve lugar no movimento de Cultura Popular do Recife, um de cujos fundadores fui, e que mais tarde teve continuidade no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; coube-me ser seu primeiro diretor.

**Figura 20:** Paulo Freire, ao centro, com uma turma de formandos do SESI.



Fonte: Brandão (2005, pag. 34).

Freire defendeu a utilização do diálogo nas relações inter-humanas, pois, por intermédio do diálogo, cria-se e fortalece-se o vínculo entre educador/educando. O autor buscou fortalecer a parte dialógica diante da utilização do seu método, uma vez que acreditava que a educação deve caminhar junto com o diálogo. Nesse sentido, as repercussões dialógicas na educação, dentro do princípio da pedagogia libertadora, estão mais voltadas para o âmbito social, político e econômico, sendo que viver e conviver bem caminha para um diálogo promovido dentro do âmbito educacional. Querette (2007, p.143) afirma que:

Lembramos que, em Freire, a condição básica para a relação dialógica é a afinidade (política, ideológica, social) entre os pólos dialógicos. A afinidade e o respeito mútuo, associados à verdade, têm por finalidade tornar o homem livre e humano. As

especulações de Freire sobre o diálogo voltam-se para o âmbito educacional e o viver/conviver bem.

Dentro da concepção de alfabetização de Paulo Freire, deve-se pensar e dar voz às minorias por meio do diálogo estabelecido, considerando o sujeito como coadjuvante de todo processo, como agente participante que ouve e é ouvido por seu grupo. Uma amostra deste diálogo foi concebido dentro dos círculos de cultura, que se constituíam em um grupo de trabalho voltado para a alfabetização e o debate entre seus participantes. Assim Freire (1967, p. 13), propõe que:

Os participantes do diálogo no círculo de cultura não são uma minoria de aristocratas dedicada à especulação, mas homens do povo. Homens para os quais as palavras têm vida porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome. Daí que esta maiêutica para as massas comprometa desde o início o educando, e também o educador, como homens concretos, e que não possa limitar-se jamais ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas.

Somente após a prática dialógica, Freire começava a utilizar o método de alfabetização. Para a utilização e aplicação do método, o autor foi em busca dos saberes populares: promoveu o diálogo como meio de conhecer a realidade de cada participante, por intermédio dos círculos de cultura. Educadores e educandos dialogavam sobre suas vivências, fazendo surgir as palavras geradoras que mediarão e tornaria significativo e contextualizado o processo de alfabetização.

Para conceituar plenamente a parte dialógica de Freire, seria necessário mais do que um simples capítulo de um relatório de pesquisa, pois, além dos vários aportes teóricos que discutem e debate o tema em questão, o próprio autor aborda a temática na maioria dos seus livros. Desta forma, principalmente quando se trata da modalidade EJA, a compreensão do sentido da dialogicidade para o processo de alfabetização ou aprendizagem é essencial, afinal, como o professor pode promover a aprendizagem em sujeitos adultos sem saber um pouco de sua vida sociocultural, do contexto em que vive, do que faz sentido e tem importância para estes? O conhecimento desses aspectos é fundamental para quem pensa a educação de adultos, assim como a aproximação e a dialogicidade entre todos os agentes deste processo.

## **4.2 Dialogando com os educandos**

Diante de uma proposta dialógica sobre a alfabetização de adultos, tendo como princípio as experiências do educando, ou seja, sua leitura de mundo, Paulo Freire apropriava-se destas propostas para alfabetizar e conscientizar seus alunos. A valorização do diálogo, como teoria



sociocultural, tomou força na década de 1960, com o movimento de educação popular, que combatia a pedagogia do silêncio e valorizava, sobretudo, a experiência de vida dos educandos. Ao professor, nesse processo, caberia o papel de mediador.

A respeito desta problemática, Ribas (2006, p. 130) acrescenta que:

A abordagem sociocultural enfatiza que a atividade humana é mediada e nela tem sido investigado o desenvolvimento humano dentro das práticas culturais dos grupos, que supõem o uso de diferentes formas de mediação. A partir desta orientação, entende-se que os mediadores - instrumentos, signos, práticas culturais - são carregados de significação cultural. Importante ainda ressaltar que os mediadores são ao mesmo tempo utilizados, construídos e transformados pelo grupo cultural.

Pretende-se, neste tópico, valorizar as experiências dos educandos da EJA a cada análise. Estaremos dialogando com o pensamento de cada estudante que preencheu o formulário e, assim, conhecendo um pouco da história de vida destes alunos e o que eles pensam sobre a educação ofertada a eles, os professores e as disciplinas.

O que se pretende neste tópico, portanto, é aproximar ao máximo o pensamento dos educandos das ideias freireanas e dos demais autores trabalhados, não no sentido de discutir relações ou confrontar pensamentos, mas simplesmente respeitar a história de vida desses alunos, em consonância com o que explana Araújo Freire (1996, p. 35): “Freire, atento à categoria do saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade local, já explicitava o seu respeito ao conhecimento popular, ao senso comum”.

#### 4.2.1 Os motivos que os levaram a deixar de frequentar a escola e os motivos que os trouxeram de volta

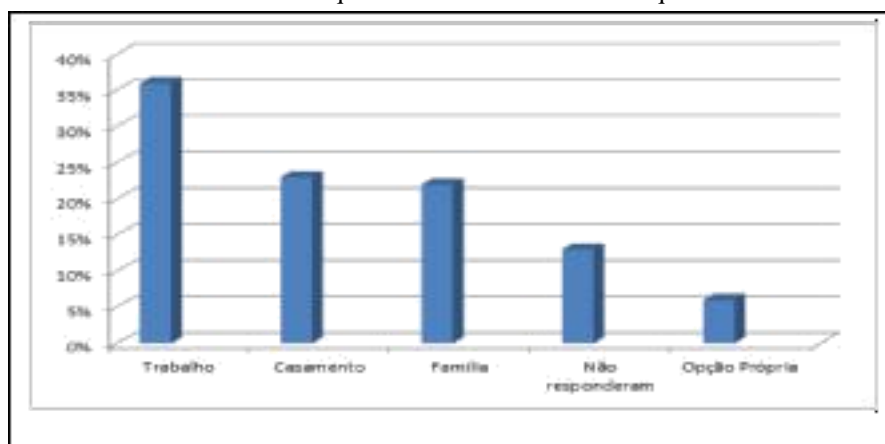
Questionados sobre o que os levaram a deixar de frequentar a escola, os sujeitos pesquisados apontaram vários motivos, como: casamento, família (doença, mudança, filhos), trabalho e até mesmo opção própria do aluno. De fato, outras pesquisas apontam que 35% (trinta e cinco por cento) dos analfabetos brasileiros com mais de 15 (quinze) anos já frequentou por algum momento a escola. Schwartz (2012, p.30) afirma:

Outro fato importante a considerar é que mais de um terço (35%) dos analfabetos brasileiros com mais de quinze anos já frequentou alguma vez a escola. Esse dado foi

obtido de um cruzamento realizado por técnicos do Inep<sup>27</sup>, 2001, a partir de índices da Pnad<sup>28</sup>, 2001, do IBGE, fornecido pelo censo realizado no ano de 2000.

O Gráfico 2 ilustra os motivos que os educandos apontaram para deixar de frequentar a escola, conforme questionário aplicado na escola pesquisada:

**Gráfico 2:** Os motivos que os levaram a deixar de frequentar a escola.



Fonte: Dados de pesquisa.

Como pode ser observado no Gráfico 2, 36% (trinta e seis por cento) das respostas indicaram que a desistência da escola ocorreu devido ao trabalho, como afirma, por exemplo, o Educando 11 *“Porque antigamente eu tinha que trabalhar”*. A análise das respostas dos estudantes aponta que, em sua maioria, o que os afastou da escola foi a questão econômica. Deixaram de estudar para trabalhar, porque necessitam ajudar a trazer alimento para casa, para que os irmãos mais novos conseguissem se alimentar. Assim, conferimos as seguintes respostas:

*Aos 13 anos de idade meus pais tocavam lavoura, onde nos morávamos. Eu parei de estudar para ajudar eles (Educando 26).*

*Por motivo da situação financeira tive que ir trabalhar (Educando 25).*

*Por ter que trabalhar para não ter que passar falta das coisas (Educando 05).*

*Parei de estudar para trabalhar aos 15 anos de idade (Educando 23).*

*Para trabalhar não dava para continuar (Educando 21).*

<sup>27</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>28</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

O casamento figura em segundo lugar, com 23% (vinte e três por cento) dos estudantes afirmando que um dos motivos que os levaram a desistirem prematuramente de seus estudos foi o fato de precocemente terem constituído suas famílias, como podemos conferir nos relatos:

*Na 6ª série deixei de estudar para me casar e quando voltei e passei para o 7º tive que trabalhar para terminar de criar meus filhos (Educando 14).*

*Porque casei e fui morar na fazenda e não teve como eu estudar (Educando 12).*

*Porque eu casei (Educando 07).*

*Porque casei e veio os filhos (Educando 22).*

*Quando eu casei deixei de ir na escola (Educando 13).*

Em terceiro lugar, foram citados problemas referentes à família, como: doenças, ignorância do pai ou a falta de um lugar fixo que trouxesse estabilidade nos estudos, assim como, conforme já apontado, o casamento precoce.

*Por ignorância do meu pai, na época só porque ele não gostou que o professor foi dar uma aula sobre espermatozoide e na sétima porque briguei na escola e não tinha condições e logo resolvi estragar minha vida casando (Educando 01).*

*Meus pais mudavam de cidade muitas vezes (Educando 02).*

*Meu pai me tirou da escola (Educando 27).*

*Problema na família (Educando 24).*

*Por motivo de doença família, meu irmão teve leucemia e fiquei 02 anos sem a presença dos meus pais (Educando 19).*

Dos alunos pesquisados, somente 4% (quatro por cento) deixou de estudar por iniciativa própria, ou seja, por não querer mais estudar. E 16% (dezesesseis por cento) optaram por não responder a esta pergunta.

Observa-se, desta forma, que o fator social, a falta de comunicação entre família/escola e as situações econômicas foram entraves para a permanência destes alunos na sala de aula. A oferta de empregos que exigem pouca escolaridade e oferecem baixa remuneração, aliada à pouca atratividade da escola, pode levar os alunos a buscarem formas de sobrevivência que excluam a educação escolar, muitas vezes apoiados pela própria família, como nos casos de casamento e emprego precoces. Conforme Neri (2009, p. 20):

Grande parte da evidência empírica mostra que evasão escolar e pobreza estão intimamente relacionadas e que trabalho infantil prejudica a obtenção de melhores níveis educacionais. Pode-se argumentar que a indisponibilidade de serviços educacionais de qualidade e a falta de percepção acerca dos retornos futuros leva o aluno ao trabalho precoce e aos baixos níveis educacionais.

Na concepção freireana, o analfabetismo é um fator social enraizado na sociedade, que deve ser combatido, pois, quando os estudantes elegem os problemas familiares ou até mesmo o casamento para justificar sua expulsão da escola, demonstram que lhes foi negado o direito a frequentar a escola. Pela ausência de oportunidades de acesso ao mundo letrado, vivida por seus pais e cônjuges, seu direito de continuar ou até mesmo de frequentar a escola foi também a eles restringido ou negado. Como afirma Freire (1981, p. 16):

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. Em certas circunstâncias, o analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler.

As camadas populares foram as que mais sofreram com o processo de expulsão escolar, pautada no preconceito, discriminação e autoritarismo enraizados em nossa sociedade, ao longo da história. Portanto, o processo que culminou no fracasso escolar brasileiro vem de questões históricas, sendo uma triste mancha no mapa da alfabetização do Brasil. Assim nos fala Freire (1992 p. 120):

Estas puderam, assim, determinar que o analfabetismo brasileiro recaísse nas camadas mais desvalorizadas socialmente, desde o início da nossa história até os dias de hoje, Atualmente, portanto, incidindo, sobretudo, sobre as negras, os negros e as mulheres brancas, todos pertencentes às camadas populares.

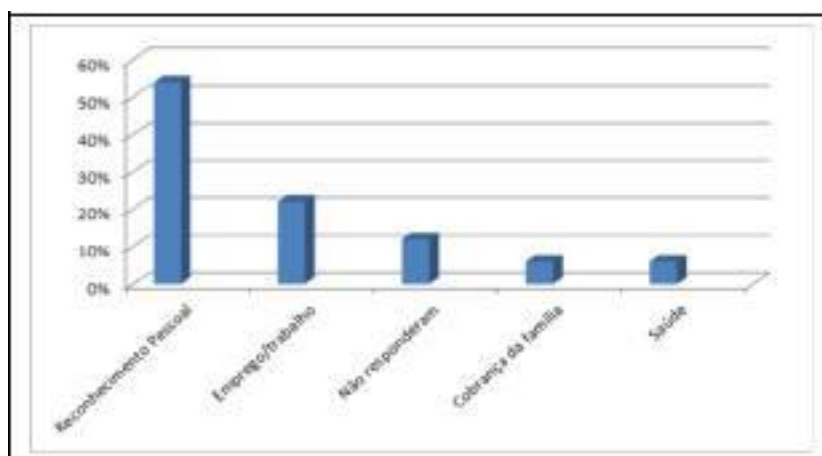
Em pleno século XXI, ainda não foram solucionados os problemas ligados à raiz dos motivos do fracasso escolar na EJA, visto que, na atualidade, é gritante o aumento dos casos de expulsão escolar entre jovens e adultos, acrescido do aumento de analfabetos funcionais<sup>29</sup>.

Questionados sobre os motivos que os trouxeram de volta aos estudos, encontramos quatro eixos de respostas: busca por reconhecimento pessoal, com 54% (cinquenta e quatro por cento), evidenciando que muitos dos educandos querem ter acesso ao conhecimento formal oferecido pela instituição escolar e alguns sonham em cursar uma faculdade; com 22% (vinte e

<sup>29</sup> Para o IBGE, são computadas como pessoas analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade.

dois por cento) vêm o emprego e o trabalho, sustentados pelo sonho de conquistar um emprego melhor e a exigência do mercado de trabalho por mão de obra qualificada; para 6% (seis por cento) dos sujeitos, os motivos estão ligados à saúde, devido à depressão e à ideia de que os estudos seriam uma forma de terapia contra este transtorno, e à cobrança da família, apontada como principal fonte de incentivo; 12% dos pesquisados optaram por não responder a questão, como ilustra o Gráfico 3:

**Gráfico 3:** Os motivos que os trouxeram de volta aos estudos.



Fonte: Dados de pesquisa.

Podemos constatar alguns dados do gráfico nas seguintes respostas dos educandos:

*Vontade de vencer na vida (Educando 27).*

*Pelo fato de ter objetivos de me formar e cursa uma faculdade e ter um futuro (Educando 22).*

*Hoje em dia não arruma emprego bom se você não estiver um bom estudo (Educando 24).*

*Para ter mais conhecimento no mercado de trabalho (Educando 08).*

*Porque eu comecei a trabalhar e o meu trabalho exige que eu esteja estudando (Educando10).*

*Para não ficar sozinha e entrar em depressão, resolvi voltar a estudar. Confesso que estou aprendendo mais e as companhias dos colegas me ajudam muito (Educando 06).*

*Nenhum obstáculo será grande se a sua vontade de vencer for maior. E outra quem é mais sem estudo, neste mundo. Daqui alguns anos até para varrer a rua você vai ter que ter no mínimo o 1º colegial completo (Educando 29).*

Percebe-se, nas respostas, que, mais uma vez, o fator social, ou melhor, a exclusão social, foi predominante. Ao mesmo tempo em que a busca por emprego os expulsou

anteriormente da escola, estes alunos, ao se verem fora do mercado de trabalho por não terem os níveis mínimos de escolaridade exigidos, voltam aos bancos escolares em busca de minimizar a desvantagem na luta pelo emprego. Tal ponderação encontra sustentação em Freire (1981, p. 17, grifos do autor), ao afirmar que: “*Agora sei que sou culto*, disse, certa vez, um velho camponês chileno ao discutir, através de codificações, a significação do trabalho. E ao se lhe perguntar por que se sabia culto, respondeu seguro: *Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo*”. O sonho de um emprego melhor e de estabilização financeira está, portanto, atrelado à volta aos estudos, pois aqueles que começaram a trabalhar jovens demais e não tiveram a oportunidade de estudar sofrem mais, pelo fato de se tornarem, com mais frequência, mão de obra mal remunerada e explorada. Outro fator ocasionado pela falta do estudo é a alienação e a falta de senso crítico de análise da sua própria condição humana. O educador Paulo Freire, no entanto, acreditava nos saberes e na capacidade dos analfabetos, e em um despertar que os trouxesse novamente aos bancos da escola. De acordo com Gelpi (1996, p. 230):

[...] do ponto central da sua reflexão e de sua convicção de que todos os ‘analfabetos’ têm saberes importantes, assim como capacidade de participar na produção ativa do processo educativo e cultural, e, sobretudo, pela sua paixão permanente em aliar ação e teoria, e não somente a individual, mas também a coletiva. Sua participação não é nunca demagógica, observa o potencial existente nos povos, nas cidades – ou em uma sala de conferências –, e seu objetivo é participar com todos os demais em colocar questões, e não em antecipar as respostas aos demais.

A partir do momento em que os alunos buscam novas oportunidades e se deparam com as barreiras provocadas pela falta da escolarização, passam a sentir a necessidade de retornarem aos estudos, pois percebem que a sociedade está cada vez mais informatizada e exigente, que cobra qualificação. Assim, diante deste cenário desproporcional à sua realidade, recorrem às instituições que ofertam o ensino na modalidade da EJA, para tentarem recuperar o tempo perdido, e veem na aprendizagem um mecanismo de aceitação social.

De acordo com Fernandes (2002, p. 56), “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita associa-se à busca de desenvolvimento pessoal, de condições que lhe garantam ou permitam uma melhor aceitação social [...]”. O homem, desde seu nascimento, busca sua recolocação social, seja para ser aceito nas brincadeiras de criança ou para ser incluído em um determinado grupo, independente de suas condições financeiras. Mas, ao se tornar adolescente ou adulto, a ausência da escolarização passa se tornar um fator prejudicial, pois a sociedade associa a educação a um ser “educado”, a uma pessoa que sabe se comunicar, expressar-se diante de

outras pessoas bem informadas. Nesse sentido, o trabalho acaba por se tornar a medida do *status* na vida destas pessoas, uma vez que o homem bem estudado ocupa as melhores profissões.

A respeito desta problemática, Fernandes (2002, p. 57), acrescenta que,

Estamos, também aqui, fazendo esta identificação, utilizando a categoria trabalho como significação de emprego, serviço ou ocupação. Neste processo, o homem, vendendo a sua força de trabalho como mercadoria para um patrão, arranja as condições para continuar vivendo. E a qualidade material deste viver vai depender, em termos, das condições para execução e do acesso a uma ocupação que tenha valorização social e, assim, ser recompensado com um salário suficiente para suprir as necessidades básicas do trabalhador.

Portanto, os sujeitos pesquisados compartilharam os mesmos anseios ao retornarem à escola, pois apontaram que o desejo de mudar sua condição social os motivaram, em busca de um emprego melhor, com maior remuneração, do reconhecimento pessoal, um desejo de mudança de vida.

#### 4.2.2 Significado de educação e de aulas atrativas para os educandos.

*A educação para mim é aprender a respeitar, aprender a falar [...], aprender a viver com a sociedade. [...], Como dizia meu pai: quem tem educação tem tudo, porque ela cabe em qualquer lugar (Educando 28).*

A epígrafe que abre este tópico nos apresenta o que a maioria dos educandos entende por educação. A simplicidade do discente mostra que o mesmo associa educação ao respeito, à família e à socialização, uma atribuição passada de pai para filho. A brandura observada no educando é vista em Paulo Freire como uma admirável humildade, pois, apesar das dificuldades, estes alunos expressam o que eles entendem e acreditam.

Emediato (1996, p. 245), sumariza esta abordagem:

A simplicidade é uma porta direta à sabedoria, pois ela permite a experiência fluídica da realidade se anunciar como novidade, seja nas formas mais ingênuas ou através de questões complexas desafiando a inteligência. Há um momento estético do conhecimento. Precioso, insubstituível, que Paulo Freire chama de admirar. Um olhar fenomenológico que permite não só a intelecção bem como o apreciar o mundo, degustá-lo, participar de sua magia.

Pode-se dizer que a educação vai além do ato de ensinar, torna-se um ato de cumplicidade entre educador e educando, o momento em que cada um passa a descobrir novos métodos a serem trilhados no caminho da aprendizagem.

Os alunos, ao responderem o questionário sobre o significado de educação, apresentaram as seguintes respostas:

*Educação para mim é tudo na vida (Educando 04).*

*Educação significa estudo de qualidade, escola de qualidade, merenda de qualidade, professores satisfeitos com o salário (Educando 29).*

*Significa muitas coisas por que sem educação adequada você perde muitas oportunidades de trabalho porque o estudo é tudo na vida da gente e sempre vai ser (Educando 10).*

*Significa ter um bom desenvolvimento entender melhor a educação e ser mais reconhecida a nossa educação etc. (Educando 09).*

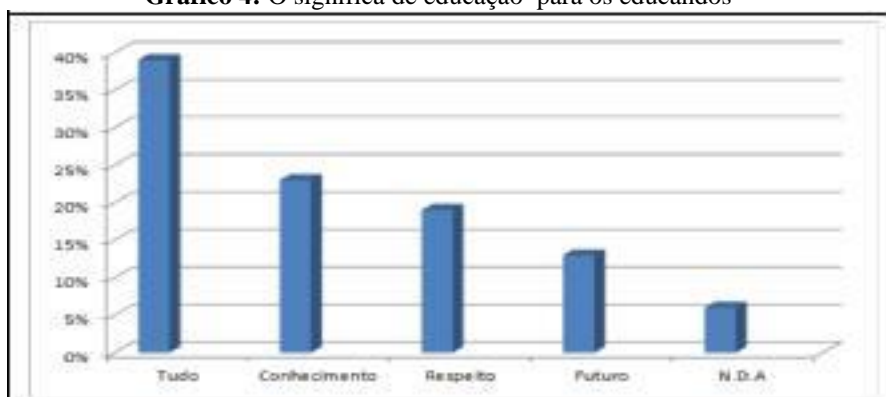
*Bom, para mim educação tem vários significados, mas principalmente algo de respeito (Educando 29).*

*É saber respeitar as pessoas, saber a hora de falar e expressar o que sentimos, mais com educação e tudo que falar saber pedir com licença e obrigado (Educando 01).*

*Educação significa para mim aprender as matérias e ter educação com as pessoas (Educando 30).*

Assim, o Gráfico 4 representa o significado de educação para os educandos, tendo como destaque, em primeiro lugar, o significado de educação como “tudo” em suas vidas. “Conhecimento” ficou em segunda opção, “respeito”, em terceiro lugar, e “futuro” como quarta opção mais apontada. Em quarto lugar, 5% dos pesquisados responderam “nenhuma das alternativas” (n.d.a).

**Gráfico 4:** O significado de educação para os educandos



Fonte: Dados de pesquisa.



Observa-se que a educação é de suma importância para os alunos que responderam ao questionário, pois ela está a serviço da democratização, alicerça os direitos dos alunos ao se sentirem legitimados a se expressar, a socializar e dialogar com os vários atores da sociedade.

Na pedagogia de Paulo Freire, a educação está entrelaçada aos movimentos sociais, que buscam melhorias nas relações entre o homem e seu meio e consideram os sujeitos como agentes da construção da sua própria história. A história de vida destes educandos, em relação à educação, demonstra o lugar privilegiado que esta ocupa em suas vidas, uma vez que, como os próprios afirmaram, a educação é “tudo”.

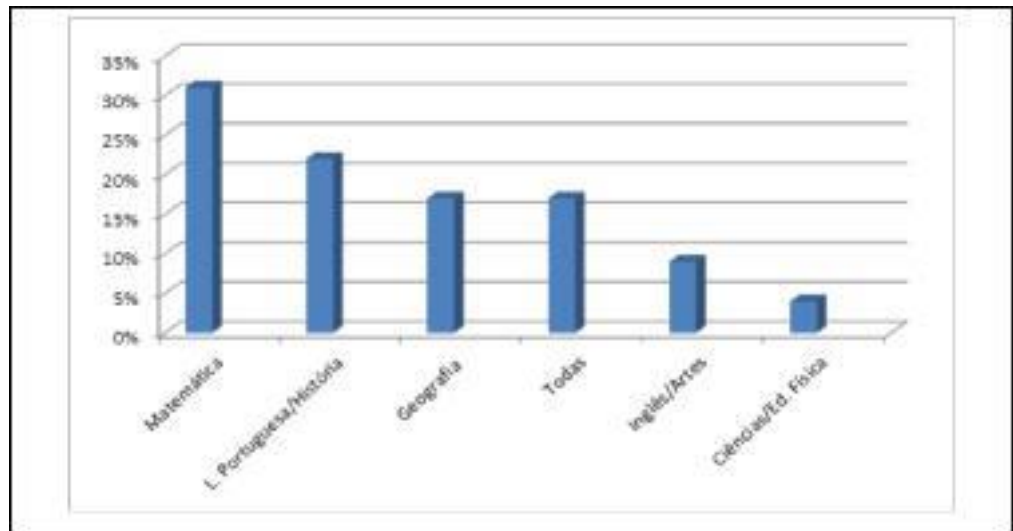
Discutir educação em Paulo Freire é realçar a pedagogia libertadora que recai em um ato consciente do amor e é alicerçada no diálogo entre educador e educando, constituindo-se em um teste da própria realidade, pois, para que o aluno se conscientize de sua própria situação no mundo deve, primeiro, conscientizar-se de sua própria condição por meio da reflexão. Conforme explica Freire (1979, p. 15):

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Partindo da ótica dos alunos, jovens e adultos, estes afirmam que a educação está relativizando o seu desejo de mudança de vida, e que para eles é a educação é “tudo”, demonstrando o seu desejo de mudança de vida por meio da melhoria de seu nível de escolaridade: *“Para mim educação é muito importante”* (Educando 17); *“A educação é tudo de bom na vida”* (Educando 03); *“Conhecimento, aprendizagem e boas maneiras”* (Educando 07); *“É saber respeitar as pessoas, saber a hora de falar e expressar o que sentimos mais com educação e tudo que falar saber pedir com licença e obrigado”* (Educando 01).

A educação para os educandos vai além da rotina da sala de aula, da relação professor e aluno, pois traçam um paralelo entre educação, respeito, família e base social. De todo modo, para esses alunos, a educação vincula-se à esperança de uma vida cada vez melhor, assume junto aos alunos uma ação consciente e reflexiva frente à realidade vivida por cada um.

Na perspectiva de análise e compreensão do que os educandos escreveram sobre as disciplinas escolares, o Gráfico 5 traz os seguintes resultados:

**Gráfico 5:** As aulas que os alunos mais gostam.

Fonte: Dados de pesquisa.

Em relação às aulas que mais gostam, os alunos pontuaram a disciplina de matemática, com 31% (trinta e um por cento) das respostas, como podemos observar na fala do Educando 19: *“Matemática, porque gosto muito de mexer com números e fazer contas”*. Essa preferência pode ser justificada pelo fato dos mesmos vivenciarem os números no seu dia-a-dia, utilizarem dinheiro no pagamento de contas, recebimento de salário, orçamento de casa ou de serviços executados por eles, enfim, acaba sendo uma das mais utilizadas entre os educandos, conforme também apontado por Garcia, Machado e Zero (2013, p. 81):

É importante pensar como esse conhecimento está presente no contexto dos alunos da EJA, os quais se deparam, a todo o momento, com representações numéricas, assistem a noticiários e a jornais que apresentam dados matemáticos, fazem compras, utilizam dinheiro, planejam-se durante o mês com as contas, dentre outras atividades que necessitem colocar em prática o saber matemático.

As disciplinas que aparecem em segundo lugar no gosto dos alunos, com 22%, são Língua Portuguesa e História, conforme verificado na resposta do Educando 10, ao afirmar que:

*“Eu gosto de português, por que a gente sempre esta aprendendo mais quando você acha que sabe tudo, sempre tem mais coisas para aprender”* e do Educando 08, ao responder *“História, porque fala mais sobre as vidas antigas”*.

O professor da disciplina de Língua portuguesa deve busca o interesse dos alunos para o campo da leitura, pois o que se encontra na realidade são educandos com autoestima baixa, e que vê no ensino da língua algo que não pode ser alcançado por eles, que por vezes se sentem incapazes

de aprender além do seu próprio nome: “*Não gosto muito de língua portuguesa, mas já sei escrever meu nome e ler palavrinhas do livro e da tarefa*” (Educando 29).

A missão do professor é a de acreditar na capacidade dos alunos em ultrapassar seus limites e dificuldades, pois a disciplina de Língua Portuguesa em si já reflete a dificuldade dos alunos não só pela escrita, mas em sua forma de se expressar oralmente utilizando a língua culta. Portanto, cabe ao professor repensar suas práticas pois,

Faz-se necessário elaborar materiais que contemplassem tanto os aspectos de conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, quanto pudessem proporcionar, através do uso da língua, a compreensão e a reflexão sobre a própria identidade e a própria capacidade de construção do conhecimento. (CAVALCANTE; ALCÂNTARA, 2009, p. 134)).

A disciplina deve ser trabalhada em articulação com as demais disciplinas, a fim de ser compreendida pelos alunos em seus vários aspectos, que envolvem a linguagem e os códigos, levando em consideração não somente o ato de saber ler e escrever, mas o cotidiano dos educandos. Sob esta ótica, Leal, Albuquerque e Morais (2010, p.31) afirmam que:

O ensino da língua portuguesa, como o de qualquer outro componente curricular, pode ser conduzido com base em diferentes concepções sobre os modos como aprendemos e sobre como ensinamos. A forma como organizamos nossa rotina, os tipos de materiais que selecionamos ou produzimos para usar em sala de aula e as atividades que propomos aos alunos são reflexos de nossas representações sobre a educação e o educando.

Em relação à disciplina de história, ressaltamos que, quando o educando responde que se trata do conhecimento de vidas antigas, parece não perceber ou compreender a complexidade da história, que não é simplesmente uma temática presente no processo educacional, pois vem ao encontro de uma prática de reflexão em relação aos vários momentos vividos e vivenciados por estes alunos. Ao considerá-la apenas como o ensino de algo antigo, demonstra que, possivelmente, não foram estabelecidas em classe suas relações com a compreensão do presente. Segundo Le Goff (1990, p. 223), “Marc Bloch propôs também ao historiador, como método, um duplo movimento: compreender o presente pelo passado, compreender o passado pelo presente”. Diante deste desafio, é preciso, no ensino de História, entrelaçar a ideia de que o antigo e o novo caminham juntos, estabelecendo as relações entre passado e presente, em âmbito local, regional e mundial, como apontam os PCN de História e Geografia (BRASIL, 2001c, p. 65):

Cabe ao professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial. As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais, tanto no dia-a-dia individual, familiar, como coletivo. Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas.

O professor é uma das peças mais importantes na tarefa de fazer o aluno relacionar passado/presente, de modo que os jovens e adultos não sejam apenas sujeitos passivos que recebem informações, mas formem um pensamento crítico em relação a sua realidade social. Portanto, é preciso repensar o ensino de história, no sentido de o aluno compreender o mundo em que está inserido e como ele se vê dentro deste mundo, como explica Abreu (2011, p. 132):

Então, compreender, repensar o ensino de História e o papel que cumpre esta disciplina na formação do aluno jovem e adulto do Ensino Médio, tendo como premissa uma perspectiva emancipatória, é uma possibilidade de despertar a consciência aprisionada de uma condição marginal e de exclusão social. Portanto, a partir da História, buscar contemplar as diversas dimensões humanas (social, política, cultural, afetiva, produtiva...), de potencializar nos jovens e adultos um sentido de identidade, de despertar o interesse pelo passado, de desenvolver a consciência histórica. Esses objetivos possibilitarão entender os problemas sociais de maneira crítica, facilitar a compreensão do presente, aprendendo a pensar historicamente a sua realidade, tendo em vista o mundo em transformação, a necessidade de afirmação e respeito à diversidade, na superação do trabalho para além do capital e na busca por uma ecologia e qualidade social.

Advindos da mesma área, a de humanas, a disciplina de geografia, com 17% (dezessete por cento) na preferência dos estudantes, foi escolhida por se tratar de uma especialidade que fala da natureza e de nosso país, conforme afirma o Educando 09: *“Gosto de geografia porque eu entendo melhor, pego mais rápido o entendimento e gosto mais”*. Como na disciplina de história, o ensino de geografia deve ser pensado por seus professores a fim de estimular o aluno a raciocinar seus valores e sua importância na sociedade, visando ao pleno desenvolvimento de cada educando na valorização e identidade do lugar onde mora, como descrevem os PCN:

Pelo estudo da Geografia os alunos podem desenvolver hábitos e construir valores para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. (BRASIL, 2001c, pág. 123).

Desenvolver habilidades voltadas para o senso crítico, o modo de se reconhecerem como agentes de mudanças culturais e sociais e a proteção de seus próprios espaços são características

que devem ser trabalhadas no ensino de geografia na EJA, conforme explica Malavski (2016, p. 140):

[...] A Geografia na EJA deve ser instrumento teórico e prático para uma práxis necessária ao entendimento e às intervenções na produção do espaço geográfico local para um exercício ativo de cidadania na luta pelo direito à cidade. Isso pois, a ética do ensino da Geografia, no nosso entendimento, ocorre na seleção de conteúdos (pelo professor) e seu debate em sala de aula para que os alunos sejam capazes de problematizar e interpretar a realidade imediata em que vivem, articulando-a a outras realidades sociais que, mesmo distantes geograficamente, se aproximam na convivência das relações econômicas globalizadas da atual fase do desenvolvimento capitalista. Busca-se, desse modo, uma Geografia que auxilie a formação de sujeitos autônomos para a luta por seus interesses [...].

As disciplinas de Artes e Inglês obtiveram 9% (nove por cento) na preferência dos alunos. As duas juntas ocupam a quarta posição. Para o Educando 02, sua preferência pela disciplina de Artes se dá pelo fato de gostar de pintar. “*Gosto das aulas de artes, porque eu gosto de pintar*”. O conhecimento em artes está presente na história da humanidade, como pode se observar nas pinturas rupestres, movimentos culturais (músicas, festas) e etc.

Para que o homem desenvolva as suas habilidades em Artes ele, de certo modo, teve que aprender a dominar as suas técnicas, ou seja, ele aprendeu e posteriormente ensinou suas aptidões a algum aprendiz.

A troca de experiências entre as diferentes culturas proporciona ao homem conhecer e estudar mais sobre a arte. As práticas produzidas na sociedade e trabalhadas em sala de aula, além do ato de pintar, estimulam os movimentos corporais, a sensibilidade e a apreciação,

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 2001a, p. 19).

Ao se interessar pelas aulas de Artes, os alunos estarão se interessando em conhecer um pouco sobre a cultura de outros lugares, em nível local, regional, nacional e internacional. Este momento, que envolve habilidades imaginárias e conhecimento de uma imensa diversidade, também propicia ao educando o exercício da observação crítica. Portanto, o ensino de Artes na EJA deve proporcionar a este aluno a percepção sobre as movimentações culturais e artísticas no espaço que ocupa. Corroborando com este entendimento, Machado (2012, p. 154) afirma que:

Se refletirmos sobre a função da arte para a humanidade, entenderemos que ela é uma linguagem (já que comunica) que busca através de determinadas estratégias comunicar uma experiência da vida humana. Não podemos esquecer, quando educamos em Arte na EJA, é buscar em nossos alunos a capacidade de se expressarem, utilizando-se de códigos inteligíveis pelo outro no contexto social e cultural no qual estão inseridos. Com base nessas considerações podemos alcançar outros objetivos mais formais da expressão artística, tais como a contextualização histórica da arte ou as questões específicas das técnicas, que passam a ser necessárias na medida em que sirvam ao objetivo de dar expressão aos conteúdos internos trazidos pelos alunos.

A disciplina de inglês foi descrita pelos educandos como uma matéria que eles gostam, mas não justificaram os motivos deste gostar. No intuito de compreender a sua importância no ensino em um contexto geral, verifica-se que, como as demais, o ensino de Língua Estrangeira é de suma importância, mas ainda não lhe é dado o respeito devido na grade curricular de muitas regiões brasileiras. Assim,

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno (BRASIL, 1998, p. 24).

Para os educandos da EJA a disciplina de Língua Estrangeira oportuniza conhecer e se familiarizar com outra língua que não seja a sua língua materna, fazendo com que aquele momento da aula se torne um momento de reflexão sobre a cultura do outro e os modos de vida deste ou daquela sociedade. Conforme explica Prado (2011, p. 46):

Nessa perspectiva a sala de aula de inglês então se torna um espaço para a reflexão, interação e discussão não somente sobre uma língua adicional ou sobre outra cultura, mas também para a reflexão sobre a sua própria língua e cultura através de uma aula de uma língua diferente da sua. Assim, os alunos podem ver o seu próprio mundo através dos olhos do outro.

A disciplina de Educação Física e Ciências ocupam a sexta posição com 4% (quatro por cento) da preferência dos entrevistados. O Educando 01 justifica a escolha da matéria Educação Física pelo fato de a mesma proporcionar momentos de descontração, com enigmas e brincadeiras. “*Escolho Educação Física porque respondemos enigmas, brincamos e utilizamos o cérebro*”. Além de proporcionar este momento de estímulo ao raciocínio, a área de Educação

Física trabalha com os movimentos do corpo e com a socialização, proporcionando lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, realiza um trabalho que edifica o corpo e a mente,

Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde (BRASIL, 2001d, p. 27).

Já no que concerne à disciplina de ciências o Educando 25 nos deu a seguinte resposta:

*“De ciências, porque nos revela coisas profundas da vida e de tudo que criador criou”*. Na resposta obtida pode se observar que o educando atribui ao ensino de ciências as descobertas de coisas novas, e que muita de suas perguntas vem ao encontro das explicações fornecidas pela disciplina de ciências.

A utilização do termo “criador” pelo Educando 25 demonstra que a proposta curricular para o ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos, envolva não somente descobertas, mas debates no campo das religiões, da história e da filosofia, entre outras que convergem diante de suas buscas e pesquisas. Assim,

Na origem do vasto campo de conhecimentos das ciências, reside uma pergunta que conduz todas as demais: o que torna os seres humanos diferentes dos demais seres vivos? Sabemos que não há uma resposta única, simples Blocos de conteúdo e objetivos didáticos Educação de jovens e adultos e direta para essa questão. A longa, diversa e complexa história das religiões, da filosofia e das ciências é o testemunho da busca incessante dos seres humanos por compreender e dar sentido à sua existência (BRASIL, 2001b, p. 184).

O ensino de Ciências para a EJA deve corresponder ao público atendido e, desta forma, o educador deve buscar conteúdos e metodologias de estudos referendados pela proposta curricular própria para esta modalidade de ensino. Conforme indica Bertoglio (2013, p. 12):

O que se almeja é educar para a melhora das condições de vida desses indivíduos e de suas famílias, possibilitando sua formação para atuar em uma sociedade que hoje se encontra imersa nas questões relacionadas à ciência e à tecnologia. Para tanto, a disciplina de ensino de ciências deve apresentar uma proposta curricular compatível com o público-alvo e com as demandas de nossa sociedade.

Ainda sobre as preferências, 17% (dezessete por cento) dos alunos pesquisados optaram por todas as disciplinas, como o Educando 06, que afirma: *“Gosto de todas as matérias, mas tenho um pouco de dificuldade em matemática”*. Diante da resposta do aluno, percebe-se o seu gostar das disciplinas, embora não deixe de apontar sua dificuldade no conteúdo de matemática.

Já o Educando 14 narra: “*Gosto de todas as aulas, porque gosto de estudar*”. O que faz as disciplinas escolares importantes é o fato de serem integradoras e implantadas dentro de um currículo flexível, que vise ao aprendizado dos alunos, tendo o diálogo como primeiro passo para a tomada da conscientização. Conforme explica Balancho e Coelho (1996, p. 599):

Levando em consideração o campo político-pedagógico, verificamos que os elementos que integram o currículo de uma escola de horário integral – as próprias disciplinas, as atividades previstas e para as quais se deve criar uma estrutura material e humana que garanta sua concretização – pressupõem a educação como processo dinâmico que se consolida no contexto cultural, alimentando-o e sendo, por ele, alimentado.

As disciplinas apontadas pelos estudantes da EJA retratam a realidade vivenciada pelos sujeitos pesquisados. Diariamente, os alfabetizados encontram, em seu cotidiano social, os mesmos conteúdos trabalhados em sala de aula, embora não se deem conta disto: ao percorrer uma rua com placas de sinalização, nas letras e números dos cartazes, supermercados e demais comércios, nos lugares e espaços que frequentam, assim como na história do lugar em que vivem ou viveram, no conhecimento das plantas nativas ou medicinais, entre outras fontes de saberes já fazem parte do seu contexto, mas que se apresentam, muitas vezes, como conteúdos desconexos e ausentes de significação, ao serem trabalhados pelos professores.

No entanto, o professor, consciente de seu papel, consegue trabalhar o que deve ser ensinado e aprendido de acordo com a realidade de seus alunos e, para que isso aconteça, basta que o mesmo utilize a prática dialógica, oferecendo oportunidades para os alunos se expressarem, ouvindo-os e levando em consideração o que dizem ao ministrar suas aulas e elaborar o seu planejamento.

### **4.3 Dialogando com os professores**

No diálogo com os educadores e gestores foi possível conhecer o que pensam sobre a sua profissão. Os nomes dos sujeitos foram substituídos por pseudônimos, escolhidos pelos mesmos, a fim de preservar suas identidades. O questionário foi aplicado a seis professores (Rosa, Alice, Fátima, Daniela, Maria e Souza) e duas gestoras (Flávia e Lúcia).

As perguntas versaram sobre os motivos da escolha da docência como profissão e da EJA como modalidade de atuação; as diferenças que os sujeitos percebem entre o trabalho desenvolvido na EJA e o que desenvolvem/desenvolviam no ensino regular; sua concepção de



educação; o significado que atribuem ao ato de ensinar; e, por fim, sobre seu conhecimento acerca da Proposta Pedagógica da escola e dos objetivos educacionais que nela constam.

#### 4.3.1 Quais os motivos que o/a levaram à escolha da profissão docente?

Na tentativa de compreender o processo histórico sobre a formação docente no Brasil, ao longo de seu curso, visto que, passou a da uma importância mesmo que discreta para o ensino das primeiras letras, só no final do século XIX com o surgimento das Escolas Normais, que ofertavam os cursos de nível secundário, e em meados do século XX o ensino médio.

Segundo Gatti (2010, p. 1356) “Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste”. No entanto os docentes que possuíam formação de nível médio magistério, teria um prazo de uma década para buscar sua formação em nível superior, houve um crescente número na oferta de universidades e Faculdades no âmbito público e particular que ofertasse licenciaturas em Pedagogias tão quanto as licenciaturas em áreas específicas.

Com o entendimento da importância da formação docente em nível superior e aprovação no ano de 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para cada curso de licenciatura, somente no ano de 2006, foi aprovado a Resolução n. 1, de 15/05/2006, pelo Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, para licenciatura para atuação do profissional na área de educação infantil, anos iniciais e EJA e gestores, como explica Gatti (2010, p. 1357),

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

O cerne da profissão de docente é a aprendizagem, mas, evidentemente, no seu dia-a-dia, o professor acaba por assumir outras funções e responsabilidades, o que torna sua atuação mais abrangente e complexa. Entre essas funções, encontra-se a participação na elaboração da

proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, em que se delibera com a comunidade escolar o sujeito que pretende se formar, os objetivos que deverão ser alcançados e como empregar junto aos alunos novos conceitos filosóficos que irão contribuir com a formação e aprendizagem do educando.

Para Basso (1998), a ligação do professor, ou melhor, a identidade do docente com sua atividade diária, pode motivar ou desmotivar o professor, pois

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las (BASSO, 1998, p. 25).

O docente, portanto, deve se renovar a cada dia diante dos desafios da profissão. Muitos docentes acabam refletindo no seu método de trabalho o que vivenciou enquanto aluno, o que demonstra a importância de o docente repensar a todo instante o seu mecanismo de trabalho, conforme explica (SCHWARTZ, 2012, p. 80)

O professor de hoje é o aluno de ontem que não esqueceu sua professora, sua escola e o lugar que isso representava na sua família e em seus projetos futuros. Pode ser que, na sua forma de atuar em sala de aula, o professor repita padrões ou ressentimentos que nunca puderam ser elaborados, analisados ou ouvidos em um contexto apropriado para isso.

Apesar de alguns dos entrevistados terem afirmado que a profissão vinha de encontro aos seus sonhos, pelo fato de não terem condições de ir à busca de outra faculdade ou até mesmo pela falta de oferta de cursos em outras áreas, a não ser a educação, ainda assim dois dos entrevistados definiram a docência como “gratificante” (Fátima), ressaltando a “beleza” e a “importância de educar” (Daniela). O professor Souza, por exemplo, escreveu que, pela falta de oportunidade de cursos na região, restou-lhe como única opção a profissão docente.

Assim obtivemos as seguintes respostas:

*Porque eu adoro ensinar as primeiras letras acho gratificante ver as crianças lendo e escrevendo (Fátima).*

*Em primeiro lugar acreditei na beleza e na importância de educar, dentre os motivos posso salienta a possibilidade de destaque social, a influência familiar (Daniela).*

*Na minha região só tinha e ainda tem cursos na área para trabalhar como docente (Souza).*

Diante do que escreve os professores, nota-se que a professora Fátima atribui a escolha da profissão docente ao seu gostar de ensinar, enquanto a professora Daniela atribui ao encantamento pela educação, embora não deixe de fora a influência familiar e o “status” que a profissão pode lhe oferecer.

De acordo com Freire (1997, p. 32) “A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação”. O autor, neste trecho, demonstra a sua preocupação com o professor e sua prática em sala de aula, atribui à formação docente um ponto que deve ser levado a sério, deixando explicitamente registrado no parágrafo seguinte da mesma página citada: “[...] a nossa formação tem que ser levada em conta rigorosamente” (FREIRE, 1997, p.32). O autor vislumbra a importância do professor e da reflexão sobre sua prática ao lidar com os educandos em todas as etapas da educação. Para a gestora Flávia, em sua entrevista, os motivos que a levaram a escolher a profissão docente vem ao encontro dos relatos do(a) professor(a) Souza, quando também sinaliza a falta de oportunidade de escolher outra profissão.

*Os motivos que me levaram a escolher a profissão de docente foi o mercado de trabalho, no início eu gostaria de ter feito direito, mas achava que estava bastante velhinha já que iria demorar muito e então eu resolvi seguir na educação mesmo não sendo a minha primeira opção [...] (Gestora Flávia).*

Enfim, o que é ser educador? Para Russo (2012, p. 16) “[...] no sentido mais amplo da palavra, em todos os momentos, devem agir como orientadores, com discernimento, boa vontade, profissionalismo e respeito pelo que fazem, pela escola e pelos alunos [...]”. Dessa forma, é preciso demonstrar compromisso com sua formação, indo além dos conteúdos aprendidos nos cursos de formação, atuando como agente participativo de uma escola aberta e democrática e que eleve o gosto pela profissão docente, principalmente ao lidar com alunos da Educação de Jovens e Adultos, que necessitam tanto ou talvez mais do que todos, de docentes preparados e reflexivos.

Há professores que aproximam a arte de ensinar a um fazer social, sentindo-se recompensados por sua prática docente e pela possibilidade que esta oferece de transformação do ser na sociedade.

*Amo ver o despertar do conhecimento nos olhos da criança. Também por que acredito que o conhecimento educacional pode transformar o indivíduo para viver em sociedade (Rosa).*

*São várias as razões: amor pela educação, perspectiva de trabalho ter humildade, saber que a cada dia de trabalho você deixou uma marca em alguém, se sentir recompensado com o progresso de seus alunos (Alice).*

*A vontade de ajudar o próximo, de fazer algo de bom no mundo em que vivemos hoje (Maria).*

O compromisso destes docentes com a sociedade vem ao encontro dos motivos que os levaram à escolha da profissão, estabelece uma relação de cumplicidade entre educador e educando. Para Freire (1979, p. 7) “[...] a expressão o compromisso do profissional com a sociedade nos apresenta o conceito do compromisso definido pelo complemento do profissional, ao qual segue o termo com a sociedade”. Quando demonstra tal compromisso, o professor acaba fazendo da escola um lugar social de lembranças de sua própria infância, que acaba se transformando em uma ação futura para carreira docente.

Enfim a oferta, a reformulação de leis e diretrizes e a valorização profissional, os anseios familiares e as condições sociais foram alguns dos vários motivos que trouxeram os docentes a buscar essa profissão e se lançarem ao desafio, visto que muitos docentes só tinham formação em nível de magistério e com surgimento da obrigatoriedade da Lei 9394/96, retornaram aos estudos em busca do certificado de graduação em suas áreas de atuação.

4.3.2 Os motivos que levaram o/a docente a trabalhar em uma turma de Educação de Jovens e Adultos e se há diferenças entre os alunos da EJA com os do ensino regular.

Para Garcia e Marchado (2013, p. 72):

O professor da EJA deve ter um olhar diferente, de compreensão e equilíbrio, considerando as vivências e experiências de seus alunos, tendo um papel fundamental para evitar novas situações de fracasso escolar. Deve-se criar entre os alunos e o professor uma relação de confiança em que o profissional reconhece os saberes que os educandos possuem e relaciona a realidade por eles vivida com os conteúdos escolares; dessa forma, a valorização dos alunos pelo professor e o bom acolhimento favorecem para que a aprendizagem ocorra de forma segura.

Os docentes afirmaram que os motivos que os levaram a atuar nesta modalidade de ensino estavam além de uma simples atuação, eram como um elo que ultrapassava os limites da sala de aula.

*Percebi a necessidade de ajudar os adultos a adquirir conhecimento para uma melhor condição de vida e também curiosidade em estar compartilhando conhecimento com os adultos (Rosa).*

*A vontade de ajudar aqueles que um dia não teve oportunidade, porque a maioria dos alunos da EJA não tiveram oportunidades quando mais novos e ver eles na sala de aula tentando aprender e simplesmente incrível (Maria)*

*Por acreditar na importância da educação de jovens e adultos para a formação dos educandos que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa (Alice)*

Os professores demonstraram em suas respostas que conhecem a realidade social dos alunos da EJA e que foram os problemas sociais e econômicos que provocaram a descontinuidade de seu processo de escolarização. Corroborando com este entendimento dos educadores, Soek (2009, p. 23) indica que “[...] os alfabetizados da EJA são os trabalhadores que, desde muito cedo, precisaram ingressar no mundo do trabalho”. Portanto, quando os educadores usam os termos “ajudar o adulto”, “Vontade de ajudar aqueles que não tiveram oportunidade”, demonstram conhecer o papel social que a escola tem frente à sociedade.

Para Freire, a partir do momento que o homem vai adquirindo seus conhecimentos, ao mesmo tempo também se torna, cada vez mais, reflexivo e consciente de suas ações, podendo tomar decisões que não mais dependerão de outros sujeitos. Ou seja, o homem passa a exercer seu direito de expressar-se de acordo com sua consciência, pois

*Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 1981, p.41).*

A professora Daniela, em sua entrevista, relatou que ministrou aulas para alunos de uma indústria que tinha parceria com o SESI. Iniciou sua carreira como docente a convite de uma autoridade do município, assim como nos relata:

*Recebi o convite de um vereador por falta de profissional, mesmo não tendo a qualificação eu enfrentei e gostei muito, fiz um bom trabalho porque fui elogiada né e a partir daí me destinaram há um segundo ano na EJA novamente. Trabalhei 5 (cinco) anos consecutivos e com passar do tempo eu fui fazer um trabalho também com a EJA é... Desenvolvendo um trabalho do SESI em uma indústria com trabalho voltado para a EJA, eu elaborava as aulas com a coordenadora do SESI, sendo que o material era do SESI, todo planejado de acordo com a proposta do SESI. O material era bem focado, ao desempenho do aluno era técnico (Daniela).*

Assim como a professora, Freire dedicou anos ao setor de educação do SESI da cidade do Recife. O autor buscou em suas próprias vivências as ideias que formulou para a formação de professores para crianças e formação dos círculos de cultura. Conforme observado por Araújo Freire (1996, p. 33):

Após a experiência de docência no mesmo estabelecimento de ensino em que havia estudado, foi ser diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, órgão recém-criado pela Confederação Nacional da Indústria através de um acordo com o governo Vargas. Aí teve contato com a educação de adulto-trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização. Freire ocupou o cargo de Diretor desse setor do SESI de 1947 a 1954 e foi Superintendente do mesmo de 1954 a 1957.

Os fatores que levaram os docentes da EMIFS a trabalharem na modalidade EJA são próximos uns dos outros, demonstradas em suas justificativas, como:

*Sempre tive vontade de alfabetizar adultos e acabei adorando trabalhar com eles (Fátima)*

*Motivação familiar, segundo lecionar na EJA é uma das experiências simplesmente motivadora, que faz nos refletir sobre nossa prática docente. Descobrir que no ensino da EJA o professor é mais um facilitador da aprendizagem do que um transmissor de conhecimento (Daniela)*

*Já havia trabalhado antes na EJA do Estado e gostei muito, pois os alunos são motivados e querem muito aprender (Souza).*

Em geral, os docentes gostam de suas práticas, dando ênfase à fala da professora Daniela, quando relata as atribuições deste educador como “professor facilitador”, ou seja, que media a aprendizagem do aluno. Na sua atuação, o alfabetizador deve trabalhar esta mediação por meio de conteúdos que estimulem a curiosidade de seus alunos, tomando certas precauções para não recair nas repetições de atividades já conhecidas por eles e ao mesmo tempo ter as mesmas precauções nas atividades propostas que podem desestimular os educandos, conforme escreve Soek (2009 p. 33):

[...] o alfabetizador não deve atuar sobre o que o alfabetizando já sabe, mas intervir para leva-lo a conhecer e dominar aquilo que ainda não sabe. Contudo, é preciso lembrar que o conteúdo que vai ser trabalhado não pode ser muito difícil para o alfabetizando. Mesmo com ajuda e orientação do alfabetizador, os jovens e adultos não conseguem aprender o conteúdo muito aquém da capacidade do alfabetizando não vai se tornar significativo para ele. Da mesma forma, se o que for trabalhado incidir sobre aquilo que o alfabetizando já sabe e já domina, não será interessante para ele.

Cabe ao alfabetizador intervir nas lacunas deixadas pelos alfabetizandos; com isso o mesmo mediará o conhecimento entre o que ele (professor) sabe e o que o “aluno” não sabe.

Para se pensar em EJA como modalidade de educação básica deve-se ponderar, além de um currículo, sobre as condições em que estão sendo ofertados esses conteúdos; devem-se buscar caminhos que adequam às práticas educacionais ao perfil sociocultural do alunado, cabendo ao fazer docente uma reflexão voltada às experiências de mundo dos educandos. Conforme afirma Soek (2009, p. 21):

A EJA como modalidade da educação básica, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, não pode ser pensada como oferta menor, nem pior, nem menos importante, mas sim como uma modalidade educativa, um modo próprio de conceber a educação básica, modo esse determinado pelas especificidades dos sujeitos envolvidos.

Pensar a EJA é refletir de modo a ofertar todos os direitos reservados aos alunos da educação básica, mas voltada para alunos que não tenham todo o tempo para rever os conteúdos de forma igualitária aos alunos do ensino regular. Para tanto, é preciso repensar as atividades a serem aplicadas a esses educandos, pois são alunos que já trazem consigo uma vivência, ou seja, experiências que a criança não traz. Outro fator que merece atenção é o fato de que muitos ali vieram de um processo de expulsão escolar, o que lhes acarreta novos desafios ao adentrar novamente uma sala de aula, como foi observado pelos professores ao relatarem a respeito das limitações e dificuldades dos alunos. Assim, é preciso adequar os currículos, sem perder a oferta da qualidade no ensino.

Para os educadores, a diferença entre o ensino regular e uma turma da EJA existe, mas a maioria a considera positiva, pois reconhecem que os educandos da EJA são mais focados em alcançar seus objetivos, como afirmam os educadores:

*Sim, os estudantes da EJA, apesar das dificuldades encontradas para conseguir trabalhar e estudar ao mesmo tempo se esforça bastante para conseguir atingir seus objetivos (Alice).*

*Sim, a força de vontade em aprender dos alunos (Maria).*

*Sim! As diferenças entre os alunos dessas modalidades e constatada dia a dia através de seus comportamentos, interesses, motivações e desejos. Destaco-me nas duas modalidades (Daniela).*

*Este ano estou trabalhando também com 4º ano do ensino fundamental, mas já trabalhei em todas as series do 1º ao 5º ano com todas as series já, há uma grande diferença entre os alunos da EJA com as crianças, pois os alunos da EJA são bem mais lentos, eles já têm um cansaço de toda uma vida né, então para atribuir aquele conhecimento eles demoram mais do que uma criança e eles acham que não vão*

*conseguir e na maioria das vezes querem ser o dono da razão né, acham que é daquele jeito pronto acabou, agente tem que ter todo aquele jogo de cintura para mostra né, onde esta o erro deles e a forma de poder ajuda-los (Rosa).*

*Sim, percebo os alunos do ensino regular tem facilidade de aprender o que ensinamos já os alunos da EJA, levam um tempo bem maior para aprender. (Fátima).*

A política voltada para a Educação de Jovens e Adultos deve, primordialmente, garantir a oferta do ensino para os jovens e adultos que não concluíram este nível de ensino, por meio de escolas gratuitas e formação docente para o trabalho com este público e suas especificidades.

#### 4.3.3 A concepção de educação e o significado de ensinar para os educadores.

*Superar as expectativas do dia-a-dia dos educandos, cumprir os objetivos propostos da proposta pedagógica da escola e manter postura com relação às diversidades educacionais (Daniela).*

*A educação é à base de tudo e o professor é uma das principais peças para que a educação seja cada vez melhor (Maria).*

*É através da educação que o ser humano tem capacidade para definir e escolher seus projetos de vida e alcançar a sua realização. O ensino deve contribuir para que o aluno construa conhecimentos necessários para a vida (Alice).*

*Educação para mim é poder ensinar a pessoa a descobrir coisas novas e com isso respeitar de forma educada toda sociedade que a envolveu (Souza).*

Os escritos acima relatam a concepção dos docentes sobre educação. A professora Daniela foi a que mais se aproximou da compreensão de educação defendida por Paulo Freire, pois a mesma enfatiza “o dia-a-dia dos educandos” como meio de superar os desafios impostos aos seus alunos. A educadora dá ênfase ao cotidiano dos alunos, pois, assim como afirma Paulo Freire, é por meio da observação e da consideração da vivência de mundo que se consegue promover uma prática dialógica com os educandos.

Paulo Freire vislumbrava a ideia de uma educação que emanasse do caráter político e dialógico, que trouxesse em seus conceitos a filosofia da educação como prática da liberdade. Ao batalhar em defesa da educação popular, traz consigo a abrangência do mundo dentro da sua prática social, pois não se deve desprezar o que o educando já sabe, conforme escreve Freire (1992, p. 44):

*O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, traz consigo de compreensão do mundo, nas*



mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

Incumbe ao professor respeitar os saberes de mundo de seus alunos, implicando respeito ao saber cultural e popular deste educando. Para Gadotti (1996, p. 85) “A partir da tese sobre a relação entre a educação e o processo de humanização, Paulo Freire caracteriza duas concepções opostas de educação: a concepção bancária e a concepção problematizadora”. A concepção de educação em Paulo Freire traz em primeira instância o respeito ao saber popular, esse resgate cultural é o oposto da concepção bancária, que trazia o educador como depositário e os educandos como receptores dos depósitos.

Dentro da concepção freireana, o papel do professor é destacado como mediador, mas é dada mais ênfase ao potencial e criatividade do aluno. Como aponta Gadotti (1996, p. 168):

A concepção educacional freireana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. Ela aponta para a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação sociais, via processo de ‘conscientização’.

Na proposta pedagógica da EMIFS, a ação educativa ganha força, a fim de valorizar o conhecimento e respeitar as dificuldades trazidas pelo educando, partindo do princípio do conceito de Freire que busca a interação com o meio social em que o alfabetizando está inserido. Assim, o PPP (2014, p. 15) indica que:

Convergente a essa determinação, a EMIFS toma a educação como uma dinâmica organizativa dos saberes e das formas de interação das pessoas com o meio social no qual atuam. A condição de respeitar e valorizar todos se constitui, portanto, foco da ação educativa, em que os diferentes e as diferenças são respeitados e valorizados ao promover a ampliação do autoconhecimento e a superação de dificuldades, que, antes de serem atribuídas ao outro, devem ser analisadas na perspectiva do próprio sujeito.

Partindo deste pressuposto, a concepção de educação de Paulo Freire ressalta o conceito de educação popular e educação libertária, munido de um método de alfabetização reflexivo que valorize o aluno, dentro do seu meio cultural e social. Para o autor, o educando deve ficar atento aos movimentos e acontecimentos do meio popular, pois desta maneira os educadores poderão debater e dialogar com seus educandos, despertando sua curiosidade e impulsionando os debates e a aproximação com os conteúdos trabalhados. Como afirma Freire (2001, p. 16):

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

Na abordagem da educação popular, os educadores devem buscar respeitar os saberes adquiridos por seus alunos. Freire, baseado no conhecimento de seus educandos, trabalhava dentro da realidade dos mesmos, criando uma concepção popular de educação em que, além de ouvir, o docente dialogava e esmiuçava todo um conjunto de fatores sociais que estes educandos traziam consigo. Portanto, Freire (1987, p. 39) conclui que:

[...] 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.

O papel do educador no conceito de educação proposto por Freire é de mediação entre educando e mundo, pois, ao mesmo tempo em que educa o professor também aprende, por meio da promoção do diálogo com o educando, tornando-se sujeito do próprio processo de ensino. Para Moraes (1986, p. 6) ensinar é:

Sem dúvida, ensinar é algo muito difícil e trabalhoso. E mais difícil se torna quando as condições atrapalham. Mas é preciso que ‘... o exercício de ensinar permaneça vinculado ao intento de promover as condições necessárias para, transcendendo o instruir e o adestrar, auxiliar o encontro da inteligência do educando com a vida, o encontro de sua sensibilidade com a pluralidade rica do viver’.

Sobre o que é ensinar, os professores da EJA aproximam-se da ideia de professor como transmissor de conhecimento, ao mesmo tempo em que apontam o caráter mediador do docente entre o educando e o meio onde vive, como pode ser observado no relato da professora Alice:

*“Ensinar é transmitir conhecimentos, ensinamentos, experiências, sobre alguma coisa facilitando a aprendizagem, ensinar o educando a interagir com o meio em que vive tornando – se mais crítico”*. Para a docente Fátima, ensinar é: *“Desvendar as palavras ver o mundo com outros olhos”*. Já a educadora Daniela aponta que ensinar *“Significa preparar para a vida os*

*resultados dos conhecimentos adquiridos no ambiente da educação onde estão interligados professores e alunos”.*

Segundo Freire (1997, p. 9) “[...] ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância [...]”. Quando se trata da tarefa de ensinar, é mais que um ato de amor ou um sonho. Esse “algo a mais” pode ser chamado de “cumplicidade” entre educador e educando, pois ambos se envolvem no processo de ensino e aprendizagem, na tentativa de compreender um ao outro.

O simples ato de dialogar, trocar experiências, já se torna um ato de ensinar. A professora Alice quando escreve que “*ensinar é transmitir conhecimento*”, acaba se aproximando do pressuposto de uma pedagogia tradicionalista, ou seja, o professor era tido como sujeito decisivo do processo de ensino, enquanto o aluno era o receptor. Como aponta Saviani (2005, p.14) “[...] na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório [...]”. O professor, ao lidar com uma turma da EJA, deve estar disposto a, além transmitir o conhecimento, estar aberto ao diálogo permanente com seus alunos, não levando o conhecimento de forma unânime, mas como um conjunto de fatores situados historicamente, como a própria docente descreve logo à frente em seu relato, “como facilitador da aprendizagem” (Alice). Freire (1987, p. 34) destaca que:

Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição.

A gestora Lúcia, em entrevista, afirma que acredita na educação:

*A minha visão sobre educação é otimista, a educação é a porta de entrada que vai nos tirar todos os problemas, eu acredito na educação acho que melhorou, tiro pelas nossas crianças a nossa escola sendo uma escola de tempo integral, agente tem um trabalho além da sala de aula, vejo que não é o espaço se você olha o nosso espaço físico nos não temos um espaço físico de oferta um ensino de ampla qualidade, mas nos oferecemos o que podemos oferecer e bem.*

Para a gestora, o fato de a escola ter um espaço físico e um ensino de ampla qualidade, demonstra seu entusiasmo com que o faz e o quanto acredita no ensino ofertado às crianças e em seus professores. De fato, otimismo e humildade são características dos educadores que acreditam na educação e que gostam de ensinar, assim como Freire, que via a educação como um idealismo de luta, conforme afirma Collins (1996, p. 574) “Se Freire é um otimista, seu

otimismo não se origina de um idealismo a-histórico. Seus textos e ensinamentos insistem rigorosamente que homens e mulheres educam-se a si mesmo na luta para se tornarem livres numa maneira histórica de ser e em nenhuma outra”.

Otimismo em ensinar é o que demonstram os professores e gestores, pois, mesmo de forma tradicional, ou não, acabam deixando transparecer, de forma discreta ou mais acentuada, sua paixão pelo que fazem, seu entusiasmo e, ainda que não percebam, a promoção de uma educação dialógica. Por morarem em um município pequeno e pelo fato de todos se conhecerem, acabam criando um elo que vai além da sala de aula.

#### 4.3.4 Objetivos da Proposta Pedagógica da Escola

A proposta pedagógica de uma escola indica quais as diretrizes básicas e a atuação pedagógica a ser seguida pela instituição de ensino, constituindo-se em uma espécie de compromisso firmado entre escola, educadores, educandos e comunidade escolar, em torno de um mesmo projeto educacional.

Todos os docentes afirmaram conhecer a Proposta Pedagógica da EMIFS e todos aproximaram suas respostas das metas expostas no PPP da instituição, dando ênfase aos objetivos e ao projeto educacional.

As metas a seguir expostas edificam a concretude da realização dos objetivos da EMIFS: desenvolver ações, projetos e programas que possibilitem o desenvolvimento de uma cultura organizacional que alcance novas competências educacionais e gerenciais; promover a constante atualização tecnológica; adequar à estrutura física às demandas educacionais, à inovação e ao aperfeiçoamento intermitente do processo educacional; desenvolver a gestão democrática e empreendedora; consolidar a imagem de instituição educacional arrojada, o incentivo à convivência família e Escola; estabelecer e fortalecer parcerias para as novas realidades educacionais (PPP, 2014, p. 12).

Assim, os educadores descrevem que:

*Sim, a proposta pedagógica da EMIFS tem como objetivo orientar o sujeito para pensar e construir seu projeto de vida e proporcionar aos estudantes instrumentos a aprendizagem de valores conhecimentos por meio de estimulação frequente (Maria).*

*Sim, conheço. Tem o objetivo de proporcionar estudo as pessoas que não fizeram ou não terminaram o ensino fundamental quando eram mais jovens (Souza).*

*Sim, o objetivo é formar cidadãos pensantes há buscar seus ideais através dos meios proporcionados pela entidade de ensino. Também propor meios para se tornarem cidadãos competentes e responsáveis para com respeito aos seus atos (Rosa).*

*Sim, tem como objetivo oferecer à comunidade o ensino de qualidade que contribui para o desenvolvimento da autonomia responsável do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania, dando condições, nas diferentes etapas da educação básica (Daniela).*

*Sim, a escola oferece situações de aprendizagem planejadas variadas e efetivas para que os alunos encontrem oportunidades reais de desenvolver conhecimentos, competências e habilidades, atitudes e valores (Alice).*

Os docentes buscam, por meio de suas práticas, ofertar condições variadas aos educandos de se encontrar com o mundo. Os objetivos propostos visam à autonomia do professor, mas em consonância com as necessidades de seu alunado. Para Freire, é impossível pensar educação sem um projeto político - pedagógico que busque a transformação e reinvenção do mundo. Conforme escreve Freire (2001, p. 18):

*É impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da reinvenção do mundo.*

Percebemos a importância da Proposta Pedagógica da instituição, a qual está voltada para a consciência crítica do educador e dos educandos, em busca de propostas que considerem suas limitações com base reflexivas, culminando na participação da comunidade escolar, pois sua proposta de educação é concebida em âmbito geral.

Enfim, pensar a educação de Jovens e adultos é o mesmo que refletir sobre as ações de seus docentes, dentro de suas práticas, perceber e engajar projetos políticos que diminuam o espaço entre educadores, educandos e instituição. A EMIFS, neste quesito de socialização e diminuição da exclusão social, procura valorizar seus sujeitos e compartilhar as ações a serem desenvolvidas por cada um. É de extrema importância a ênfase da instituição no trabalho dos educadores, na formação permanente e na valorização de seus profissionais, o que poderá respaldar, agora e futuramente, o ensino e a aprendizagem dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*‘Estudioso e benevolente, terno como o sou para com todos os mortos..., ia assim, de idade em idade, sempre jovem, jamais cansado, durante milhares de anos...’: O caminho – ‘meu caminho’ – parece se apossar deste texto de caminhante: ‘Eu ia, vagava... percorri minha estrada... ia... viajante corajoso’: Caminhar e/ou escrever, é o trabalho sem trégua, pela força do desejo, sob as esporas de uma curiosidade ardente que nada poderia deter (CERTEAU, 2013).*

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve como proposta investigar educadores, educandos e gestores da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental I e II da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza, do Município de Aporé/GO.

A partir das entrevistas e questionários, foi possível definir alguns apontamentos para a conclusão desta dissertação. Visto que Educação de Jovens e Adultos é uma área recém-pesquisada, em que cabem muitos olhares, pela diversidade de fatos que podem ou poderão ser abordados, os apontamentos aqui definidos poderão ser importantes para os pesquisadores que trabalham dentro da perspectiva da cultura escolar e EJA.

Este estudo teve por objetivo analisar como se dá o diálogo e a produção de conhecimento na relação entre educadores, educandos e gestores, dentro da instituição escolar, e como os sujeitos lidam com a questão do que é ensinado e apreendido dentro da escola.

Ao refletirmos sobre os estudos feitos nesta pesquisa, constatamos a influência de Paulo Freire, visando à compreensão da prática dialógica, defendida pelo autor, para quem os sujeitos se representam e se veem por intermédio do diálogo, ou seja, “a palavra viva é diálogo existencial” (FREIRE, 1987, p. 104).

O primeiro ponto levantado foi conhecer o campo de pesquisa e seus sujeitos, no entanto, o que se subtraiu da EMIFS foi um achado documental importante para qualquer pesquisador, pelo fato de a instituição ter 52 (cinquenta e dois) anos de fundação e ter funcionado em dois prédios antigos. A escola é a única no município que oferece a EJA em sua grade curricular; pelos dados colhidos, tem-se o registro de matrículas desde 2001.

Os Projetos realizados pela escola deram um novo ânimo a toda comunidade escolar, sendo que o que mais levanta a expectativa dos alunos é o “Projeto Festa Junina”, ou “Maina” realizado nos meses de maio/junho. O Projeto Padrinhos, apesar da louvável proposta de reunir

colaboradores e incentivadores para os alunos, não se efetivou, por conta da falta de disponibilidade de alguns padrinhos estarem juntos com seus afilhados.

As informações colhidas no campo de pesquisa ressaltam a ideia de que o passado e presente estão ligados, pois a instituição tem sua própria história comprovada por meio de documentos, e as memórias de professores e gestores da escola pesquisada revelam que conhecem a fundo os acontecimentos, transformando-os em fontes orais.

Le Goff (1990, p.475), afirma que:

[...] reencontra no próprio seio de uma comunidade histórica, através dos documentos escritos do passado, e depois através dos testemunhos orais do presente, como ela viveu e vive o seu passado, como constituiu a sua memória coletiva e como esta memória lhe permite fazer em face de acontecimentos muito diferentes daqueles que fundam a sua memória numa mesma linha e encontrar ainda hoje a sua identidade.

Quanto aos educandos, a pesquisa apontou que são jovens e adultos, casados, solteiros, com ou sem filhos, que veem o retorno à escola como meio de recuperar o tempo perdido, com faixa etária entre 15 a 60 anos de idade, a maioria do sexo feminino. São homens, mulheres, trabalhadores braçais, donas de casa, mães, pais, avós, do lar, casada/os, viúvo/as, enfim, sujeitos comuns em busca de um sonho em comum: concretizar seus estudos. Para estes alunos, a EJA foi a oportunidade de mudar suas histórias de vida, sair da rotina, correr em busca de seus sonhos e criar novas expectativas.

O que ficou nítido, em relação aos educandos, é que os mesmos foram vítimas da exclusão social, pois a condição social em que viviam quando crianças e jovens os obrigaram a fazer uma difícil escolha: estudar ou trabalhar, casar, acompanhar sua família, tentar a vida em fazendas, localidades distantes de escolas, ou seja, um verdadeiro nomadismo, em busca de condições melhores de sobrevivência.

Freire (1981, p. 13) esclarece que “Mais que escrever e ler que a asa é da ave, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de outro aprendizado: o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade”. Nas entrelinhas de suas histórias de vida os alunos demonstraram encarar e descrever sobre sua realidade, revivendo em suas histórias suas paixões e dificuldades, deixando à mostra que o sonho interrompido dos estudos deixou marcas profundas na vida destes sujeitos e que refletir sobre esta realidade hoje já não causa tanto sofrimento, pelo fato de estarem em busca novamente deste sonho e certos de suas realidades.

No que tange aos educadores, a pesquisa apontou que os mesmos se esforçam para atender os educandos, incentivam os mesmos a continuarem em busca de seus sonhos e, ao

mesmo tempo, fazem a parte integradora entre escola e comunidade escolar. A participação ativa dos professores na comunidade aproxima estes docentes da realidade dos alunos.

O educador tem marcas registradas em seu livro da vida. Ao refletir sobre a condição de vida relatada por alguns que almejavam conquistar outros horizontes profissionais, gerou dúvidas se este professor teria o mesmo compromisso que os demais que optam pela docência por afinidade pela profissão. No entanto, quando os alunos afirmam que dialogam com seus professores, percebe-se que o docente da EMIFS tem o seu compromisso com o ensino/aprendizado de seus alunos.

Em relação ao ser professor da EJA, os professores indicam uma postura diferenciada da que teriam em uma sala com alunos de faixa etária diferente. O seu compromisso com os jovens e adultos ultrapassa o caráter profissional de sua formação, pois os educadores dão valor à sua profissão e às vidas que eles acolhem diariamente.

Para estes educadores, a profissão docente não foi uma escolha, nem mesmo um sonho, mas uma opção advinda da falta de oportunidades, o que demonstrou que também os docentes passaram pelo processo da exclusão social, sofrido pelos mesmos na contingência de seus sonhos.

A falta de condições financeiras para arcar com despesas de hospedagem, mudança de cidade, transporte e alimentação, aliada à ausência de financiamento estudantil, algo que hoje é uma realidade, levou-os a trabalhar como professores, por não verem expectativas, naquele momento, de ir à busca de outra formação, diferente da que era oferecida em seus municípios.

De acordo com Certeau, (2013, p.17) “O fazer história se apoia num poder político que criou um lugar limpo (cidade, nação, etc.) onde um querer pode e deve escrever (construir) um sistema (uma razão que articula práticas)”. Neste sentido, entender como os sujeitos dialogam entre si foi a procedência desta pesquisa, como educadores, educandos e gestores dialogam diante de suas práticas, como um vê o outro diante deste processo.

As respostas dos sujeitos indicaram uma cumplicidade entre os sujeitos, pois o fato de a cidade ser pequena e ter apenas uma escola que oferte a EJA torna mais fácil a comunicação. Além disso, trata-se de uma instituição acolhedora, em que se percebe a força de vontade de seus educadores em ensinar e dos educandos em aprender. Igualmente, observou-se o acolhimento da equipe gestora, pois sua maior preocupação é evitar que os alunos se evadam da escola, uma vez que, como o curso é noturno, muitos argumentam que trabalham o dia todo, não conseguem preparar o jantar, não têm com quem deixar os filhos e atrasam o seu horário de dormir.



Em busca de solucionar estes problemas a equipe gestora oferta jantar na escola para os educandos e filhos. Os filhos tem o tempo todo o acompanhamento de um/uma monitor/a para atividades lúdicas e o horário de entrada foi adiantado em meia hora, de modo que estes alunos possam sair mais cedo da escola e retornarem às suas casas com tempo para descansar e recomeçar a rotina de trabalho no outro dia.

As entrevistas transcritas e as respostas dos questionários soaram como um dos maiores alicerces desta pesquisa, pois educadores, educandos e gestores se propuseram a responder e dialogar sobre suas histórias de vidas e experiências. No caso dos docentes, embora haja muita força de vontade em ajudar a transformar a realidade destes educandos, percebeu-se que os educadores também necessitam de apoio e incentivo pessoal, além de uma formação profissional específica para atuar na EJA.

A carência de formação específica para os educadores foi um ponto marcante da pesquisa, que apontou que nenhum dos docentes e nem seus gestores fizeram/fazem uma especialização ou capacitação para trabalhar com estes alunos. Essa afirmação não significa que os mesmos não estejam preparados, mas a conscientização do “que” e “para quem” ensinar é de extrema importância, e é adquirida ou potencializada por meio de formação, estudo, pesquisa e investimento no desenvolvimento profissional, como demonstrado na fala da gestora Flávia, em entrevista, quando afirma que:

*[...] a falta de oportunidade de cursos a estes professores porque trabalha na EJA não é fácil, quem está acostumado/a trabalhar com crianças e adolescentes é bem diferente, muita das vezes o professor vem trabalhar no EJA como um bico, às vezes chega e infantiliza [...] o EJA e não é isso que estes alunos buscam.*

Russo (2012, p. 55), afirma que “O professor precisa conscientizar-se de que o aluno aprende melhor e assimila com maior facilidade aquilo que lhe interessa mais diretamente”. Adentrar uma sala de aula de crianças não é o mesmo de estar trabalhando com adultos, pois o adulto requer atenção dialógica a todo instante, e isso parte da motivação e formação oferecida pela instituição.

A despeito de terem sido, de alguma maneira, expulsos da escola, os educandos estavam ali por algum motivo; dentre eles, a esperança de mudar a sua condição social, por meio dos estudos.

As análises das falas dos alunos e professores possibilitaram conferir que eles veem a educação como único caminho para conseguir mudar sua condição social, alcançar um trabalho

melhor, mudar de emprego ou mesmo ter o seu primeiro serviço com carteira de trabalho e reconhecimento pessoal.

Em relação à escola e trabalho, a EMIFS desenvolve esta expectativa em seus alunos, reiterando que a educação é a porta para novos sonhos, caminhos e esperança de “subir na vida”, ou seja, a instituição pesquisada é vista com olhar de esperança. O trabalho e a educação podem ser considerados uma via de mão dupla, caminham juntos, pelo fato de a sociedade atual atribuir à escolarização a possibilidade de melhorias salariais e trabalhistas.

Tanto os educadores como os educandos atribuem à escolaridade conquistas como a qualificação do trabalho, melhores rendimentos, condição social e qualidade de vida.

De acordo com Freire (1987, p. 39) “[...] 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”. A pergunta que persiste é: há diálogo entre educadores e educandos? As entrevistas dos alunos da EMIFS afirmaram que sim, que dialogam com seus professores e que este diálogo faz toda diferença. Assim como Freire afirma, tanto professor quanto o aluno aprendem quanto dialogam. Os educadores demonstram esta prática em suas entrevistas, principalmente a simplicidade no ato de ensinar e de aprender.

Podemos afirmar que esta prática dialógica faz parte da cultura desta escola? Sim, a escola adquiriu um caminho próprio de atrair a atenção dos alunos por meio do diálogo. Observou-se que os próprios alunos ajudam os professores e gestores nas tarefas diárias da escola, preocupam-se uns com os outros, fazem visitas, ajudam e organizam o jantar, entre outras tarefas diárias da rotina da escola. Outro fato é a escola fornecer apoio a estas famílias, facilitando o acesso das mesmas à escola.

Partindo desta reflexão, a prática mediadora dos educadores, por meio do diálogo, auxilia a descobrir o que ainda não se sabe e a por este conhecimento em prática, a abrir novos caminhos por meio de conteúdos que se tornem significativos. Conclui-se que a conscientização dos alunos sobre o que querem para suas vidas, por já terem passado por momentos inoperantes em sua trajetória, ajuda os educadores a traçar metas e objetivos para suas práticas docentes. Não se vê uma prática separada da teoria, o que se viu foi a prática e a teoria caminhando lado a lado.

Diante das reflexões abordadas até o presente momento, coube a EMIFS ajustar-se às necessidades de seus alunos, repensar seu PPP e seu currículo, em prol de uma clientela não diferente, mas exigente de seus direitos, na oferta de um ensino de qualidade, acolhimento e flexibilidade no ato de ensinar/aprender. Repousei meu pensamento neste instante em Freire, quando afirma que, ao repensar seu Projeto Político Pedagógico frente à Secretária Municipal

de Educação de São Paulo, colocou como principal empenho lutar por uma escola pública popular, mas não populista. É isso que queremos apresentar neste trabalho, queremos uma escola voltada para Educação de Jovens e Adultos, mas sem diferença na oferta e qualidade de seu ensino, queremos uma educação sem preconceitos históricos e sociais e que não haja em nossas crianças o processo de exclusão social, para que não tenhamos necessidade de mais salas de EJA. Conforme observado por Freire (2006, p.42):

Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e que vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estarem sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie possibilidades intelectuais das crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aqueles.

Portanto, a EMIFS trabalha com os propósitos de Paulo Freire quanto a uma educação popular que reconheça os jovens e adultos em busca de uma educação conscientizada e dialógica que considera o educando como o centro de todo o processo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Claudia Mendes de. **Os Saberes Históricos Escolares e o Currículo de História Como uma Possibilidade Emancipatória no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos**. 201. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2011.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AMARAL, João. **Como fazer uma Pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: UFC, 2007.
- APORE (GO). Lei nº 20, de 04 de outubro de 1963. Cria uma escola municipal localizada na sede do município e dá outras providências. Aporé, **Gabinete da Prefeitura Municipal de Aporé**, 1963.
- APORE (GO). Lei nº 886, de 09 de abril de 2003. Dispõe sobre a alteração do nome da escola e dá outras providências. Aporé, **Gabinete da Prefeitura Municipal de Aporé**, 2003.
- APORE (GO). Portaria nº 001/SME de 02 de janeiro de 2011. Autoriza o funcionamento em tempo integral da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza. **Gabinete da Prefeitura Municipal de Aporé**, 2011.
- ARAGÃO, Milena; TIMM, J. W; KREUTZ, Lúcio. A história oral e suas contribuições para o estudo das culturas escolares. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, nº 2, p. 28-41, maio/ago. 2013.
- BALANCHO, M. J. S.; COELHO, F. M. **Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas**. 2. ed. Porto, Portugal: Texto, 1996.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. A cultura escolar na historiografia da educação brasileira: alcances e limites de um conceito. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds.). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p.33-46.
- BARROS, José D'Assunção Barros. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 2 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.
- BARROS, José D'Assunção Barros. A história Cultural- Considerações sobre o Universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de história**, Belo horizonte, nº 16, 1º sem. 2011.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 44, p. 19-32, 1998.
- BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BERTOGLIO, Diana Schuch. **Estratégias pedagógicas para o ensino de ciências na EJA incluindo atividades em um museu interativo**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em

Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BORTOLOZZO, Moacir. **Incursões pela concepção de subjetividade do pensamento pedagógico de Paulo Freire: um esboço**. 1993. 133f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: foto biografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidade de Aporé/GO. 2010. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=520150&search=goias|apore>>. Acesso em 18 de jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007 Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Artes. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 2001a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 2001b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 2001c.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 2001d.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 1967.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, 1961.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1946.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.984, de 21 de novembro de 1942. Dispõe sobre a aprendizagem nos estabelecimentos industriais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1942.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, 1937.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, 1934.

BUENO, Francisco Silveira. **Silveira Bueno**: minidicionário da língua portuguesa. Ed. Ver. E atual. São Paulo: FTD, 2000.

BURKE, Peter. **A escrita da História**: novas perspectivas. Trad. de Magda Lopes- São Paulo: UNESP, 1992.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. **O diálogo entre cultura escolar e cultura popular na educação de jovens e adultos numa escola de Guanambi (BA)**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira; ALCÂNTERA, Dhierclay de Souza. Formação de leitores: o ensino de língua portuguesa em turmas de EJA. **Holos**, Natal, ano 25, v. 2, p. 132-144, junho 2009.

CERONI, Denise Costa. **A educação de adultos maduros e idosos: aprendizagens escolares construídas e partilhadas no Grupo Revivendo a Vida**. 2011. 88f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 02, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências humanas e Sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006.

COLLINS, Denis. O otimismo de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Ed Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF: UNESCO, 1996.p.589-591.

DUTRA, Francisco José Gonçalves. **Uma releitura dos princípios políticos e pedagógicos concebidos por Paulo Freire**. 2005.156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2005.

EMEDIATO, Carlos Alberto. Um mestre da simplicidade. In: GADOTTI, Moacir. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Ed Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF: UNESCO, 1996.p.244-246.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n. 01. São Paulo, jan/abr.2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Pensadores sociais e história da Educação. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org). **Michel de Certeau e a difícil arte de fazer histórias das práticas**. Belo Horizonte: autêntica, 2005a, p. 257- 284.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (Org.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: UNESP, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. p.1.144.

FIORUCCI, Rodolfo. História Oral, Memória, História. **História em Reflexão**, Dourados, v.4, n.7, jan./jun.2010. Disponível em:  
<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/952/587>

FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORQUIN, Jean- Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.5, p. 28-48, 1992.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da História Oral. In: AMADO, Janaina (org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente**. 25 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Á sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido (1968)**. 17 ed. Rio de Janeiro. PAZ e TERRA, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro. PAZ e TERRA, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Ed Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Sônia Maria. **História Oral: Procedimentos e Possibilidades**. São Paulo. Editora Humanitas, 2006.

FREITAS, Wansley Ferreira de. **Paulo Freire na Alfabetização de Adultos: momentos históricos**. 2014, 56. f. Monografia (em Educação)- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba. 2014.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

GADOTTI, Moacir. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Ed Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Convite á leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.

GARCIA, Juliana de Vietro; MACHADO, Thais; ZERO, Maria Aparecida. O papel do docente na educação de jovens e adultos. **Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras**, Franca, SP, v. 9, n. 1, p. 65-90, jan./jun. 2013.



GELPI, Ettore. Um homem dotado de uma grande humanidade. In: GADOTTI, Moacir. (Org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Ed Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF: UNESCO, 1996.p. 237-239.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2010.

GOIÁS. Resolução do CEE/CEB nº 837 de 30 de agosto de 2013. Dispõe sobre a renovação do reconhecimento da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza. Goiânia, **Diário Oficial do Estado de Goiás**, 2013.

GOIÁS. Resolução do CEE/CEB nº 272 de 18 de maio de 2007. Dispõe sobre o reconhecimento da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza. Goiânia, **Diário Oficial do Estado de Goiás**, 2007.

GOIÁS. Resolução CEE nº 358 de 06 de novembro de 1998. Autoriza o funcionamento da Escola Municipal de Aporé/GO. Goiânia, **Diário Oficial do Estado de Goiás**, 1998.

GOMES, Geisa Genaro. **Educação de Jovens e Adultos: o que desejam os alunos, o que pretendem as professoras**. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas. Campinas, 2006.

HENNICKA, M. D. **Educação de Jovens e Adultos – uma perspectiva freireana e intercultural**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2012.

JATAÍ (GO). Lei municipal n. 2.107, de 14 de novembro de 1958. Eleva Aporé à condição de município. In: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Infográficos: Histórico**. 2013. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?codmun=520150&search=goias%7Capore%7Cinphographics:-history&lang=>. Acesso em 2 jan 2016.

JATAÍ (GO). Lei Municipal nº 25.149, de 12 de março de 1949. Eleva o povoado de Aporé à condição de Distrito de Jataí/GO. In: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Infográficos: Histórico**. 2013. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?codmun=520150&search=goias%7Capore%7Cinphographics:-history&lang=>. Acesso em 2 jan 2016.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**. Maringá, v. 1, n. 1, p. 5-43, jan/jun. 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 1990.

LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de & MORAIS, Artur Gomes de (Orgs). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOIOLA, Francisco A; BORGES, Cecília. A pedagogia de Paulo Freire ou quando da educação se torna um ato político. In: GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Murice (org.). **A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Editora Vozes. 2010.

MACHADO, Rosifrance Candeira. **O CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: reflexão acerca de uma Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação de São Luís – MA.** 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão. São Luiz. 2012.

MACIEL, Karen de Fátima, O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MALAVSKI, Paula Dagnone. **O ensino de Geografia e do urbano na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: as possibilidades de uma formação cidadã para a conquista do direito à cidade.** 2016. 201 f. Tese (Doutorado em Geografia)- Universidade de São Paulo. São Paulo. 2016.

MENDES, Míriam Rezende. **Da resistência às invenções criativas: um olhar certeuniano ao movimento da prática avaliativa de professores.** 2007. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do campo, 2007.

MORAIS, Regis de. **O que é Ensinar?** São Paulo: EPU, 1986.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da Pesquisa.** Brasília: UCB, 2003.

MURARO, Darcísio Natal. Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, jul./set. 2013.

NADAL, Beatriz Gomes. **Cultura escolar: um olhar sobre a vida na escola.** 2008. 307 f. Tese. (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NERI, Marcelo Côrtes. **O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem Escola/ Coordenação.** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, São João Del rei, jun. 2006.

NUNES, Daniela. Pesquisa historiográfica, desafios e caminhos. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, ano 2, n.5, p.15-25, junho/ 2011.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do Antropólogo.** 2 ed. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Cultura Escolar: Revisando Conceitos. In: **RBPAE**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 291-303, jul./dez., 2003.

PAULA. Denir Marcelino. **Educação de Aporé lança o Projeto "Padrinhos da EJA"**. Disponível em< <http://www.aporeemfoco.com.br/abrenoticia.asp?id=3429>>. Acesso em 02 de Jan. de 2016.

POJO, Oneide Campos. **ENTRE SABERES E PRÁTICAS: a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém.** 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

PRADO, Vanessa Viega. **Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de Inglês na EJA**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO dos cursos de Educação de Jovens e Adultos na 1º e 2º etapa do ensino fundamental da Escola Municipal Irai Ferreira de Souza – EMIFS/GO. 2014.

QUERETTE, Suzana Cortez Moraes. **Diálogo e educação: estudo comparativo sobre o conceito de diálogo no pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. **Concepções e perspectivas de educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – Dourados/MS**. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2012.

RIBAS, Adriana Ferreira Paes. Abordagem Sociocultural: Algumas Vertentes e Autores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 129-138, jan./abr. 2006.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática**. 2 ed. Petrópolis: Editora vozes, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no Proeja. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul.-set. 2011, p. 725-743.

SIMPLÍCIO NETO, Antonio. **Ensino de história e cultura escolar: fontes e questões metodológicas**. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 22, p. 141-167, jan./abr. 2010.

SILVA, Kenya Vieira de Souza e. **As contribuições da história oral e da etnografia: para compreender a cultura escolar**. 2012. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, Maria Abádia. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61 dezembro 2003, São Paulo: Fac. Educ. USP.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2 ed. Universitária: UFPB, 1999.

SOEK, Ana Maria et al. **Mediações pedagógicas na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Positivo, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Lições da Escola Primária**. In: SAVIANI, Dermeval (org.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados. 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Porque "Escola Nova". **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n.1, 1930. p.2-30.

THOMPSON, Edward. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VEIGA I. P. A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, Autores Associados, 2005.

## FONTES DOCUMENTAIS

### **Resoluções, termos, Leis, atas e outros documentos pesquisados em arquivos:**

Ata de Reunião do Conselho de Classe e Efeito de Progressão da Alfabetização para o primeiro período da EJA. 20 Dez. 2003, 1p. Datilografada. Arquivo da Secretária da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza/EMIFS.

Ata de Reunião do Conselho de Classe e Efeito de Progressão do primeiro período para o segundo período da EJA. 01 Jul. 2005, 1p. Datilografada. Arquivo da Secretária da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza/EMIFS.

Ata de Reunião do Conselho de Classe e Efeito de Progressão do segundo período para o terceiro período da EJA. 23 Dez. 2005, 1p. Datilografada. Arquivo da Secretária da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza/EMIFS.

Cadastro de professores, Educação de Jovens e Adultos – 1º Etapa- Ensino fundamental. 20 Jan. de 2014, 1p. Datilografada. Arquivo da Secretaria da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza/EMIFS.

Ficha de Cadastro do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. 21 Mar. 2005, 1 p. Datilografada. Arquivo da Secretária da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza/EMIFS.

Ficha de Cadastro do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. 30 Jun. 2005, 1 p. Datilografada. Arquivo da Secretária da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza/EMIFS.

Lei n. 20 da Câmara Municipal de Aporé, Estado de Goiás. Aporé (GO), 04 out. 1963. Arquivo da Secretária Municipal de Educação/SME.

Lei n. 886/2003 da Câmara Municipal de Aporé, Estado de Goiás. Aporé (GO), 09 de Abr. de 2003. Arquivo da Prefeitura Municipal de Aporé.

Resolução n. 215 da Câmara de Educação Básica do CEE de Goiás. Goiânia (GO), 11 Abr. 2006. Arquivo da Secretária da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza/EMIFS.

Resolução n. 193 da Câmara de Educação Básica do CEE de Goiás. Goiânia (GO), 18 Mar. 2011. Arquivo da Secretária da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza/EMIFS.

Resolução n. 130 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás. Goiânia (GO), 20 ago. 2002. Arquivo da Secretária da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza/EMIFS.

Termo de Adesão. Projeto Escreve Goiás: alfabetização para todos (EJA), 1º segmento do Ensino Fundamental (1º à 4º série). 31 Jan. 2003. Arquivo da Secretária Municipal de Educação/SME.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

A pesquisa intitulada “UM ESTUDO ETNOGRÁFICO HISTÓRICO-CULTURAL, DAS PRÁTICAS DIALÓGICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA -(2014-2015)”, sob responsabilidade do pesquisador Wansley Ferreira de Freitas, Objetiva-se a utilização de um aporte teórico metodológico que combina pesquisa etnográfica de observação participante e método da história oral. Pretende-se verificar como educadores/educandos e gestores administrativos se relacionam com o diálogo proposto por Paulo Freire. Para a coleta dos dados será necessário responder um questionário semiestruturado e entrevista aplicados a educadores/educandos e gestores administrativos da escola.

O questionário e a entrevista deverão ser respondidos em local privativo e individualmente após a orientação do pesquisador. Será garantido a privacidade e sigilo dos dados e de todas as informações fornecidas. As respostas dadas serão divulgadas, mas não será identificado quem as deu e nem elementos que possam possibilitar a identificação. Os dados desta pesquisa serão utilizados para produção de artigos para publicação em revistas científicas, em eventos de Educação e áreas afins.

Ao final do estudo será entregue para a instituição onde foi realizada a pesquisa uma cópia do trabalho contendo os resultados encontrados objetivando fornecer informações sobre a Educação de Jovens e Adultos para tomada de conhecimento dos mesmos.

Não haverá qualquer premiação ou punição a quem participar da pesquisa, bem como nenhum tipo de pagamento ou risco. Você está sendo convidado a participar desta pesquisa e é livre para escolher participar ou não, sem que ocorra qualquer tipo de constrangimento para ambas as partes e também é livre para poder desistir de responder as perguntas em qualquer etapa, bem como desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Qualquer esclarecimento que desejar, tanto antes, quanto durante e após a pesquisa, serão atendidas. Os telefones de contato são: pesquisador Wansley Ferreira de Freitas (64) 3644 1540 e 99782769 ou [wansleyf@hotmail.com](mailto:wansleyf@hotmail.com) e orientadora Renata Lourenço (67)96446744. Esta pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e que qualquer dúvida ou mesmo reclamação em relação aos procedimentos da pesquisa posso entrar em contato com o Comitê pelo **fone: 3902-2699** ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).

Após a leitura e concordando com tudo que está exposto nesse termo, assino o termo de consentimento livre e esclarecido, ficando com uma via sob minha posse e outra sob a posse do pesquisador Wansley Ferreira de Freitas, assim, dou meu aceite para ser entrevistado e participar desta pesquisa como voluntário.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Mestrado em Educação. Unidade  
Universitária de Paranaíba. Telefone: (67) 3503 – 1006 (67) 3503 – 1007. Endereço: Avenida  
João Rodrigues de Melo \_ Jardim Santa Mônica. CEP: 79500-000.

**APÊNDICE B – Autorização para consulta e utilização de imagens da escola****AUTORIZAÇÃO PARA CONSULTA E UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DA ESCOLA MUNICIPAL IRAÍ FERREIRA DE SOUZA.**

Prezada Diretora,

Eu, Wansley Ferreira de Freitas, Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Mato grosso do Sul- Campus Paranaíba-MS, vem por meio desta solicita a sua autorização, para consultar dados relativos da EMIFS, ATAS, documentos de matriculas, diários, Projeto Político Pedagógico (PPP), imagens e adentrar a mesma para a pesquisa etnográfica de observação participante, bem como entrevista de alunos, professores e gestores administrativos.

A pesquisa em si visa compreender a cultura escolar promovida por seus sujeitos e se educadores/educandos dialogam suas praticas de ensino e aprendizagem.

Espero contar com sua colaboração, bem como me coloca à disposição para qualquer esclarecimento.

Concordando com a autorização, solicito a estimada diretora preencha a carta de consentimento abaixo.

Atenciosamente,

Wansley Ferreira de Freitas (orientando)

Renata Lourenço (orientadora)

---

**Carta de consentimento**

Eu \_\_\_\_\_ diretora da EMIFS, autorizo Wansley Ferreira de Freitas a pesquisar, os bancos de dados desta escola, bem mesmo adentrar a mesma para suas observações e entrevistas.

Assinatura \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2015



**APÊNDICE C- Questionário dos alunos da EJA 1º e 2º fase.**

**TÍTULO DA PESQUISA:** “UM ESTUDO ETNOGRÁFICO HISTÓRICO-CULTURAL, DAS PRÁTICAS DIALÓGICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA -(2014-2015)”

**PESQUISADOR:** Wansley Ferreira de Freitas

**QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DA EJA – DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2015

1. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
2. Estado civil: ( ) solteiro/a ( ) casado/a ( ) separado/a ou divorciado ( ) viúvo/a  
( ) outro
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Onde você mora? ( ) Centro ( ) Bairro ( ) Zona Rural  
Cidade: \_\_\_\_\_
5. Com quem mora: ( ) Sozinho ( ) Pais ( ) Esposo/a ( ) Outra situação:  
\_\_\_\_\_
6. Você tem filhos? ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_ ( ) Não
7. Local de nascimento: \_\_\_\_\_ Cidade  
\_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_
8. Grau de estudo dos pais?
 

| Pai                    | Mãe                    |
|------------------------|------------------------|
| ( ) Nunca estudou      | ( ) Nunca estudou      |
| ( ) Só a alfabetização | ( ) Só a alfabetização |
| ( ) Até a 4ª série     | ( ) Até a 4ª série     |
| ( ) Até a 8ª série     | ( ) Até a 8ª série     |
| ( ) Ensino Médio       | ( ) Ensino Médio       |
| ( ) Ensino Superior    | ( ) Ensino Superior    |
9. Você está trabalhando atualmente? ( ) Sim Em quê? \_\_\_\_\_ ( ) Não
10. Se sim, quanto ganha por mês? ( ) menos de 01 salário mínimo ( ) 01 salário mínimo  
( ) de 02 a 03 salários mínimos ( ) mais de 04 salários mínimos
11. Com que idade começou a estudar? \_\_\_\_\_
12. Você sempre estudou em escola: ( ) pública ( ) particular ( ) pública e particular ( )  
Nunca frequentou a escola

13. Assinale em que nível de ensino você está matriculado.

a.  Ensino Fundamental – Qual (is) disciplina (s) está frequentando atualmente?

Português       História       Matemática       Geografia

Ciências       Artes       Educação Física       Inglês

14. Com que frequência você vem a EMIFS?

Diariamente     Uma vez por semana

Duas vezes por semana     Apenas quando dá vontade

Três vezes por semana     Nos períodos de folga no meu trabalho

15. Que tipo de aula você mais utiliza na EMIFS?

Você Frequenta a Biblioteca

Você frequenta a sala de Informática

16. Você já interrompeu seus estudos?     Sim     Não

Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_\_

Em qual (is) série (s)? \_\_\_\_\_

17. Por que motivo você deixou de frequentar a escola?

---



---

18. Que motivos o/a trouxeram de volta aos estudos?

---



---

19. O que significa educação para você?

---



---

20. Quais as aulas de que você mais gosta? Por quê?

---



---

21. Quais as principais dificuldades que você encontra nos estudos?

---

**FONTE:** RAUBER (2012).

**APÊNDICE D- Questionário dos professores da EJA 1º e 2º fase.**

**TÍTULO DA PESQUISA:** “UM ESTUDO ETNOGRÁFICO HISTÓRICO-CULTURAL, DAS PRÁTICAS DIALÓGICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA -(2014-2015)”

**PESQUISADOR** – Wansley Ferreira de Freitas

**QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DA EJA – DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2015

1. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino Idade: \_\_\_\_\_
2. Onde você mora? ( ) Centro ( ) Bairro ( ) Zona Rural Cidade: \_\_\_\_\_
3. Vínculo (s) empregatício (s): ( ) municipal ( ) estadual ( ) privado
4. A sua situação funcional é: ( ) efetivo ( ) não concursado – Carga horária: \_\_\_\_\_
5. Tempo que atua no magistério: \_\_\_\_\_
6. Você exerce outra atividade profissional? ( ) sim ( ) não  
Se sim, qual? \_\_\_\_\_
7. Qual a sua graduação? \_\_\_\_\_  
E pós-graduação, qual? \_\_\_\_\_
8. Quais os motivos que o/a levaram à escolha da profissão docente?

---



---



---



---

9. O que o/a motivou a trabalhar na modalidade da EJA? Por quê?

---



---



---



---

10. Você percebe diferenças entre os estudantes do ensino regular e uma sala de aula na modalidade da EJA? Qual você destaca?

---



---



---



---

11. Qual sua concepção de educação?

---



---



---



---

12. Você conhece os objetivos da Proposta Pedagógica da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza – EMIFS? Explique.

---



---



---



---

13. Para você, o que significa ensinar?

---

---

---

14. Quais as facilidades e/ou dificuldades que você encontra para trabalhar os conteúdos na EJA e atingir os objetivos de ensino e aprendizagem?

---

---

---

---

15. Qual o autor que você se espelha para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos?

---

---

---

---

16. Qual é o seu método de Trabalho?

---

---

---

---

17. Os alunos compreendem o que é passado para eles?

---

---

---

18. Você Planeja suas aulas? Se planejar, como você procura selecionar os conteúdos e material didático? Esse material utilizado promove a inclusão ou a exclusão? Por que

---

---

---

19. Você conhece a realidade de seus alunos? Se resposta for sim, me responda se este conhecimento veio por meio de um dialogo promovido entre professor e aluno ou por conta de visitas que costuma fazer aos seus alunos?

---

---

---

20. O que você conhece sobre o autor Paulo Freire e a sua concepção de alfabetização.

---

---

---

**FONTE:** RAUBER (2012).

**APÊNDICE E- Roteiro de entrevista dos educandos da EJA 1º e 2º fase.**

**TÍTULO DA PESQUISA:** “UM ESTUDO ETNOGRÁFICO HISTÓRICO-CULTURAL, DAS PRÁTICAS DIALÓGICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA -(2014-2015)”

**PESQUISADOR** – Wansley Ferreira de Freitas

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS EDUCANDOS DA EJA – DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_ / 2015

- 1- Por favor, fale seu nome completo, idade, bairro e estado civil?
- 2- Onde você nasceu, dia e ano?
- 3- Qual o grau de instrução de seus pais?
- 4- Você esta trabalhando? Onde?
- 5- Com qual idade você começou a estudar? Onde?
- 6- Com qual idade você começou a trabalhar? Continuou os estudos ou Parou? Por quê?
- 7- Você tem irmãos? Eram Mais novos que você ou mais velho?
- 8- Como eram seus materiais escolares?
- 9- Você lembra-se de seus professores? Sua Sala de aula? Você lembra se era sala multiseriada?
- 10- Por qual motivo você largou a escola?
- 11- Quando foi que você teve interesse de voltar estudar? Como você descobriu a EJA?
- 12- Qual a disciplina você mais gosta? Por quê?
- 13- As aulas são importantes para o seu dia-a-dia? Por quê?
- 14- O que motivou você voltar para a escola?
- 15- Você dialoga com seus professores?
- 16- Me conte um pouco sobre sua expectativa sobre a EJA?

**APÊNDICE F- Roteiro de entrevista dos educadores da EJA 1º e 2º fase.**

**TÍTULO DA PESQUISA:** “UM ESTUDO ETNOGRÁFICO HISTÓRICO-CULTURAL, DAS PRÁTICAS DIALÓGICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA -(2014-2015)”

**PESQUISADOR** – Wansley Ferreira de Freitas

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS EDUCADORES DA EJA – DATA:** \_\_\_\_/\_\_/2015

- 1- 1- Nome completo, idade e profissão?
- 2- Você possui especialização? Quais?
- 3- Você exerce outra profissão?
- 4- Qual a escola que você está lotada?
- 5- Você é efetiva ou contrato temporário?
- 6- Quais os motivos que a levaram a escolar a profissão de docente?
- 7- Você de início teve o apoio da família? E hoje?
- 8- Você está satisfeita em atuar como docente?
- 9- O que motivou você a trabalhar com alunos da EJA?
- 10- Você dialoga com seus alunos?
- 11- Defina o seu método de trabalho?
- 12- Tem algum autor que você se espelhou ou utiliza como exemplo para desempenhar o seu trabalho?
- 13- Você conhece ou já leu Paulo Freire? Conte-nos?
- 14- Há diferença em trabalhar com crianças com alunos da EJA?
- 15- Para você o que significa ensinar?
- 16- 14- Você planeja pensando nos seus alunos ou segue fielmente a matriz curricular?
- 17- 15- Você trabalha com projetos? Qual a sua opinião sobre os projetos trabalhados na EJA?
- 18- Você conhece a proposta pedagógica da EJA e da Escola?
- 19- Qual é a função do coordenador para você?
- 20- Você gostaria de deixar uma mensagem sobre a Eja ou fazer uma colocação que não tenha sido perguntado na entrevista?

**APÊNDICE G- Roteiro de entrevista dos gestores da EMIFS.**

**TÍTULO DA PESQUISA:** “UM ESTUDO ETNOGRÁFICO HISTÓRICO-CULTURAL, DAS PRÁTICAS DIALÓGICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA -(2014-2015)”

**PESQUISADOR** – Wansley Ferreira de Freitas

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS GESTORES DA EMIFS – DATA:** \_\_\_\_/\_\_/2015

- 1- Qual o curso que você fez? Depois fez algum outro?
- 2- Como é o seu envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos? Qual é a sua visão quanto gestora sobre esta modalidade de ensino?
- 3- Como você caracteriza os Projetos trabalhados pelos educadores/educandos?
- 4- Como os Projetos são pensados, planejados e executados na EMIFS?
- 5- O que mais lhe emotiva em ser gestor(a) de uma escola que oferta a EJA?
- 6- Qual é a sua visão sobre a EJA nos dias de atuais?
- 7- A escola trabalha com um PPP integrado com as demais modalidades de ensino ou específico para EJA?
- 8- O que você entende de uma educação dialógica? Existe esta prática na sua escola?
- 9- Para você o que é ser gestora da EMIFS?
- 10- Como a escola trabalha para evitar a “evasão” escolar termo este tratado por Freire como “expulsão escolar”?
- 11- Você Acredita que abrir uma sala da EJA, seja difícil de manter depois?