

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARILUCI ALMEIDA DA SILVA**

**O DESAFIO DA DIALOGICIDADE ENTRE EDUCADORES E EDUCANDOS NA**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

**CRICIÚMA, SC**

**2018**

**MARILUCI ALMEIDA DA SILVA**

**O DESAFIO DA DIALOGICIDADE ENTRE EDUCADORES E EDUCANDOS NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janine Moreira

**CRICIÚMA, SC**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S586d Silva, Mariluci Almeida da.  
O desafio da dialogicidade entre educadores e educandos  
na Educação de Jovens e Adultos - EJA / Mariluci Almeida da  
Silva. – 2018.  
171 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul  
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Criciúma, 2018.

Orientação: Janine Moreira.

1. Diálogo. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Processo  
ensino-aprendizagem. 4. Freire, Paulo – 1921-1997. I. Título.

CDD. 22. ed. 374

MARILUCI ALMEIDA DA SILVA

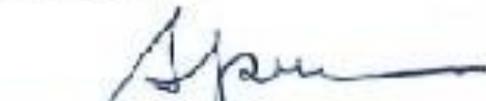
**“O DESAFIO DA DIALOGICIDADE ENTRE EDUCADORES E  
EDUCANDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA”**

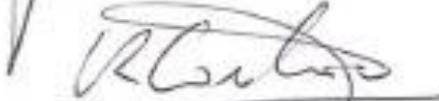
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 29 de maio de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

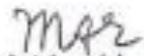
  
Prof. Dra. Janine Moreira  
(Orientadora - UNESC)

  
Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa  
da Silva (Membro – UFSCar)

  
Prof. Dr. Carlos Renato Carafa  
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira  
(Suplente – UNESC)

  
Prof. Dr. André Cechinel  
Coordenador-Adjunto do PPGE-  
UNESC

  
Mariluci Almeida da Silva  
Mestranda



Dedico este trabalho à minha família: esposo, filhos,  
genro e nora.



## AGRADECIMENTOS

Ao nos inserirmos em um contexto, seja ele qual for, somos levados a crer que fazemos parte de um determinado espaço, de um tempo e uma época específica, que se faz presente no momento de hoje. Momento este, que não deve ser desmembrado do ontem, e muito menos do amanhã, que poderá constituir-se mediante a existência de sonhos, e da esperança de que podemos modificar nossa caminhada pessoal e profissional.

Para que esta caminhada se solidifique, necessitamos estar munidos de novos conhecimentos, força, fé, coragem, que emanam de dentro de nós mesmos, mas em especial, da existência do carinho, da atenção, da paciência, do amor e da compreensão de pessoas que, direta ou indiretamente, fazem parte de nossas vidas. Sendo elas, muitas vezes, nossa base, nossa fonte inspiradora, nos fortalecendo com suas experiências, suas palavras amigas e com suas vivências. Dentre esses exemplos, gostaria de ressaltar pessoas que foram fundamentais nesta caminhada, cujos nomes e/ou entidades serão mencionados a seguir, às quais reverencio muito e dedico minha profunda e sincera gratidão.

A Deus, por abençoar minha caminhada, proporcionando-me amparo, força e fé, para que, nos momentos mais difíceis, eu acreditasse que conseguiria e que não desistisse.

À minha família tão amada: meu esposo Luís, meus filhos Sara e Lucas, meu genro Cléberton e nora Tuani, que tiveram paciência e compreensão nos momentos em que necessitei me ausentar para dedicar-me aos estudos. Em especial, ao meu esposo, que me acompanhou nesta caminhada, não medindo esforços no sentido de me auxiliar, principalmente nos momentos de angústia, impaciência e nas vezes que me acompanhou à UNESC, sendo, desta forma, parceiro em todos os momentos.

À professora Janine Moreira, minha orientadora, por ter me acolhido com carinho, atenção, paciência e dedicação. Por ter me acompanhado na construção deste trabalho, orientando-me, dando-me incentivos e participando nesta trajetória, tanto nos momentos de angústia, insegurança, tristeza, como de alegria, esperança e satisfação ao fazer novas descobertas. Demonstrando, desta forma, que além de ser uma profissional muito eficiente, uma pessoa maravilhosa, é acima de tudo, um ser humano que consegue dialogar com o outro, ouvindo-o e respeitando-o como tal, procurando entender que todos têm o direito de expressar seus pensamentos e compartilhar suas experiências.



Aos professores: Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva e Dr. Carlos Renato Carola, que prontamente aceitaram o convite para compor a banca de qualificação, como também, da defesa desta dissertação.

Aos alunos, professores, equipe pedagógica e diretiva da EJA da escola pesquisada, pois, me receberam com carinho, atenção e respeito, auxiliando-me no que foi necessário para que esta pesquisa viesse a se concretizar.

Aos professores e tios, Nilza Rocha Almeida e Antônio Serafim Pereira, pessoas que para mim e minha família, são muito especiais, que me incentivaram desde a época do Curso Magistério, até o presente momento, nesta caminhada de busca constante por novos conhecimentos.

Às colegas Cintia Luzana da Rosa, Lessandra Silvano, Mariane Cabreira Gomes e Mara Rubia dos Santos Corrêa, pela parceria que se deu tanto em relação às nossas idas e vindas, para que pudéssemos assistir às aulas correspondentes às disciplinas de mestrado, como também, à consolidação de laços de amizade que perpassaram nossas vidas pessoais, profissionais e de mestrandas.

Aos meus colegas de trabalho do Instituto Federal Catarinense - Campus Santa Rosa do Sul - que direta ou indiretamente me apoiaram com suas palavras de incentivo e carinho. Especialmente pela compreensão em relação ao tempo de afastamento das atividades cotidianas, para que eu pudesse realizar esta pesquisa com maior dedicação e tranquilidade.

A todos os colegas que participaram comigo das aulas de mestrado, onde juntos tivemos a oportunidade de trocar experiências.

Aos professores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que compartilharam seus conhecimentos de forma competente, tranquila e atenciosa.

À secretária do PPGE, Vanessa Morona Dias, por sua dedicação, atenção e profissionalismo, buscando atender prontamente a todas as solicitações feitas, sempre com muita simpatia e eficiência.

À todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste processo, de mais esta etapa de minha vida.



*“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”*

(Paulo Freire)



## RESUMO

Este trabalho desenvolveu-se na Modalidade de Ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola situada na cidade de Torres, no Estado do Rio Grande do Sul, com o problema de pesquisa: **Quais os significados da dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos à luz da concepção freiriana?** Para isso, foram traçados um objetivo geral e dois específicos. Sendo o objetivo geral: **Compreender os significados do diálogo presentes no processo ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA), à luz da concepção freiriana.** E os objetivos específicos: **identificar os entendimentos de diálogo de educandos, educadores e gestores na EJA e averiguar os sentidos de diálogo contidos na proposta pedagógica da EJA a partir dos documentos.** Trata-se de uma pesquisa exploratória e empírica, de abordagem qualitativa. Houve a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores, equipes pedagógica e diretiva. Com os alunos foi realizada a aplicação de questionários. Quanto aos documentos, foram pesquisados o Regimento Escolar da EJA e os projetos desenvolvidos pelos professores e alunos desta modalidade. A construção do referencial teórico ocorreu a partir da contribuição de diversos autores, com embasamento fundamental em Paulo Freire. A análise dos dados empíricos se deu pelo Método de Análise de Categorias. As categorias que emergiram dos dados foram: **Categoria 1:** Diálogo como respeito; **Categoria 2:** Diálogo como didática para o ensino-aprendizagem; **Categoria 3:** Diálogo como forma de evitar conflitos; **Categoria 4:** Diálogo como conversa/entendimento entre as pessoas; **Categoria 5:** Diálogo como facilitador da vivência e de boas relações; **Categoria 6:** Diálogo como forma de afetividade. Os documentos “Regimento Escolar da EJA” e “Projeto WORKSHOP” também foram estudados, porém, sem o suporte de categorias, sendo realizada a análise de dados de forma livre. Os resultados desta pesquisa evidenciaram aproximações e algumas divergências entre as concepções dos participantes deste trabalho e alguns conceitos freirianos. No entanto, foram encontrados mais aspectos convergentes do que divergentes. Detectou-se inúmeros e importantes significados de diálogo, que se entrelaçam no ambiente escolar da EJA, a partir do entendimento dos alunos, professores, equipe pedagógica e diretiva. Acima de tudo, percebeu-se um grande esforço por parte de todos os envolvidos, principalmente dos profissionais, em buscar constantemente novas alternativas para proporcionar aos alunos uma educação que seja direcionada para a reflexão, iniciativa, criatividade, resgate de autoestima, criticidade, e fundamentalmente, o desenvolvimento dos alunos no sentido que tenham determinação e autonomia.

**Palavras-Chave:** Dialogicidade. EJA. Paulo Freire. Educação.



## ABSTRACT

This work was developed in the Teaching Modality of Youth and Adult Education (EJA), in a school located in Torres, Rio Grande do Sul, with the research problem: What is the meaning of dialogicity in Youth and Adult Education according freirian conception? For this, a general objective and two specific ones were drawn. Being the general objective: To understand the meanings of the dialogue present in the EJA teaching-learning process according freirian conception. And the specific objectives: to identify the dialogue understandings of learners, educators and managers in the EJA and to investigate the meanings of dialogue contained in the pedagogical proposal of the EJA from the documents. This is an exploratory and empirical research, with a qualitative approach. There were semi-structured interviews with teachers, pedagogical and directive teams. The students were asked to apply questionnaires. Regarding to documents, the School Rules of EJA and the projects developed by the teachers and students of this modality were searched. The theoretical framework was built with the contribution of several authors, based mainly on Paulo Freire. The analysis of the empirical data was given by the Method of Analysis of Categories. The categories that emerged from the data were: **Category 1:** Dialogue as respect; **Category 2:** Dialogue as didactic for teaching-learning; **Category 3:** Dialogue as a way to avoid conflicts; **Category 4:** Dialogue as conversation / understanding between people; **Category 5:** Dialogue as a facilitator of living and good relationships; **Category 6:** Dialogue as a form of affectivity. The documents "School Rules of the EJA" and "Project WORKSHOP", were also analyzed, however, without the support of categories, and the data analysis was performed in a free way. The results of this research evidenced approximations and some divergences between the conceptions of the participants of this work and some Freirian concepts. However, more convergent than divergent aspects were found. Numerous and important meanings of dialogue have been detected, which are intertwined in the school environment of the EJA, based on the understanding of the students, teachers, pedagogical and directive time. Above all, a great effort was made by all those involved, especially professionals, that constantly seek new alternatives to provide an education to students that is directed towards reflection, initiative, creativity, self-esteem, and fundamentally the development of students so that they have determination and autonomy.

**Keywords:** Dialogicity. EJA. Paulo Freire. Education.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Linha do tempo referente às ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1930 - 2014). .....	90
<b>Quadro 2</b> - Informações referentes às Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs de 1949 a 2009). .....	99
<b>Quadro 3</b> - Tempo de trabalho da EJA dos profissionais participantes da pesquisa. ....	104
<b>Quadro 4</b> - Idade dos alunos participantes da pesquisa. ....	104
<b>Quadro 5</b> - Fragmentos retirados de falas de alunos que relacionam-se à categoria "Diálogo como respeito". .....	108
<b>Quadro 6</b> - Trechos retirados de falas de alunos referentes à categoria: “Diálogo como didática para o ensino-aprendizagem”.....	109
<b>Quadro 7</b> - Trechos retirados de falas de professores e equipe pedagógica referentes à categoria: “Diálogo como didática para o ensino-aprendizagem”.....	111
<b>Quadro 8</b> - Trechos retirados de falas de professores, equipe pedagógica e equipe diretiva, referentes à categoria: “Diálogo como forma de evitar conflitos”.....	116
<b>Quadro 9</b> - Trechos retirados de falas de alunos referentes à categoria “Diálogo como conversa/entendimento entre as pessoas”. .....	120
<b>Quadro 10</b> - Fragmentos retirados de entrevistas com professores, equipe pedagógica e equipe diretiva referentes à categoria 6: “Diálogo como forma de afetividade.”.....	123
<b>Quadro 11</b> - Linha do tempo referente ao Projeto WORKSHOP e seus respectivos subprojetos. ....	143



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACAA** - Acción Cultural y Alfabetización de Adultos
- AEC** - Associação de Educação Católica
- ANPED** - Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAA** - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CEE/RS** - Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
- CEE/SC** - Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
- CES** - Centro de Ensino Supletivo
- CNAEJA** - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNEA** - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONFINTEA** - Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CPC** - Centro Popular de Cultura
- CUT** - Central Única dos Trabalhadores
- DF** - Distrito Federal
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENEJAS** - Encontros Nacionais de Educação de Adultos
- FNEP** - Fundo Nacional de Ensino Primário
- FPA** - Fundação Padre Anchieta
- FRM** - Fundação Roberto Marinho
- FUMEC** - Fundação Municipal para Educação Comunitária
- FUNDEB** - Fundo de Financiamento da Educação Básica
- FUP** - Federação única dos Petroleiros
- GI** - Grupo Interministerial
- IACEP** - Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular
- IBEAC** - Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário
- IDAC** - Instituto de Ação Cultural
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP** - Movimento de Cultura Popular



**MEB** - Movimento de Educação de Base  
**MEC** - Ministério da Educação e Cultura  
**MNCA** - Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo  
**MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
**MOVA** - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos  
**NTC** - Núcleo de Trabalhos Comunitários  
**OEA** - Organização dos Estados Americanos  
**PETROBRAS**- Petróleo Brasileiro S.A.  
**PNLD- EJA** - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos  
**PT** - Partido dos Trabalhadores  
**PNE** - Plano Nacional de Educação  
**PUC** - Pontifícia Universidade Católica  
**RN** - Rio Grande do Norte  
**SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
**SCIELO** - Scientific Electronic Library Online  
**SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
**SME** - Secretaria Municipal de Educação  
**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**UFPR** - Universidade Federal de Pernambuco  
**UNE** - União Nacional dos Estudantes  
**UNESC** - Universidade do Extremo Sul Catarinense  
**UNESCO** - Organização Nacional das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas  
**UNISAL** - Centro Universitário Salesiano de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA</b> .....	<b>25</b>
A INQUIETAÇÃO QUE LEVOU À PESQUISA .....	25
PERCURSO METODOLÓGICO PERCORRIDO .....	33
<b>1 DIALOGICIDADE: O DIÁLOGO COMO AÇÃO TRANSFORMADORA DA HUMANIDADE</b> .....	<b>42</b>
1.1 DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA DIALOGICIDADE: O DIÁLOGO COMO EXIGÊNCIA DO SER.....	42
1.2 PAULO FREIRE: BIOGRAFIA E CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DIALÓGICO NA EDUCAÇÃO.....	47
1.3 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DE PAULO FREIRE .....	57
1.4 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO DIÁLOGO EM FREIRE.....	62
<b>2 BREVE HISTÓRICO DA ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL.....</b>	<b>68</b>
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) – PEQUENA TRAJETÓRIA.....	68
2.2 MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL) – 1967 .....	75
2.3 O ENSINO SUPLETIVO NO BRASIL .....	77
2.4 PROJETOS MOVA-SP (1989-1992) E MOVA-BRASIL (2003) - BREVE HISTÓRICO .....	84
2.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE .....	92
<b>3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>103</b>
3.1 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	103
3.2 CATEGORIAS ANALISADAS SEGUNDO A VISÃO DOS PROFISSIONAIS E DOS ALUNOS DA EJA.....	106
3.2.1 Categoria 1: diálogo como respeito .....	107
3.2.2 Categoria 2: diálogo como didática para o ensino-aprendizagem.....	109
3.2.3 Categoria 3: diálogo como forma de evitar conflitos .....	115
3.2.4 Categoria 4: diálogo como conversa/entendimento entre as pessoas .....	119
3.2.5 Categoria 5: diálogo como facilitador da vivência e de boas relações.....	121
3.2.6 Categoria 6: diálogo como forma de afetividade.....	123
3.3 ESTUDOS DE DOCUMENTOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA DA ESCOLA PESQUISADA.....	125
3.3.1 Dados estudados à luz do “Regimento Escolar” da EJA.....	126

<b>3.3.2 Dados estudados a partir do projeto “Workshop” e seus subprojetos desenvolvidos na EJA .....</b>	<b>141</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>165</b>



## INTRODUÇÃO - CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

### A INQUIETAÇÃO QUE LEVOU À PESQUISA

O cenário brasileiro atual – ainda que não apenas atual - nos aponta uma problemática educacional que necessita urgentemente ser revista, rediscutida e redimensionada para a construção de uma sociedade voltada à participação de sujeitos autônomos, críticos e transformadores do meio em que vivem. Essa participação envolve o diálogo. Sabemos que essa transformação não acontece do dia para a noite, mas sim, a médio e longo prazo, e que se faz necessária uma luta constante com esforços convergentes de todas as partes: professores, alunos, gestores educacionais, pais, políticos. Esforços que demonstrem que estamos inseridos no mundo do qual fazemos parte. Nos escritos de Freire (1996, p. 23), ele nos coloca: “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

É com este desejo de continuar lutando para que eu e o outro, próximo de mim, possamos ter possibilidades de não sermos mais objetos, mas sim sujeitos que fazem parte do processo, que busco entender como encontra-se o processo dialógico entre professores, alunos e gestão na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta angústia referente à falta de diálogo entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, me acompanha desde a adolescência.

Minha inquietação referente à necessidade de um olhar especial para a dialogicidade entre professores e alunos, para a busca de uma educação de qualidade social<sup>1</sup>, na qual os alunos tivessem mais interesse e persistência em permanecer na escola, teve início no ensino fundamental. Mais tarde, se deu com maior ênfase ao cursar o Magistério, na década de 1980. Lembro-me da fala de profissionais da área da educação referente à luta por uma educação de qualidade, a partir da qual a realidade dos alunos deveria ser considerada no processo de ensino, para que houvesse apropriação dos conteúdos trabalhados com real compreensão e não simplesmente que fossem decorados. Porém, percebia-se a falta de coerência entre teoria e prática. Havia um distanciamento entre docente e discente, sendo este

---

1 Para que haja um maior entendimento do significado referente a uma educação com “qualidade social”, podemos encontrar em Gadotti (2010) a seguinte contribuição: “Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto cultural, social e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico”. (p. 05). É importante demarcar que este tipo de “qualidade” não pode se confundir com “qualidade total”, por exemplo, de matriz empresarial e que vem ganhando espaço no contexto educacional.

um dos obstáculos que dificultava o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Podemos encontrar relatos sobre a importância da inter-relação entre discente e docente em Freire (1996):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 12 e 13).

Recordo-me que pouquíssimos alunos conseguiam chegar ao Ensino Médio e muito menos concluí-lo. A preocupação maior dos pais e, conseqüentemente, dos próprios alunos, voltava-se para a conquista de um espaço no “mercado de trabalho”, sendo esta opção mais forte do que a persistência por uma formação escolar. Nesta busca de oportunidade de emprego viria o sustento do aluno, que também auxiliaria os pais nas despesas de casa, obtendo, assim, uma forma imediata de sobreviver às dificuldades financeiras encontradas. Neste contexto, também percebia a evasão escolar por outros motivos como: dificuldade de aprendizagem; medo e vergonha do aluno em questionar quando tinha dúvidas, por considerar que os conteúdos que o professor transmitia eram incontestáveis, sendo o professor o detentor do conhecimento; falta de diálogo entre professores e alunos; transmissão de conteúdos aos alunos de forma descontextualizada.

Em sala de aula os alunos ouviam, memorizavam, copiavam e, posteriormente, ocorreria uma avaliação para medir a aprendizagem, e normalmente era a prova um dos instrumentos avaliativos mais adotados pelos professores. Além do que, vivenciei nesta época, os motivos citados anteriormente referentes à evasão escolar são lembrados e relatados por ex-colegas e parentes que passaram por esse processo educacional, tendo como consequência a ausência de vários deles do ambiente escolar. Como comprovação do alto índice de evasão escolar de alunos em décadas anteriores, evidenciam-se fatos nos escritos de Jussara Hoffmann (2000):

A maioria das escolas públicas apresenta o mesmo panorama: muitas turmas de muitas crianças nas primeiras séries de 1º grau, turmas únicas, de poucos alunos nas 8ªs séries do 1º grau. Para cada 100 escolas de 1º grau completo, 10 escolas em média, de 2º grau. Índices assustadores de reprovação nas classes de alfabetização e nas 5ªs séries, principalmente, além de discutíveis índices de evasão. (O aluno desiste muitas vezes quando percebe que será reprovado!). (HOFFMANN, 2000, p.13).

Coloco-me neste grupo de luta pela sobrevivência, pois venho de uma família humilde, e também precisei ingressar no mercado de trabalho muito cedo. No entanto, nesta trajetória encontrei pessoas especiais que me auxiliaram e me incentivaram a dar continuidade aos estudos. Então, com o auxílio delas, minha força de vontade e muita fé, consegui concluir o Curso Magistério. Porém, vários colegas, familiares, pessoas muito estimadas, dentre elas meu esposo, não conseguiram continuar estudando e se voltaram para o mercado de trabalho.

Doze anos mais tarde, retornei aos estudos para fazer um curso superior na área da Pedagogia, em Orientação Educacional. Novamente, no curso, ouvi constantemente a fala dos educadores voltada para avaliação, metodologia de ensino, didática, educação de qualidade, capacitação de professores, desenvolvimento de conteúdos direcionados para a realidade do aluno, diálogo entre professores e alunos, dentre outros. Ainda a fala voltada para o “diálogo entre professores e alunos” continuou mexendo comigo. Claro que, nesta época, já pude perceber progresso em relação ao diálogo existente em sala de aula, no sentido de que os professores, do curso de Pedagogia proporcionavam atividades diversificadas, as quais envolviam debates em aula, que incentivavam a troca de experiências, e com isso, o desenvolvimento do processo dialógico. Mas no decorrer do curso continuei sentindo inquietação referente a esse tão almejado “diálogo”.

Após a conclusão do curso de pedagogia, três anos depois, por volta de 2004, resolvi iniciar o curso de Letras, onde surgiu a oportunidade de cumprir uma das etapas de estágio com alunos da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola municipal de Santa Catarina. Neste período, pude perceber o quanto os alunos que ali estavam, tinham como principal objetivo o resgate dos estudos para buscar conhecimentos escolares que os tornassem mais valorizados, tanto profissionalmente como em suas vidas pessoais, como seres humanos. Percebi o quanto gostavam de expressar suas experiências, o quanto o ato de ouvi-los, de inseri-los nesta troca de experiências com seus pares, em especial com os mestres que os mediavam e proporcionavam este espaço de trocas, os faziam felizes e realizados por conseguirem ter retornado ao espaço escolar que, de uma forma ou de outra, lhes foi tirado na infância, na adolescência, e até mesmo na vida adulta. Sabemos que o ser humano é inconclusivo, é constituído de razão e emoção, e naturalmente vive em constante procura por novas aprendizagens, sejam elas formais ou informais. Podemos encontrar o entendimento deste ser humano incompleto, visto como razão e emoção, em Freire (1996, p. 53): “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.”

Atualmente, no ano de 2016, o tema referente à “relação dialógica no ambiente escolar” novamente voltou a invadir meus pensamentos, me dando maior certeza do que realmente queria pesquisar, despertando-me o desejo de investigar como o ensino com os sujeitos que não conseguiram concluir seus estudos no ensino considerado regular, vem acontecendo hoje em suas vidas. Ou seja, como o ensino está se desenvolvendo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como contribuição para que este desejo de pesquisa aumentasse, tive como forte incentivo a leitura de uma dissertação de mestrado do PPGE da UNESCO indicada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Janine Moreira, também com o tema “dialogicidade” como foco, cujo título é “A ‘Dialogicidade’ na Proposta Curricular de Escolas Organizadas em Ciclos de Formação”, de Claudete Bonfanti Vieira (2007). Hoje, instiga-me a ampliação de reflexões referentes ao tema “DIALOGICIDADE” no ambiente escolar, especialmente entre “educandos e educadores” da Modalidade de Ensino da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental, localizada no estado de Rio Grande do Sul, na cidade de Torres, local onde resido no momento. São questões que me conduziram à reflexão sobre DIALOGICIDADE: Qual a percepção dos professores e alunos em relação às aulas ministradas? Existe dialogicidade na EJA? Caso exista, como vem acontecendo? Quais os fatores que a facilitam e a dificultam?

Os questionamentos acima direcionaram para a elaboração do seguinte problema de pesquisa: **Quais os significados da dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos à luz da concepção freiriana?**

As experiências de aprendizagens mediadas pelo diálogo entre alunos e professores auxiliam para que a aprendizagem transcorra de maneira prazerosa. A palavra, enquanto signo, permeia as ações pedagógicas já que, verbalmente alunos e professores se comunicam constantemente no ambiente escolar. Essa comunicação deve ser constituída de significados que conduzam a efeitos positivos para ambas as partes, onde aconteça naturalmente a intenção de troca de saberes, que favorecerá a aprendizagem, contribuindo, desta maneira, para que todos os envolvidos sintam-se satisfeitos em fazer parte desse processo de construção dialógica e humana. Segundo Sanceverino (2016):

A palavra, enquanto signo, é revelada em toda atividade pedagógica – é pelo domínio da palavra que o sujeito torna-se professor(a), que o(a) aluno(a) vai se constituindo, é pela palavra que ambos se identificam como docentes e como discentes. [...] É por isso que para estabelecer a dialogicidade como fundamento e caminho para a prática pedagógica na EJA é necessário que o(a) professor(a) introduza a cultura do diálogo em sala de aula. (SANCEVERINO, 2016, p. 459).

A cultura do diálogo, se vivenciada em sala de aula, contribuirá para que tanto professores(as) como alunos(as) sintam-se inseridos em um processo de aprendizagem que tirará os(as) professores(as) da condição de simples reprodutores e transmissores de conhecimentos, e os(as) alunos(as) da condição de meros expectadores, para a situação de sujeitos dialógicos e atuantes, sendo chamados para se inserirem no mundo em que vivem e cotidianamente contribuir para a construção crítica do mesmo. Ambos sendo colocados na condição de autores principais da construção da sua própria história, levando em consideração as experiências do outro, e assim, promovendo a chance da conquista da autonomia e, conseqüentemente, da libertação do ser humano.

Sabemos que a educação popular vem sendo estudada e problematizada por inúmeros brasileiros que estão preocupados em pesquisar os limites e as possibilidades nela encontradas, e como estão sendo colocadas em prática no cotidiano escolar. Segundo Vieira (2007):

Os estudos de Freire, Brandão, Beisiegel, Gadotti e Arroyo, dentre outros, subsidiam as lutas populares pelo direito de crianças e adolescentes a terem acesso à escola e nela permanecerem, para apreensão dos conhecimentos e bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, vêm sendo desenvolvidas, a partir da abertura política conquistada no final da década de 80 no Brasil, experiências de gestão de governos populares que recolocam o debate sobre a educação popular como referência para se pensar e reconstruir a escola pública. (VIEIRA, 2007, p. 14).

Esta abertura política obtida a partir da década de 1980, no Brasil, oportunizou aos gestores de governos populares a conquista de espaços voltados para debates referentes à educação popular, tendo em vista repensar a reconstrução da escola pública. Foi possível, após a abertura política pós ditadura civil-militar, abrir momentos para discussões da educação popular no contexto da educação regular. A educação se constitui em direito que deve ser assegurado a todas as pessoas, sendo referendado no artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos, promulgado no ano de 1948, “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus fundamentais e elementares. A instrução elementar será obrigatória.”

A partir do problema de pesquisa: **Quais os significados da dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos à luz da concepção freiriana?** Foram estabelecidos então os seguintes objetivos da pesquisa com o intuito de situar a questão:

- **Objetivo geral:** Compreender os significados do diálogo presentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), à luz da concepção freiriana.
- **Objetivos específicos:**

- Identificar os entendimentos de diálogo de educandos, educadores e gestores na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- Averiguar os sentidos de diálogo contidos na proposta pedagógica da EJA a partir dos documentos.

No sentido de verificar se o tema proposto por esta pesquisa vem sendo de interesse de outros pesquisadores, foi realizado o levantamento da existência de trabalhos que expressam a preocupação em investigar a presença ou não da dialogicidade no ambiente educacional, a maioria tendo como público alvo a EJA. Foi, então, realizada a pesquisa de trabalhos produzidos entre 2010 e 2016 no site da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no site da SCIELO, no Portal de Periódicos da CAPES e por intermédio da página do Google Acadêmico. Foram localizados em torno de 25 trabalhos, dentre eles citam-se artigos, ensaios, dissertações de mestrado e teses de doutorado; na biblioteca digital da UNESCO encontrei 04 dissertações de mestrado. Os 29 trabalhos encontrados se direcionam para áreas e temas diversificados, como: saúde, empresarial, educacional com foco na universidade da terceira idade, na alfabetização de jovens e adultos, na concepção dos professores acerca do trabalho docente no ensino de EJA, na trajetória e percursos percorridos das políticas e práticas da EJA, na busca do entendimento prévio dos conhecimentos matemáticos na EJA, ações desenvolvidas na Educação Infantil, diálogos sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva freiriana.

As pesquisas foram filtradas baseadas em alguns critérios, tendo destaque, a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos. Os descritores utilizados para a realização da pesquisa foram: Dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos, diálogo, Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire, autonomia, sujeito autônomo, EJA, Dialogicidade na educação, libertação, dentre outros. Os descritores foram usados de maneira diversificada, em alguns momentos de forma isolada, em outros, de forma combinada.

A partir destes descritores, vieram os 29 trabalhos citados, dos quais alguns, após a leitura dos títulos, e outros, na grande maioria, depois de realizada a leitura dos resumos, foram descartados pelo fato de ser evidenciado que os mesmos não viriam ao encontro do objeto de minha pesquisa. Dentre os trabalhos, 05 foram lidos na totalidade, tendo os mesmos uma maior aproximação com o tema em estudo. Tais textos estão citados e descritos na sequência.

Neste primeiro texto aqui citado, o trabalho de final de curso referente à Licenciatura em Pedagogia, de Patielle Santos de Araújo, intitulado “A importância da Afetividade para a Educação de Jovens e Adultos” (2011), da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, teve como objetivo principal a identificação da importância da

afetividade para as práticas pedagógicas, especialmente com o público alvo da Educação de Jovens e Adultos. Explicita que a pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal. Como referencial teórico, a autora contou com a contribuição dos autores Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsk e Henri Wallon, com o intuito de fundamentar a afetividade nos aspectos psicológicos. Paulo Freire, Edgar Morin e Leonardo Boff foram relevantes para fomentar a reflexão voltada à percepção da importância do desenvolvimento de um trabalho educativo que valorize a dialogicidade no espaço educacional realizado com os Jovens e Adultos. Os instrumentos que serviram de apoio para o desenvolvimento da pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas, observações em turmas, questionários com alunos, professores e coordenadores da escola, evidenciando uma abordagem metodológica qualitativa. Ao concluir a pesquisa, a autora verificou que, na prática pedagógica, a afetividade é vista com um grau de importância fundamental, que se faz necessário que ela faça parte do contexto escolar, para que se consiga uma educação significativa e de qualidade.

O segundo trabalho refere-se à pesquisa de dissertação de mestrado em educação com o título: “A perspectiva dialógica da educação na proposta curricular da EJA na Rede Municipal do Recife” (2013), de Maristela Silva de Moraes, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o qual evidenciou como objetivo primordial analisar nas construções curriculares demonstradas pela Rede Municipal de Ensino do Recife, na modalidade EJA, uma perspectiva dialógica freireana que favoreça a prática. O trabalho baseou-se na pesquisa bibliográfica de principais textos de Paulo Freire, na aplicação de questionários, de entrevistas e foi realizada a leitura de documentos e aprofundamento teórico sobre temáticas relacionadas ao currículo EJA e de outros documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Recife. Chegando ao término da pesquisa, a autora constatou que os educadores e educadoras demonstraram um entendimento favorável em relação à perspectiva nas turmas que estão inseridas na Educação de Jovens e Adultos, no sentido da possibilidade do desenvolvimento de um trabalho pedagógico focado na dialogicidade dentro do espaço educacional, evidenciando, desta forma, que esta prática é possível na Rede Municipal de Ensino de Recife.

Como terceiro trabalho, cujo título é “Ensinar e aprender sob o olhar de alunos da EJA I: mediações da educação popular” (2015), recorte referente à dissertação de mestrado da autora Keila Mourana Marques Silva (UNISAL), sendo orientado por Valéria Oliveira de Vasconcelos (UNISAL), teve como objetivo principal compreender o ato de ensinar e de aprender, buscando entender a relação entre educadores, educandos, a escola, a educação, dentre outras. Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados questionário, rodas de conversas, registros das falas no decorrer dos debates e discussões que surgiram a partir de

leituras de cada questão e de suas alternativas. Foram investigadas as concepções de 76 alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma fundação municipal (FUMEC), por intermédio de encontros sistemáticos em oito salas de seis escolas da FUMEC. Principais referenciais teóricos que contribuíram para a pesquisa: Severino Antonio Barbosa, Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Maria da Graça Nicoletti Misukami, Torres Carrillo, Rosa Maria Torres. Os resultados evidenciaram aproximações entre as concepções dos participantes e alguns conceitos básicos da Educação Popular como: emancipação, autonomia e participação. Foi constatado que, além de ser levada em conta a realidade do aluno, deve-se partir dela, buscando desenvolver atividades significativas que contribuam para a construção de conhecimentos que tenham o diálogo como principal componente.

O quarto texto, produção intitulada “Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire” (2013), artigo construído pelos autores: Leôncio José Gomes Soares, Professor associado da UFMG, e Ana Paula Ferreiro Pedroso, Pedagoga Doutoranda em Educação pela UFMG, apresentou como principal objetivo demarcar a Modalidade de Ensino da Educação de Jovens e Adultos por intermédio de discussões acerca de bases teóricas fundamentais para a formação dos educadores de jovens e adultos. Os principais autores que contribuíram para a elaboração do trabalho foram Paulo Freire, Miguel Arroyo, Cláudia Lemos Vóvio. Com a pretensão de ser dada continuidade nas referidas reflexões, os autores buscaram elencar alguns pressupostos defendidos por Paulo Freire, sobretudo os relacionados à dialogicidade, com o intuito de contribuir para a discussão das questões mencionadas e que o ensino deve partir da realidade, da vivência que o aluno traz para a sala de aula.

Como quinto e último trabalho mencionado tem-se o artigo “A contribuição da proposta educacional de Paulo Freire para a prática pedagógica docente na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos” (2016), de autoria de Marília Gabriela de Meneses Guedes, professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, e Edineide Souza Sá Leitão, professora de curso profissionalizante do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac-PE. As autoras buscaram contribuições fundamentais nos teóricos Paulo Freire e João Francisco de Souza. Em Freire, foi tomado como categoria central o diálogo crítico. Em João Francisco, foi buscada contribuição para o entendimento da prática pedagógica docente na perspectiva crítica. Foi utilizado como instrumento de produção e coleta de dados a observação do cotidiano escolar. Na organização, coleta e análise de dados, as autoras se basearam em Laurence Bardin. Para a constituição deste trabalho foi realizada a observação do desenvolvimento de atividades nas aulas de duas professoras. Ambas, com vários anos de

experiência educacional. Uma com a Educação Infantil e a outra, na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. As autoras desta pesquisa buscaram analisar a ocorrência, ou não, do processo de facilitação do conhecimento.

Finalizando a pesquisa dos trabalhos antecedentes, percebeu-se que foram diversos os encontrados com objetivos referentes ao tema EJA, no entanto, ao ser delimitada a busca, evidenciou-se poucas pesquisas que tiveram a dialogicidade como enfoque principal. Sendo assim, constata-se a necessidade de o tema dialogicidade continuar sendo investigado, em especial na Educação de Jovens e Adultos, para que se possa contribuir para uma EJA comprometida com a construção do conhecimento a partir de sujeitos transformadores do processo ensino-aprendizagem e, em especial, da realidade em que vivem.

## PERCURSO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Para percorrer a trajetória de uma pesquisa, se faz necessário dedicação, iniciativa, desprendimento, força de vontade, disposição de começar e recomeçar incontáveis vezes, como também, persistência, flexibilidade e humildade em se colocar como um eterno aprendiz. Para Lakatos e Marconi (2013, p.10), “nem sempre é fácil determinar o que se pretende investigar, e a realização da pesquisa é ainda mais difícil, pois exige do pesquisador dedicação, persistência, paciência e esforço contínuo”.

No decorrer desta caminhada de investigação, levantamento de hipóteses, planejamento, estratégias, organização, metodologia, leituras diversificadas são algumas das etapas que fazem parte do desenvolvimento do trabalho. Tais etapas devem ser executadas com uma certa proximidade, de forma que cada uma, possa desempenhar um papel significativo na produção da pesquisa e, com isso, buscar rigor e qualidade para uma pesquisa científica. Segundo Gil (2002, p.17), “na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”.

Para que o objetivo da pesquisa em questão fosse atingido, o presente estudo se caracterizou como uma pesquisa exploratória e empírica, de abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória, na visão de Lakatos e Marconi (2013):

[...] é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do investigador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. (LAKATOS e MARCONI,2013, p.71).

No caso desta pesquisa, seu caráter exploratório está em clarificar o conceito de dialogicidade no ambiente da EJA.

Em relação à pesquisa qualitativa, Triviños (1987) nos coloca que este tipo de pesquisa originou-se com os antropólogos e que existem algumas dificuldades para a compreendermos. Há dificuldade referente à abrangência do conceito, à especificidade de sua ação e, aos limites deste campo de investigação. A pesquisa qualitativa vem marcando presença em áreas distintas do conhecimento, tendo suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, em seguida pelos sociólogos e, posteriormente, na área educacional. Pelo fato de ter transitado em diversas áreas do conhecimento, também é denominada, a partir de vários enfoques, como: estudo de campo, estudo qualitativo, entrevista qualitativa, pesquisa participante, pesquisa-ação, estudos etnográficos, dentre outros. Este tipo de pesquisa apresenta uma ampla participação no campo da pesquisa. Para Minayo (2000, p. 22), “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo do significado das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

A pesquisa voltada para a significação das relações humanas pode nos motivar na busca de alternativas sociais que conduzam a mudanças que transformem o sujeito, a sociedade. Segundo Demo (2011, p. 43), “pesquisa como princípio científico e educativo faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto.”

Na pesquisa em questão, a entrevista foi um dos instrumentos utilizados, por ser considerada relevante para que haja verbalmente, e face a face, a busca de informações, sendo uma das formas de proporcionar o encontro entre entrevistador e entrevistado. E também, pelo fato de ser considerado um instrumento bastante eficaz na investigação social. Lakatos e Marconi (2013) nos colocam a entrevista como:

[...] É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. [...] é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades, como da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia Social, da Política, do Serviço Social, do Jornalismo, das Relações Públicas, da Pesquisa de Mercado e outras. (LAKATOS e MARCONI, 2013, p. 80-81).

Além da entrevista, foram utilizados como instrumentos que auxiliaram no desenvolvimento do trabalho: questionário e diário de campo. Minayo (2000) descreve a

importância do uso do diário de campo para o registro das observações que forem realizadas no decorrer dos encontros referentes à pesquisa:

Dentro da ideia de registro dos dados, destacamos o uso do diário de campo. [...] Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto a sua importância. [...] O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. [...] Quanto mais rico for em anotações este diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado. (MINAYO, 2000, p.63-64).

O estudo de campo exige de quem estiver pesquisando dedicação e tempo disponível, pois sua realização requer a presença do pesquisador para que, pessoalmente, sejam feitas as observações e registros, sendo estes intransferíveis para outra pessoa. E o diário de campo é uma das ferramentas que poderá auxiliar na realização dos registros relacionados às situações que ocorrem nos encontros referentes à pesquisa. Segundo Gil (2002), o estudo de campo tem sua relevância na pesquisa pelo fato de que:

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. [...] Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. (GIL, 2002, p.53).

Quanto ao questionário, ele é um dos instrumentos que auxilia na coleta de dados. Podemos citar algumas vantagens na sua aplicação como: o fato de os participantes não se identificarem, pode proporcionar maior liberdade ao expressarem por escrito suas opiniões. As respostas podem ser coletadas em um período curto de prazo, sendo que, também, pode ser aplicado para um grupo de pessoas que estejam reunidas em um determinado local. Lakatos e Marconi (2010) afirmam que:

A elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. [...] exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico. (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 184-185).

A pesquisa foi desenvolvida com profissionais e estudantes que frequentam o ensino da modalidade EJA, no período noturno, em uma escola estadual de Ensino Fundamental, situada no estado do Rio Grande do Sul, no segundo semestre do ano de 2017. O grupo que atua nesta modalidade de ensino é composto, no momento, por dez professores, uma orientadora educacional, uma supervisora, uma diretora, uma vice-diretora e 154 alunos. As

turmas encontram-se divididas em Totalidades<sup>2</sup> I, II, III, IV, V e VI. Noventa por cento destes alunos são urbanos. Há uma faixa etária bastante diversificada, entre estes estudantes, uma vez que, estão matriculados alunos de 15 a 72 anos. Em torno de 66 são adolescentes.

Para que fosse consolidada a realização deste trabalho nesta escola, se fez necessária a construção de uma trajetória que teve início em meados do mês de junho de 2017. Nesse mês, estive na escola em alguns momentos, conversando com a diretora geral, vice-diretora, orientadora educacional e supervisora da EJA, com o objetivo de esclarecer minha proposta de pesquisa. No decorrer destas conversas, busquei coletar alguns dados referentes à estruturação do curso, como: número de turmas existentes e alunos matriculados, o total de profissionais que participam deste processo educativo, dentre outros detalhes.

Não foi possível iniciar a pesquisa no primeiro semestre de 2017, pelo fato de que na primeira semana de julho, os alunos já estariam concluindo o semestre letivo, não havendo, desta forma, tempo hábil para iniciar e concluir a pesquisa, pois as matrículas da modalidade EJA não acontecem anualmente, como no ensino regular, mas sim, em períodos semestrais. Então, mediante a situação já mencionada, decidimos, eu, equipe diretiva/pedagógica e professora Orientadora, que a pesquisa seria iniciada no mês de agosto de 2017.

Retornei à escola para dar início ao trabalho efetivamente no dia 14/08/17, vindo a participar de um encontro entre equipe pedagógica/diretiva e alunos. Na situação, foram dadas as boas-vindas aos alunos, apresentada a equipe de trabalho que estaria acompanhando-os no decorrer do semestre, e, principalmente, conversado com os alunos sobre as “regras de convivência” que são estabelecidas entre alunos e profissionais dentro do ensino da modalidade EJA, no decorrer das aulas no ambiente educacional. No mesmo dia, antes de participar do encontro com os alunos, conversei com cada profissional da equipe para agendarmos um dia destinado à realização das entrevistas. Ficou acordado que no dia seguinte, 15/08/17, seria realizada entrevista com três membros da equipe. Então, mediante um termo de consentimento livre, assinado por cada participante, no qual consta a autorização para gravar a entrevista, foi iniciado o trabalho referente às entrevistas com a supervisora pedagógica, orientadora pedagógica e diretora da escola.

---

2 A categoria Totalidade na EJA é equivalente à predominância do todo sobre as partes constitutivas. O ensino estruturado por Totalidades apresenta-se de forma global, buscando a articulação dos conhecimentos entre si, não de modo isolado. O Ensino Fundamental da EJA, na escola onde a pesquisa foi realizada, é composto por seis Totalidades descritas da seguinte forma: Totalidades I e II - correspondem ao processo de alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental. As Totalidades III, IV, V e VI correspondem as séries finais do Ensino Fundamental. (Essas informações constam no Regimento Escolar da escola pesquisada).

No dia 16/08/17 foi feita a entrevista com o último membro da equipe diretiva. O termo de consentimento foi assinado tanto pelos profissionais que participaram da entrevista, como pelos alunos que responderam ao questionário. Cópias dos referidos documentos: entrevista, questionário e termos de consentimento, constam nas páginas dos apêndices. Todas as gravações das entrevistas foram feitas somente em áudio, sem vídeo. As entrevistas foram transcritas e devolvidas a cada participante para que pudesse alterar o que desejasse e autorizar seu uso para análise. Na transcrição, a fala dos participantes foi respeitada, tendo sido corrigidos apenas vícios de linguagem.

Nos dias 15 e 16/08, cheguei na escola, propositadamente, mais cedo, para que antes de os alunos entrarem, pudesse ter a oportunidade de observar como acontece a integração entre os mesmos, principalmente em relação à diferença de idade, sendo que, como já dito, entre os alunos matriculados, há faixas etárias diversificadas, abrangendo adultos e adolescentes.

Dando prosseguimento à pesquisa, no dia 23/08/17 participei de uma reunião pedagógica, onde fui apresentada aos professores e tive oportunidade de explicitar o papel que vinha desempenhando na escola, buscando esclarecer o objetivo da pesquisa e convidando-os a participar da entrevista. Após os esclarecimentos, os professores se colocaram à disposição para participarem da pesquisa. A partir desse dia fui realizando as entrevistas com os professores, conforme a disponibilidade de tempo de cada um.

Houve a interrupção da pesquisa, especialmente das entrevistas, no momento em que a maioria dos profissionais entrou em greve. A partir do dia 01 de setembro, os educadores da rede pública estadual aderiram à paralisação das aulas no estado do Rio Grande do Sul. Por este motivo, não foi possível realizar as entrevistas com todos os professores, que trabalham com a EJA. Sendo feitas então, com cinco professores e quatro profissionais, que constituíam a equipe pedagógica e diretiva (orientação, supervisão, vice direção e direção).

Após o retorno da greve, prossegui indo na escola em busca de informações referentes ao Regimento Escolar e Projeto Workshop, com o intuito de obter, através desses documentos, um maior suporte aos dados que foram coletados nas entrevistas. Não sendo, desta forma, configurado o estudo destes documentos como análise documental. Com a intenção de coletar maiores informações em relação a este projeto, resolvi elaborar mais um roteiro de perguntas que foram respondidas pelas entrevistadas ED1 e PI. Este projeto foi iniciado com os alunos da EJA tendo como autora a entrevistada PI e contou com o apoio dos professores e outros profissionais da escola. Uma das entrevistas foi realizada com a participante ED1, pelo fato de ela ser a diretora da escola e dar um grande incentivo para o desenvolvimento do projeto na EJA, principalmente o subprojeto OUTLET/BRECHÓ, que é um trabalho realizado duas

vezes por ano, maio e outubro, com a participação de toda a comunidade escolar e comunidade externa. A entrevista com a ED1 foi feita em uma das dependências da escola, sendo gravada. Quanto à entrevista com a professora PI, pelo fato de ela estar sem tempo para responder na escola, a mesma respondeu as questões do roteiro por escrito e entregou em um outro momento.

Também, participei do momento dedicado à formatura dos alunos que fizeram parte da Totalidade VI. Momento este que foi de bastante emoção para todos que se fizeram presentes: alunos, professores, familiares, equipe diretiva/pedagógica, dentre outros.

No período de greve, somente dois professores continuaram desenvolvendo as atividades; esses profissionais já haviam respondido à entrevista, anteriormente. No tempo de paralisação, mesmo não ocorrendo aula no período habitual, continuei a realizar a aplicação do questionário aos alunos presentes na escola e que já tinham assinado o termo de consentimento. Nesse período, foi possível aplicar os questionários com 17 alunos. Depois, avaliei que, a despeito do prejuízo para com o levantamento dos dados de minha pesquisa, deveria respeitar a condição de greve no estabelecimento. Persistir ali poderia promover uma recriminação moral para com os professores que estavam aderindo à greve.

Foram aplicados questionários com 17 alunos que fazem parte das Totalidades I, II, IV e VI. Inicialmente, pensei em realizar as observações e aplicar os questionários com as turmas correspondentes às totalidades IV e VI. Essa intenção se deu após observações feitas por mim, em um dos encontros entre alunos, equipe pedagógica e diretiva, realizado em 14 de agosto de 2017. Nesse encontro, a equipe de profissionais trabalhou com os alunos as regras existentes dentro da modalidade EJA, para que o trabalho fluísse de forma organizada, buscando, assim, esclarecer os direitos e deveres estabelecidos aos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Na Totalidade IV<sup>3</sup>, chamaram-me atenção características do grupo, em relação a sua heterogeneidade, dinamismo, e também o fato de nele estar acontecendo a inclusão de dois alunos especiais, um com Síndrome de *Down* e um deficiente intelectual, direito obtido a partir da Lei nº 9.394/96<sup>4</sup>, e que esse grupo de alunos e profissionais da EJA vêm buscando cumprir.

---

3 Na EJA, a totalidade IV corresponde ao 7º ano do Ensino Fundamental e ao 4º semestre da Modalidade de Ensino da EJA.

4 No Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, encontra-se citado no parágrafo 2º que: “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.” (CRAVEIRO, 2009, p.300).

Na totalidade VI<sup>5</sup>, me senti instigada a desenvolver o trabalho pelo fato de perceber que esta turma possui características opostas à totalidade IV, demonstrando ser uma turma bastante concentrada, aparentemente buscando acatar as regras estabelecidas pelo curso, talvez pelo fato de já estar há mais tempo do que as outras turmas neste estabelecimento de ensino. E também pelo fato de já estar concluindo o curso.

Quanto às totalidades I e II<sup>6</sup>, fazem parte dessas turmas alunos em processo de alfabetização e pós - alfabetização. Primeiramente, entrevistei a professora<sup>7</sup>, pelo fato de ela ter trabalhado com os dois alunos especiais que estão na Totalidade IV. Prendeu-me a atenção, nas totalidades I e II, o fato de estarem em processo de alfabetização e pós alfabetização, e também de todos serem adultos, sendo um grupo mais homogêneo neste sentido. É um diferencial em relação às outras turmas, pois as outras totalidades são heterogêneas, pelo fato de terem uma presença significativa de adolescentes matriculados. Enquanto que na turma de alfabetização e pós alfabetização, não há adolescentes matriculados, somente adultos. Neste aspecto é que me refiro quanto à heterogeneidade ou homogeneidade das turmas. Então, após entrevistar a professora, levantei com ela e seus alunos a possibilidade de responderem ao questionário; cinco dos dez matriculados consideraram a ideia interessante e participaram da pesquisa. O diferencial da aplicação do questionário com os referidos alunos é que eles optaram por responder oralmente e pediram que eu escrevesse suas respostas. Quanto aos alunos das Totalidades IV e VI, duas alunas, uma de cada turma, apresentou bastante dificuldade em ler e interpretar o que estava sendo perguntado nas questões, necessitando, desta forma, que eu relesse com elas as questões várias vezes, até entenderem e escreverem suas respostas. Os demais alunos responderam sem pedir auxílio. Os estudantes das Totalidades III e V não foram incluídos na pesquisa, pelo fato de eu ter percebido que talvez não viesse a ter tempo hábil para desenvolver o trabalho e concluir a pesquisa.

Quanto à análise de dados, o trabalho foi desenvolvido a partir de categorias. Para que tenhamos um entendimento mais claro em relação à análise por categorias, podemos encontrar nos escritos de Gomes (1994), a seguinte contribuição:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer

---

5 A totalidade VI corresponde ao último semestre do ensino fundamental dentro da modalidade de ensino EJA.

6 Com os alunos das Totalidades I e II vem sendo desenvolvido o trabalho por somente uma professora, que é alfabetizadora, e também professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

7 A professora das Totalidades I e II continua assessorando os professores em relação à acolhida e às atividades que devem ser trabalhadas com esses alunos.

classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas, significa agrupar elementos, ideias ou expressões, em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. [...] As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória, ou a partir da coleta de dados. (GOMES, 1994, p.70).

Os dados da pesquisa foram explorados em duas etapas. Na primeira, pelo Método de Análise por Categorias, onde analisou-se dados empíricos obtidos dos alunos, professores e equipe diretiva/pedagógica. As categorias se constituíram em dois momentos: no primeiro momento, serviram de orientação prévia para a elaboração do roteiro da entrevista realizada com os professores e do questionário aplicado com os alunos. Sendo estas categorias: **Categoria 1** - Entendimento dos profissionais e alunos acerca do significado do termo Dialogicidade/diálogo; **Categoria 2** - Existência da Dialogicidade/diálogo nas aulas; **Categoria 3** - Suficiência ou não do diálogo nas aulas; **Categoria 4** - Facilidades e dificuldades para a existência do diálogo nas aulas; **Categoria 5** - Evidência da afetividade entre profissionais e alunos para que o diálogo acontecesse.

Após a coleta dos dados foram elaboradas novas categorias, que resultaram em outras seis. As mesmas seguem na sequência e serviram como parâmetros para a realização da análise dos dados. Então, neste segundo momento, foram estabelecidas para a análise dos dados empíricos as seguintes categorias: **Categoria 1:** Diálogo como respeito; **Categoria 2:** Diálogo como didática para o ensino-aprendizagem; **Categoria 3:** Diálogo como forma de evitar conflitos; **Categoria 4:** Diálogo como conversa/entendimento entre as pessoas; **Categoria 5:** Diálogo como facilitador da vivência e de boas relações; **Categoria 6:** Diálogo como forma de afetividade.

Na segunda etapa da análise de dados, foram analisados dados relacionados aos documentos: “Regimento Escolar da EJA” e “Projeto WORKSHOP” da escola em estudo. Lembrando que o estudo de tais documentos não se configura como análise documental, mas sim, como suporte para a realização da análise dos dados coletados nas entrevistas. Trabalho este, que se deu por intermédio da realização de duas entrevistas com o intuito de coletar dados referentes ao Projeto Workshop e seus subprojetos. Estes documentos foram analisados de forma livre, não sendo, desta forma, ancorados por nenhuma categoria.

Como já comentado anteriormente, ressalta-se aqui que a análise dos dados desta pesquisa foi realizada à luz da teoria freiriana.

Em termos de estrutura, ao produzir este trabalho, na introdução, procurei relatar sobre a contextualização do objeto da pesquisa, buscando descrever sobre a inquietação que

conduziu-me à pesquisa em questão. Fiz referência ao problema, aos objetivos, à investigação de trabalhos antecedentes e ao percurso metodológico percorrido.

No primeiro capítulo, que tem como título “Dialogicidade: o diálogo como ação transformadora da humanidade”, enfatizei a importância da existência do princípio dialógico entre as pessoas, para que haja uma sociedade mais justa e igualitária. Como embasamento para a temática central deste capítulo foram utilizadas obras de Paulo Freire, nas quais são evidenciadas contribuições relacionadas à conscientização e libertação da humanidade, visando esclarecer sobre as contradições existentes entre “educação bancária” e “educação problematizadora”. Há também reflexões referentes à importância da Educação de Adultos de Paulo Freire para a alfabetização de adultos, sendo o mesmo referência educacional, tanto nacional como internacionalmente. Para finalizar o capítulo, há um enfoque na Concepção Epistemológica do diálogo em Freire, segundo a qual os homens são vistos como seres humanos inacabados e mediados pelo mundo.

O segundo capítulo, intitulado “Breve histórico sobre a atuação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil”, trata sobre a trajetória da modalidade de ensino EJA na educação brasileira. Busquei discorrer sobre a trajetória de movimentos educacionais referentes ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), ao Ensino Supletivo no Brasil, à Educação de Jovens e Adultos na atualidade. E para finalizar, fiz um apanhado de informações sobre as Conferências Internacionais de Educação (CONFINTEAs I, II, III, IV, V e VI), como também, sobre os encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs).

No terceiro e último capítulo, que tem como título “Análise e discussão dos resultados”, consta a análise e discussão de dados que foram coletados por intermédio de entrevistas com professores e equipe diretiva/ pedagógica; questionários com alunos, pesquisa em documentos relacionados ao projeto denominado Workshop e subprojetos correlacionados ao mesmo, que foram e continuam sendo realizados com a participação da comunidade escolar da EJA da instituição pesquisada, bem como, informações retiradas do Regimento Escolar, o qual direciona as atividades escolares. Documento este que foi construído pela própria instituição, de acordo com a realidade escolar da EJA, e que se encontra vigente até a atualidade.

## **1 DIALOGICIDADE: O DIÁLOGO COMO AÇÃO TRANSFORMADORA DA HUMANIDADE**

“O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.”  
(Paulo Freire)

Este capítulo encontra-se subdividido em quatro partes. Na primeira, busquei abordar a importância do diálogo para o desenvolvimento social e histórico do sujeito; é ressaltada a relevância do papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária; as possibilidades de libertação do sujeito por intermédio do princípio dialógico entre as pessoas; o significado do termo dialogicidade. Na segunda, evidenciei informações referentes à vida e obras de Paulo Freire e a contribuição freiriana no desenvolvimento do processo dialógico na educação, focalizando o projeto educativo de Paulo Freire para a conscientização e libertação da humanidade, como também, explicitando pontos divergentes entre a “educação bancária” e a “educação problematizadora”. Na terceira, busquei compreender especificamente sobre a Educação de Adultos de Paulo Freire. Destaco, principalmente, a importância que o mesmo teve para o desenvolvimento do processo educacional da alfabetização de adultos, tanto a nível nacional, como internacional. Na quarta parte, consta o item que discorrerá sobre a Concepção Epistemológica do diálogo em Freire, segundo a qual os homens são mediados pelo mundo. E, por serem seres humanos inacabados, podem, por intermédio da pronúncia de sua palavra, vir a proporcionar momentos dialógicos e transformadores capazes de modificar o ambiente do qual fazem parte, e assim, com possibilidades de vir a transformá-lo em condições para que todos os seres vivos possam ter o direito de habitá-lo com dignidade.

### **1.1 DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA DIALOGICIDADE: O DIÁLOGO COMO EXIGÊNCIA DO SER**

Nós, seres humanos, habitantes do Planeta Terra, buscamos nele a conquista de espaço para a procriação, para o próprio desenvolvimento, para a tentativa da sobrevivência. Mas, de que tipo de sobrevivência estamos falando? Que tipo de vida almejamos ter neste Planeta? De que forma asseguramos nossos direitos e cumprimos com nossos deveres, enquanto pessoas éticas, autônomas, conscientes?

No decorrer da história da humanidade presenciou-se muitos fatos históricos, dentre os quais, cita-se que todos os continentes sofreram alterações por causa de uma diáspora planetária. Este acontecimento fragmentou os povos em relação a espaços geográficos, e ao mesmo tempo, os uniu em relação à diversidade cultural, sendo difundida por intermédio de inúmeros grupos que foram responsáveis pela construção da diversidade de costumes, ideias, linguagens. Em Morin (2002), podemos evidenciar estes fatos:

A diáspora da humanidade não produziu nenhuma cisão genética: pgmeus, negros, amarelos, índios, brancos vêm da mesma espécie, possuem os mesmos caracteres fundamentais de humanidade. Mas ela levou à extraordinária diversidade de línguas, culturas, destinos, fontes de inovação e de criação em todos os domínios. A riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está em sua unidade geradora. (MORIN, 2002, p.65).

No transcorrer dos tempos, desenrolaram-se diversos fatos históricos, correspondentes às mais variadas épocas vivenciadas pela humanidade. Foram produzidos registros que identificam a cultura, a política, a sociedade de cada período. Atualmente, vivemos em um sistema capitalista de produção que continua gerando, assim como os demais sistemas praticados até então, desigualdades sociais, e desta forma, a presença de oprimidos e opressores.

Para os opressores, são somente eles que necessitam e merecem uma vida digna, na qual seus direitos são resguardados e colocados em prática no seu dia a dia. Enquanto que o outro, o oprimido, que não passa de um objeto nas mãos dos opressores, é manipulado, alienado, e seus direitos subtraídos de forma injusta, fortalecendo, assim, a desigualdade social. Este ato de exclusão exercido pelos opressores, permeia historicamente nossa sociedade, sendo vivenciado de geração em geração. Os opressores almejam como objetivo principal a obtenção de capital, de lucro, de bens materiais que os consolidam na conquista de domínio e poder. Na obra “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987, p. 25), Freire nos fala do opressor: “Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhe é possível transformar tudo a seu poder de compra. [...] O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal”.

A luta pelo poder e por riquezas materiais acompanha a história da humanidade. Com o passar do tempo, a forma de dominação vai sendo moldada de acordo com os fatos vivenciados pelas populações de cada época. Nos tempos atuais, os grandes capitalistas continuam se valendo da opressão e da exploração sobre os trabalhadores para continuarem se apropriando da mais-valia. De acordo com Catani (1986):

A expansão capitalista, entretanto, liquidou a maior parte dos artesãos, que não puderam concorrer com as fábricas sempre crescentes. Endividavam-se e perdiam os seus meios de produção, até que nada lhes restasse para vender, a não ser a sua força de trabalho (sua força física mais o seu cérebro). Sem os meios de produção a força de trabalho tem pouca utilidade. Separada de seus meios de produção, a classe trabalhadora passou a depender, para o seu trabalho, da classe dos capitalistas, isto é, da classe dos proprietários dos meios de produção. (CATANI, 1986, p. 34 e 35).

No entanto, no modo de produção capitalista, para que o trabalho seja desenvolvido, mesmo sendo detentor dos meios de produção, o capitalista não consegue realizar sozinho as atividades referentes ao trabalho, precisando, desta forma, do trabalhador, com sua capacidade física e intelectual, para que a produção seja realizada. Ao mesmo tempo, o trabalhador necessita de dinheiro para sua sobrevivência. Neste contexto, ambas as partes necessitam se complementar, ainda que a lógica hegemônica – aquela a favor da expansão do capital – procure nos fazer acreditar que apenas o trabalhador necessita do empresário, e que este é um benfeitor daquele, ocultando a exploração de um sistema que é, por princípio, desigual.

A educação tem um importante papel a cumprir: o de participar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. E isto se faz, proporcionando meios para desenvolver nos educandos a criticidade, alcançada por um trabalho de conscientização de seu papel ativo na história. Uma educação que se comprometa com a libertação dos vários tipos de opressão e orientada por princípios fundamentais: dialogicidade, amor, respeito, solidariedade. Despertando, desta forma, a esperança na concepção de um mundo melhor e mais humano para todos, independentemente de raça, classe social, religião, gênero.

Ao ler os escritos de Freire, pude perceber que os oprimidos, pelo fato de serem frequentemente dominados pelos opressores, assimilam e internalizam atitudes opressoras, vindo a transferi-las aos seus companheiros. Tais atitudes acabam permitindo que sejam externalizadas características opressoras “hospedadas” nos oprimidos.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior”. (FREIRE, 1987, p. 28).

Nesta condição, nos oprimidos acaba despertando o desejo de possuir o estilo de vida no qual os opressores vivem, desejando ter padrões de vida luxuosos, buscando maneiras para também estarem inseridos no poder capitalista, consumista e dominador.

Na visão de Paulo Freire, os opressores justificam a opressão/exploração, por considerarem que as pessoas são indivíduos incapacitados de pensar, de criar, de raciocinar, de

expressar suas opiniões, de ter autonomia na construção de sua própria caminhada. São aqueles que não possuem consciência crítica desenvolvida, que se conformam em viver na condição inferiorizada de objeto, de SER MENOS. Neste grupo de indivíduos que estão à margem da sociedade, e sendo colocados na condição de oprimidos, destacam-se: os negros, os índios, as mulheres, a população de classe média baixa, classe baixa e os imigrantes pobres.

Ao descrever este contexto, percebe-se a urgência em continuar buscando alternativas que possam educar os indivíduos e grupos marginalizados a se conscientizarem de que precisa haver mudanças, sendo a educação problematizadora, com seu conceito central de dialogicidade, uma proposta para a promoção destas mudanças. Pois, por intermédio do uso da palavra, do diálogo entre os homens mediatizados pelo mundo em que vivem, é que haverá possibilidade de mudança na práxis dos sujeitos. Desta forma, a libertação e, conseqüentemente, a transformação do espaço em que se habita, poderá ocorrer, havendo a reconstrução de um lugar mais digno, solidário e justo para viver. Moreira (2013) salienta que, por intermédio do diálogo e de uma educação problematizadora, os homens dão significado a sua existência. Segundo a autora:

[...] A educação problematizadora é aquela pautada na dialogicidade, na comunhão dos homens para entender e modificar o mundo, necessariamente dependente da palavra de todos os envolvidos no processo educativo, onde a polaridade educador e educando dá lugar ao educador-educando e ao educando-educador. [...] A conscientização implica, então, a perene leitura e ação sobre o mundo, atingindo-se formas críticas de enxergá-lo e de se posicionar, alcançada em situação de diálogo. (MOREIRA, 2013, p. 48).

No entanto, ao realizar esta pesquisa, verifiquei que o termo dialogicidade ainda é pouco conhecido e divulgado entre as pessoas, o que gera um certo estranhamento quando o mesmo é pronunciado. Percebi, desta forma, a necessidade de buscar explicações para os seguintes questionamentos: qual o real significado do termo dialogicidade? De que forma ela pode contribuir para que haja a libertação do ser humano? A que libertação estamos nos referindo? Para que houvesse um melhor entendimento do termo dialogicidade, foram realizadas por mim investigações acerca do significado do mesmo.

No decorrer da pesquisa, foram encontrados múltiplos conceitos interligados ao termo “diálogo”, ou seja, os vocábulos dialogicidade e diálogo exprimem significados semelhantes, porém, a expressão “diálogo” é visualizada com mais frequência, sendo natural o entendimento de seu significado ao ser ouvida por qualquer pessoa. O termo “dialogicidade” exige do ouvinte uma maior análise e reflexão para tentar compreendê-lo, conduzindo à curiosidade e a indagações referentes ao verdadeiro significado. Digo isso por experiência

própria, pois, quando algumas pessoas me questionaram ou questionam em relação ao objeto de pesquisa escolhido por mim, e lhes digo que vem a ser: “A Dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos”, logo comentaram ou comentam e indagam: Dialogicidade? De onde vem esta palavra? O que ela realmente significa? Tem a ver com diálogo? Quando me deparei pela primeira vez com esta palavra, também me fiz questionamentos semelhantes. Percebendo a necessidade de maior entendimento acerca deste termo, prossegui buscando fontes<sup>8</sup> que pudessem subsidiar maiores explicações.

No livro “Dicionário Paulo Freire” (2010), Zitkoski relata que, para Paulo Freire, os termos diálogo/dialogicidade representam um compromisso muito além do que aparentemente é expressado, pois a dialogicidade, em sua essência, tem a proposta de uma educação voltada para a humanidade, para a libertação do indivíduo de sua alienação, de sua escravidão, situação em que é visto e em que atua como objeto, buscando auxiliá-lo para que, por intermédio de sua autocrítica e conscientização, deixe de ser objeto para tornar-se sujeito autônomo e em condições de dialogar consigo mesmo, com as pessoas, com a natureza, na realidade da qual é membro integrante, para transformar o espaço, o mundo onde encontra-se inserido. É este sentido que darei aos termos diálogo e dialogicidade, os quais tomarei indistintamente.

Para que haja uma compreensão maior sobre a importância de Paulo Freire e a contribuição de suas obras para a prática de ações que propiciem a libertação do homem da condição de objeto, para a condição de sujeito autônomo e transformador da sociedade em que vivemos, precisamos ter um conhecimento mais amplo e contextualizado de fatos que ocorreram em sua vida e situar a existência de algumas obras deste autor. É com o sentido da categoria dialogicidade/diálogo expressada e desenvolvida por Paulo Freire que será orientada esta pesquisa.

---

8 Verificaremos, então, o que algumas fontes nos trazem de informações referentes ao significado da palavra “dialogicidade”. No dicionário *online* de português WEBIX (2017), o termo dialogicidade aparece descrito como qualidade ou caráter do que é dialógico ou está em forma de diálogo. No Dicionário Informal (2017), o termo refere-se à capacidade de diálogo. A fonte exemplifica a utilização do termo citando a oração: “Dialogicidade é necessária entre educando e educador”. O dicionário online PRIBERAM descreve dialogicidade como qualidade do que é dialógico. Nos dicionários impressos Aurélio (2008), Michaelis (2000) e Larrousse (1999), o vocábulo Dialogicidade não é descrito, neles constam termos derivados como: diálogo, dialogar, discussão, conversação, dialogismo, dentre outros. Aurélio (2008) descreve o termo diálogo como: “fala alternada entre duas ou mais pessoas; conversação. Troca ou opinião de ideias, opiniões, etc.”. Larrousse (1999) coloca que a palavra diálogo tem o significado de: “Conversação entre duas ou mais pessoas sobre um assunto definido. Conteúdo desta conversação; discussão.” Michaelis (2000) expressa o termo diálogo da seguinte forma: “conversação entre duas ou mais pessoas”.

## 1.2 PAULO FREIRE: BIOGRAFIA E CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DIALÓGICO NA EDUCAÇÃO

Ouve-se falar em Paulo Freire, de seu projeto de educação e o quanto ele vem contribuindo para a educação popular. Para que se tenha um maior conhecimento referente à vida e obra do referido autor, foram buscadas informações relacionadas a sua biografia.

O nome completo de Paulo Freire é Paulo Freire Reglus Neves, nasceu no Recife, no estado de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Filho de Edeltrudes Neves Freire e Joaquim Temístocles Freire. Casou-se duas vezes. No primeiro casamento teve como esposa Elza Maria Costa de Oliveira. Juntos, constituíram uma família com cinco filhos: Maria Madalena, Maria de Fátima, Maria Cristina, Joaquim e Lutgardes. Segundo Beisiegel (2010, p. 13), Elza teve participação ativa e significativa nas experiências educacionais de Freire: “[...] Professora e diretora de escola primária, Elza participou ativamente no desenvolvimento das primeiras experiências de Paulo Freire na educação”.

Em 1986 Elza veio a falecer. No ano de 1988 Freire casou-se novamente, tendo como segunda esposa Ana Maria Araújo, a qual o acompanhou até a morte do autor, em 02 de maio de 1997, na cidade de São Paulo.

Paulo Freire, no decorrer de sua vida, teve contato constante com a natureza, com a família, com a palavra, com a comunicação, com o diálogo, com a descoberta e com a pronúncia do mundo. Sua alfabetização se deu em comunhão com sua família e com a natureza. Inclusive, alfabetizou-se com naturalidade, embaixo de mangueiras que faziam parte de sua realidade; como instrumento de escrita apossou-se de gravetos que o auxiliaram na escrita de rabiscos que, mais tarde, foram substituídos por palavras de seu universo pessoal. Em Freire (1994, p. 15), podemos evidenciar o seguinte relato: “[...] Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”.

Para o autor, a base familiar que teve foi de extrema importância para o seu desenvolvimento enquanto filho, esposo, pai e ser humano. Nos escritos presentes na obra “Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire” (1979), descreve seu pai como uma pessoa bondosa, inteligente, amorosa. E sua mãe como uma mulher dotada de doçura, bondade, justiça, alguém que acreditava em Deus, que era religiosa, pois a cita como católica. Seu pai, mesmo não sendo considerado religioso, respeitava as crenças de sua mãe, e isso serviu como exemplo para que Freire também crescesse

entendendo que deveria respeitar as opiniões das outras pessoas. O autor relata aprendizados obtidos da observação do relacionamento de seus pais:

Com eles aprendi o diálogo que procurava manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. (FREIRE, 1979, p. 8).

Alguns escritos do autor demonstram que ele considerou seu casamento com Elza Maia Costa Oliveira um chamado vocacional para a constituição de sua família. Como também, que a educação familiar que teve por intermédio de seus pais na infância, na adolescência e vida adulta, de uma certa forma o influenciaram na consumação do fato de desejar ser um pai de família. Na mesma obra citada, Freire evidencia a importância que dava para sua família, para o significado do diálogo como base fundamental, sendo um dos pilares que fortaleceria sua base familiar com esposa e filhos:

Atendendo à irresistível vocação de pai de família, casei-me aos 23 anos, em 1944, com Elza Maia Costa Oliveira, hoje, Elza Freire, pernambucana do Recife, católica também. Com ela prossegui o diálogo que aprendera com meus pais. De nós vieram ao mundo cinco filhos, três moças e dois meninos, com quem ampliamos a nossa área dialogal. (FREIRE, 1979, p. 08).

Em seu projeto educativo, Freire buscou desenvolver suas ideias de forma questionadora, consciente, crítica e libertadora. Entre 1962 e 1963, no Recife, ele se dedicou ao desenvolvimento de experiências referentes à Educação de Jovens e Adultos, que mais tarde vieram a fazer parte de um projeto maior, a criação do “Método Paulo Freire”. Ao realizar sua experiência de alfabetização em Angicos (RN), consegue alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias, fato este que teve uma grande repercussão, tanto a nível nacional, como internacional. Segue seu trabalho de alfabetização em 1964, com o “Programa Nacional de Alfabetização”, dando continuidade à alfabetização de adultos nos arredores de Brasília (DF), em uma cidade chamada Gama. Tinha nesta época apoio do governo do presidente da República, João Goulart. Neste mesmo ano, com o Golpe Civil-Militar no Brasil, a ditadura é instalada e Paulo Freire foi preso por setenta dias. Suas ideias eram consideradas subversivas, contrárias aos governantes da época. Ainda em 1964, Freire exila-se na Bolívia por um curto espaço de tempo, pois no mesmo ano acontece um Golpe Militar na Bolívia, e ele então muda-se para o Chile. Mesmo exilado e passando por situações difíceis, segue com suas ideias de autonomia, libertação e transformação do sujeito e do mundo no qual o homem deve fazer parte.

Em 1967 publica no Brasil a obra *Educação Como Prática da Liberdade*. Em 1970, publica nos Estados Unidos *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968. Em 1971 é fundado o “Instituto de Ação Cultural (IDAC)” na cidade de Genebra, na Suíça, tendo como responsáveis pela fundação Paulo Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon. Em 1980, depois de 16 anos, ele volta definitivamente para o Brasil, pois no ano anterior, devido à pressão de exilados internos e externos, assim como toda uma conjuntura internacional que direcionou a transição para a democracia, o governo militar declarou a anistia para os exilados. Nesta época, Freire retorna ao Brasil com a intenção de reaprender o Brasil. A partir deste momento, novos desafios surgem como educador, pois mesmo sendo reconhecido internacionalmente, no Brasil era pouco conhecido. Freire segue o trabalho com sua proposta de educação popular. De acordo com Streck, Redin e Zitkoski (2010):

Com humildade que é característica de todo grande intelectual, Freire se lança a novos desafios, dentre os quais destacamos: busca uma nova inserção no contexto da universidade brasileira; enfrenta a discussão de sua obra pedagógica em um novo contexto político do Brasil – a redemocratização; mantém ativo o debate de sua obra com autores internacionais e busca a reinvenção da Educação Popular no contexto da educação escolar, principalmente da Educação pública. (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 16).

No mesmo ano de 1980, inicia como docente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Entre 1980 e 1990, foi professor da Universidade de Campinas (UNICAMP). Em 1986, foi homenageado pela UNESCO, em Paris-França, com o prêmio “Educação para a Paz”. Em 1989, na gestão de Luiza Erundina (PT), foi convidado para assumir a Secretaria de Educação do município de São Paulo. Entre 1989 e 1991, procurou desenvolver seu trabalho com o objetivo de mudar a maneira como a escola vinha se desenvolvendo na política popular de educação. Então, implementou o projeto Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA-SP). Ainda no ano de 1991, fez parte da criação do Instituto Paulo Freire.

Dando sequência ao seu desejo de que as pessoas tivessem consciência do quanto são capazes de agir com autonomia, deixando de ser objetos para serem sujeitos autores de sua própria história, Freire continua insistindo na construção de uma educação libertadora que necessita ter em sua práxis, como categoria principal, a dialogicidade. Diálogo este que tem como compromisso a promoção de mudanças no universo pessoal de cada indivíduo, como condição de seu compromisso para a promoção das mudanças na sociedade, o compromisso com a transformação do mundo, um mundo solidário, dialógico, com justiça social.

Na época em que Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação na cidade de São Paulo, buscou incentivar a promoção de debates educacionais a partir do contexto da escola

pública. Foram lançados desafios para o repensar de novas propostas pedagógicas relacionadas à educação popular. Surge então, a necessidade de debates sobre planejamento pedagógico, gestão escolar, avaliação escolar e organização curricular. Neste período, valiosas experiências foram vivenciadas por intermédio de administrações populares em cidades brasileiras, como: Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Caxias do Sul.

Na década de 1990, Freire escreveu e publicou várias obras: *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*; *À Sombra dessa mangueira*; *A educação na cidade*; *Educação e política*; *Pedagogia da indignação*; *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Essas obras vêm contribuir significativamente para a fundamentação de uma pedagogia com consistência para qualquer projeto de educação. De acordo com os escritos de Streck, Redin e Zitikoski (2010):

Freire situa-se na origem de um novo paradigma pedagógico, que emerge na América Latina e se afirma, hoje, enquanto obra coletiva em processo de construção e reivindicação nas diferentes experiências de luta e organização das classes populares no mundo todo. O próprio Freire, em registros como no livro *Pedagogia da esperança*, aponta para a importância da Pedagogia do oprimido transformar-se, de fato, em um projeto coletivo enquanto obra de todos aqueles que lutam juntos e se solidarizam por um mundo mais justo e humanizado para todos. (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 17).

Paulo Freire não se encontra mais conosco fisicamente, mas suas obras são consideradas imortais. Elas nos alertam para questões importantes de nossa sociedade, como a necessidade de que nos conscientizemos de nossa condição de seres inacabados e, por consequência, do dever de irmos em busca de novas experiências que possam nos aperfeiçoar enquanto seres humanos. Penso que, para que este aperfeiçoamento atue na transformação do homem, se faz necessário o respeito às diversas opiniões e o fomento ao sentimento de alteridade entre os seres humanos. Mas, para que isso seja colocado em prática, se faz necessário que seja internalizada a essência e a importância do significado da expressão dialogicidade/diálogo para o dia a dia na vida das pessoas.

A expressão dialogicidade/diálogo é uma das categorias principais e fundantes de toda a teoria freireana, voltada para um projeto crítico, pedagógico, humano, com a intenção de semear a esperança em um futuro melhor. Segundo Zitikoski (2010):

[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico – problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica em uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca. (ZITKOSKI, 2010, p. 117).

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita há cinco décadas, dedicou os capítulos três e quatro ao estudo referente à ação dialógica e antidialógica, reflexão esta que apresenta como essência a busca da prática da liberdade. O autor refere-se ao diálogo como fenômeno humano, que está interligado à palavra. Para ele, a palavra não se apresenta com significado verdadeiro se ela não estiver relacionada à práxis.

A concepção referente à práxis está presente em todos os trabalhos realizados por Paulo Freire. Os conceitos de autonomia, dialogicidade, ação-reflexão, visão de mundo, reflexão crítica, educação libertadora, discência, docência, conscientização, comunicação, humanização, e muitos outros, fazem parte da constituição da essência da práxis. “[...] A práxis é este movimento de ação-reflexão-ação, em situação de pronúncia do mundo, tendo, portanto, o mundo como mediação.” (MOREIRA, 2013, p. 48).

Neste sentido, a práxis pode ser entendida como a relação estabelecida entre a vida e o modo de viver e de interpretar o mundo, buscando compreendê-la como geradora de ações reflexivas e transformadoras da realidade. Com este entendimento, a práxis não permite que as ideias de alienação, domesticação e opressão permeiem o processo de mediação, para que assim, as ações sejam conscientes, transformadoras e libertadoras. Desta forma, a construção de um mundo novo é precedida pela conscientização e, conseqüentemente, pela ação. “[...] A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia.” (ROSSATO, 2010, p. 325).

Para que a ação e reflexão, ou seja, a práxis, possam acontecer de forma consciente, e que o indivíduo se torne sujeito atuante no mundo em que vive, a prática democrática deve se fazer presente no desenvolvimento da vida do sujeito, dentro e fora do ambiente familiar e escolar. Pois o indivíduo passa por um longo período sendo disciplinado pela escola, onde, muitas vezes, não tem voz nem vez para expressar seus pensamentos, suas ideias, seus anseios, suas descobertas. E assim, por intermédio de uma educação bancária, vive a domesticação e a alienação, tornando-se vítima da cultura do silêncio. A educação bancária não problematiza o homem diante do mundo porque este compromisso não faz parte de sua estrutura, não tendo, desta forma, esta preocupação, muito pelo contrário, ela não permite que ocorram situações problematizadoras e reflexivas, para que, desta forma, não ocorra a formação de sujeitos críticos. “Portanto, a cultura do silêncio é gerada em estruturas opressoras nas quais homens e mulheres submetem-se a forças condicionantes que os levam a experienciarem-se como “quase-coisas” [...]. (OSOWSKI, 2010, p. 100).

Para Paulo Freire, a impossibilidade de homens e mulheres pronunciarem sua palavra, de se expressarem como cidadãos atuantes em sua práxis, como sujeitos politizados, críticos e conscientes, os leva a viver não se vendo vinculados a sua cultura. E com isso, continuam vivendo em condições opressoras, desumanas e de objeto. Incapacitados, neste cenário, de aspirarem por “ser mais”. Ou seja, não se reconhecendo como sujeitos inacabados, que podem “ser mais”, se tiverem a curiosidade de buscar compreender a sua condição humana no mundo em que vivem. Para compreenderem esta condição, necessitam aventurar-se e ir ao encontro de novos conhecimentos sobre si mesmos e acerca do mundo que fazem parte, buscando entender o contexto humano no qual sua história vem sendo construída.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p. 44).

Quando a ação e a reflexão estão dialeticamente interligadas, o processo de humanização vai se construindo, e assim, surgindo espaço para a práxis social. E com isso, a pronúncia de um novo mundo, que dará oportunidade para que o verdadeiro diálogo aconteça e com ele, nasçam maneiras de comunicar o amor, a paz, a presença da natureza, atitudes mais humanas, que valorizem a permanência da vida humana no planeta Terra, buscando nutrir a esperança em um futuro melhor, onde a comunicação aconteça de forma horizontal.

Em um projeto libertador, todos os homens possuem o direito de fazer uso da palavra, de expressar suas ideias, seus desejos, seus anseios, suas percepções e reflexões, não se permitindo que somente alguns tenham este privilégio. Esse direito pode ser conquistado por intermédio da persistência na concretização da ação-reflexão-ação, de atitudes que são tomadas no dia a dia da vida de cada sujeito, podendo resultar em ações dialógicas e transformadoras do ambiente em que se vive. O diálogo só é possível quando o sujeito busca expressar suas ideias e sabe ouvir a palavra, as experiências do outro de forma respeitosa. Segundo Freire (1987).

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunhão e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias, por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. (FREIRE, 1987, p. 11).

A escola é um dos espaços que pode proporcionar momentos dialógicos que levem à existência de uma comunicação solidária e humana. Os projetos educacionais necessitam de coerência entre a teoria e a prática. É necessário que sejam oportunizados momentos em que

ambos, professores e alunos, sejam sujeitos do processo, utilizando-se da reflexão e autonomia com respeito e sabedoria, com a consciência de que o conhecimento não é finito, e que as pessoas são seres inacabados, portanto, estão sempre em busca de novos conhecimentos. Freire (1987) salienta que:

[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. (FREIRE, 1987, p.52).

No Dicionário Paulo Freire, Zitkoski nos relata que: “Freire nos desafia para que todo projeto de educação que pretende ser libertador comece por sua própria coerência metodológica, que implica a postura dialógica como fundamento primordial do processo libertador”. (ZITKOSKI, 2010, p. 118).

No exercício de uma educação libertadora, não há compatibilidade com uma pedagogia direcionada para a prática de dominação, de opressão, de alienação, de escravidão. Ela tem por finalidade gerar um processo educacional dinâmico e dialético. Atualmente, ainda fazem parte de uma minoria os educadores que demonstram estar conscientes de que o processo educacional pode ser dinâmico, dialético, crítico, transformador e libertador. Infelizmente, nossas escolas continuam seguindo modelos educacionais meramente reprodutores e conteudistas, que são representados por intermédio de uma educação estática, acrítica, bancária.

Quando o processo educacional assume a visão dialética homem-mundo, e se compromete a auxiliar o sujeito na sua valorização enquanto ser humano, na realização de sua condição ontológica de “ser mais”, esse movimento poderá oportunizar ao indivíduo a compreensão de que ele tem capacidade de modificar a si mesmo e ao mundo do qual faz parte. Assim, nesta luta por seu espaço, haverá possibilidade de fortalecer a esperança de modificação do mundo. A concepção de dialogicidade desta educação cumpre o papel de construir a conscientização, condição para a libertação humana. Libertação esta que consiste na realização da vocação ontológica de “ser mais”, deixando o sujeito de estar na condição de objeto, para ocupar seu espaço como sujeito na construção da história da qual faz parte.

O que deve mover nossa luta pela humanização do mundo é a esperança no potencial dos seres humanos em modificar o mundo e a si mesmos. Sem essa esperança não é possível a assunção da utopia e a própria conquista da liberdade, capaz de ser afirmada somente através da ação ético-política libertadora. [...] Portanto, não é possível nos entendermos como seres humanos sem essas dimensões vitais do sonho e da esperança, que movem a autêntica utopia de um futuro histórico para a humanidade e nos impulsionam para a superação de nós mesmos. Essa é a dinâmica da natureza humana, que busca transcender a si mesma a partir da busca permanente de transpor

as barreiras que atrofiam seu potencial e desvirtuam a nossa própria vocação para o ser mais. (ZITKOSKI, 2010, p. 370- 371).

A educação libertadora, pelo fato de ser ato humano, só pode ser vista por meio do diálogo, sendo que o homem tem a capacidade de atuar, pensar e descrever a realidade da qual faz parte. Tendo assim, oportunidade para contestá-la ou não, aceitando ou não as condições de vida que vivencia em seu cotidiano. Estas atitudes de pensar, atuar e agir precisam ser pensadas, dialogadas e colocadas em prática em colaboração com outros homens que pretendem construir uma nova realidade, depositando em seus atos esperança. “O diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros.” (FREIRE, 1979, p.43).

Paulo Freire nos coloca que o sujeito, para atingir um nível de consciência que o torne capaz de exercer sua autonomia e liberdade, passa por níveis de consciência denominados: consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica. Ele refere-se à “intransitividade da consciência”, a situação do indivíduo que ainda não se sente parte do contexto histórico, que não consegue objetivar sua realidade, se colocando como pertencente de uma sociedade fechada, não se reconhecendo como alguém com autonomia para escrever sua história. Sua vida é vista e analisada por aspectos puramente biológicos. Sujeito este que não apresenta comprometimento com a história, uma vez estar imerso na luta por sua sobrevivência física. Quanto à consciência “transitiva ingênua”, é o nível em que no sujeito já existe percepção da existência de conflitos sociais, mas ainda possui um certo conformismo que o impossibilita de tomar atitudes de mudanças. Ele não se aventura em tentar entender as causas dos problemas que o cercam, tendo a tendência, desta forma, de transferir para os governantes, para as instituições, para os outros, a busca por soluções que possibilitarão a resolução dos problemas. Ou seja, ainda não se sente parte do processo de luta pela transformação da realidade. Segundo Kronbauer (2017):

A consciência “transitiva ingênua” já percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas para os fenômenos. [...] A consciência transitiva ingênua tende ao gregarismo e à massificação. Pelo fato de satisfazer-se com explicações fabulosas e conduzir-se pela emoção, ela tem dificuldades para o diálogo, para a argumentação racional e, com frequência, mostra-se irracionalmente sectária e fanatismo. (KRONBAUER, 2017, p. 87).

Em relação à consciência “transitiva crítica”, Kronbauer (2017) define o sujeito como autônomo e crítico, nível este em que o sujeito encontra-se em condições de interpretar e compreender a realidade e, com isso, perceber a importância de lutar pela obtenção de um

espaço de justiça e solidariedade na sociedade em que está inserido. Seus atos são de responsabilidade e comprometimento, buscando, por intermédio do diálogo, atitudes receptivas quando depara-se com o novo. Este nível de consciência crítica acontece quando o sujeito tem consciência de que faz parte de um processo de transformação da sociedade em relação aos aspectos econômicos, culturais, sociais. Este contexto necessita ser acompanhado [...] “de um trabalho educativo crítico, dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções conscientes de ação.” (KRONBAUER, 2017, p. 87).

O nível de consciência transitiva crítica proporciona a compreensão da necessidade de que o ser humano se volte para uma educação que priorize o diálogo. Direciona-se para responsabilidades sociais e políticas, buscando uma profunda interpretação para o entendimento dos problemas existentes. “Sem esta consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória.” (Freire, 1967, p.56).

Na acepção freireana, podemos encontrar palavras, como “inédito viável”, expressão compreendida como uma palavra-ação, portanto, identificada como práxis. “Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar uma enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas.” (FREIRE, Ana Maria Araújo, 2017, p. 224).

Assim, nova possibilidade de alternativas para solucionar alguns problemas é denominada por Freire de “inédito viável”, situação que se alimenta da inconclusão do ser humano, demonstrando, com clareza, que nossas ações se constituem no aperfeiçoamento de nós mesmos, tendo a ciência de que estamos inseridos em um contexto onde o movimento que fazemos possa nos impulsionar para a construção de uma sociedade que almeje atitudes democráticas, fortalecidas por atuar em busca da paz, da solidariedade, do amor, da justiça. Elementos estes que conduzirão o sujeito para uma vida mais humana e esperançosa. De acordo com Gadotti (1996):

O inédito viável é a nova possibilidade de solução para certos problemas que se revelam para além das “situações-limite”, quando o máximo de “consciência possível” do homem consegue observar além do visual da “consciência efetiva”. É o dever, o futuro a se construir, a futuridade a ser criado [*sic*], o projeto a se realizar. Em outras palavras: inédito viável é a possibilidade ainda inédita de ação [...]. (GADOTTI, 1996, p.723).

Para que nossa práxis seja transformadora da realidade em que estamos inseridos, nossos sonhos e esperanças necessitam ser alicerçados em possibilidades de mudanças que ultrapassem a condição alienante em que vivenciamos. Precisamos fortalecer nossos desejos de

mudanças, buscando participar ativamente, com determinação, dialogicidade, criticidade e curiosidade nas discussões de projetos futuros que estejam interligados à construção de uma nova sociedade. Um projeto social que esteja engajado na busca de solidariedade, justiça e igualdade de direitos entre os sujeitos. É de suma importância que ações educativas sejam mediadoras deste processo de “ação e reflexão libertador e consciente”, e assim, mudanças pedagógicas possam ocorrer intensificando e disseminando novos saberes educativos e sociais. Buscando, desta forma, impedir que pensamentos de alienação e dominação continuem sendo disseminados de forma absoluta e primordial no meio em que vivemos.

É por meio da conscientização que os sujeitos assumem compromisso histórico de refazerem seu mundo e a si mesmos dentro de suas possibilidades concretas. A ação reflexiva leva à conscientização que leva a mais reflexão, gerando a construção de um novo mundo conceitual em que o indivíduo é sujeito e atua sobre o mundo concreto que o rodeia. É por meio dessa conscientização que esse sujeito torna-se senhor de sua palavra e é esse senhorio que poderá levá-lo à transformação, tanto do mundo conceitual quanto do concreto, superando as relações sociais de dominação. (MARTINS, 2009, p.23).

Na concepção freiriana, a transformação do mundo acontece quando o homem consegue pronunciá-lo - por intermédio do diálogo - e transformá-lo. Ação esta, que proporciona o encontro de amor, respeito e humanização dos homens, mediatizados pelo mundo. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 1987, p.45).

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, refere-se à “educação bancária” como acrítica, alienante e reprodutora, incapaz de conceber uma educação transformadora. Ela conduz para a “absolutização da ignorância”, na qual a falta de conhecimento está sempre identificada e centrada no “outro”, jamais em si mesmo. Na “educação bancária” o educador coloca-se como detentor do conhecimento, aquele que tudo sabe. Enquanto que o educando é visto como o indivíduo ignorante, aquele que nada sabe, que não apresenta condições cognitivas suficientes para refletir sobre os conteúdos ensinados, sendo então incentivado a memorizá-los. Posteriormente, a verificação da aprendizagem destes conhecimentos é realizada por instrumentos de avaliação que medem os conhecimentos adquiridos pelos alunos de forma impossibilitadora de reflexão. O ato reflexivo não acontece pelo fato de tais conhecimentos não se relacionarem com a realidade social vivenciada pelo educando. A “educação bancária” reflete a opressão social e reproduz a “cultura do silêncio”. É um modelo de educação que está longe de produzir atitudes revolucionárias e reflexivas. Muito pelo contrário, objetiva manter o educando em sua ignorância e alienação. Freire (1987) descreve a “educação bancária” com as seguintes características:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 34).

Após a análise das características referentes à “educação bancária”, descritas acima, penso que, realmente, quanto mais o educando vivencia a “educação bancária”, maior será o seu estado de passividade, ignorância e alienação, sendo, desta forma, fortalecido na sua condição de objeto. Desta forma, distanciando-se, de forma oprimida e ingênua, do desenvolvimento de uma consciência crítica, dialógica e libertadora.

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa realizada, cujo objeto é a dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos, se percebe cada vez mais, a importância do diálogo entre os homens. Que a “dialogicidade” é uma das categorias de grande importância e fundamental para auxiliar os homens a deixarem sua condição de objeto, para tornarem-se sujeitos conscientes e transformadores do mundo que deve ser pronunciado por pessoas que buscam ontologicamente vivenciar o processo de humanização, tendo o desejo e a persistência de SER MAIS.

### 1.3 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DE PAULO FREIRE

A Educação de Adultos de Paulo Freire surgiu baseada em ideias voltadas para o pensar e repensar a vida do aluno, do indivíduo enquanto ser humano. Sendo levada em conta a capacidade do sujeito em construir a sua própria história, alicerçada na essência da sua existência. Consolidando-a pelo seu dia a dia em seu trabalho, com sua cultura, em sua família, em sua comunidade, na vivência de seu universo pessoal e profissional, de sua realidade. Buscando, com a realização desse trabalho, o despertar do senso crítico que, como pessoa, pode desenvolver, se forem proporcionadas possibilidades para que isso aconteça, tornando-o

consciente de que a educação pode ser uma das principais ferramentas que o auxiliará na transformação de si mesmo e da realidade na qual está inserido.

As ideias de Paulo Freire nascem como forma de manifestação referente à urgente necessidade de trabalhar a consciência política das classes populares e, paralelamente, o engajamento de um trabalho reflexivo em ações correspondentes ao Movimento Popular. Pensamentos e ações que transcendem ao ambiente pedagógico.

Para Freire, a alfabetização não poderia ser realizada por um processo mecânico de “decoreba”, por mera reprodução dos conteúdos, denominada por ele de “educação bancária”. Então, para que houvesse transformação, se fazia necessário um novo processo educativo de alfabetização, onde a leitura, a escrita, o ensinar e o aprender seria realizado com um olhar mais humano e libertador do homem.

Esta inovadora e criativa maneira de alfabetizar adultos foi idealizada e elaborada por Paulo Freire e iniciada por um grupo de professores nordestinos que faziam parte do Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco. A primeira experiência aconteceu em Recife, tendo como local de desenvolvimento das atividades uma casa na periferia, que foi adquirida por membros participantes do Movimento de Cultura Popular (MCP). Esse trabalho iniciou-se com cinco alunos, teve a desistência de dois, permanecendo e chegando à conclusão dos trabalhos três participantes. A partir dessa primeira experiência, outras com maior amplitude foram iniciadas em Angicos e Mossoró, na Paraíba, no Rio Grande do Norte e em João Pessoa. As primeiras pessoas que foram alfabetizadas através da nova experiência de “Círculo de Cultura”<sup>9</sup>, que tiveram como base principal sua alfabetização a partir de seu cotidiano, foram os lavradores do Nordeste, na cidade de Angicos. Esses “Círculos de Cultura” foram experiências realizadas tanto na área rural como na área urbana. Com o referido trabalho, trezentos trabalhadores foram alfabetizados em quarenta e cinco dias. Tais resultados repercutiram de uma forma tão ampla que chamaram a atenção da opinião pública. E com isso, o Governo Federal decidiu apoiar, sendo então, o método disseminado por todo o país. Brandão (1981) nos relata fatos que evidenciaram a ampliação do método após as primeiras experiências.

---

9 Significado da expressão “Círculo de Cultura” de acordo com FREIRE (1967): Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor”. O ponto de partida para o trabalho no Círculo de Cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. O círculo se constitui, assim, em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social. (p.4 e 7)

Depois de haver sido testado em “círculos” na roça e na cidade, no Nordeste, o trabalho com o método foi levado por muitas mãos ao Rio de Janeiro, a São Paulo e Brasília. Aquele era o tempo da criação dos Movimentos Populares de Cultura (MCP) dos Centros de Cultura Popular do movimento estudantil (CPC) do Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB), da campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal, entre tantos outros grupos, lugares e equipes onde se misturavam educadores, estudantes, professores, profissionais de outras áreas que, por toda a parte, davam sentidos novos a velhas palavras: educação popular, cultura popular. (BRANDÃO, 1981, p. 18).

Na maior parte das capitais dos estados brasileiros, nos anos de 1963 e 1964, foram realizados cursos com o objetivo de formar coordenadores para atuarem no método. O trabalho vinha se ampliando de tal forma que, somente no então Estado da Guanabara, ultrapassou a inscrição de seis mil pessoas para participarem do curso. Eram previstos pelo plano de ação em torno de vinte mil círculos de cultura em 1964. Neste mesmo ano tinham a intenção de formar dois milhões de alunos, estimativa essa também de Paulo Freire, que previa que seriam educados em torno de trinta alunos a cada dois meses.

Com o Golpe Civil Militar de 1964, os trabalhos de alfabetização liderados por Paulo Freire foram interrompidos, sendo alegado que nele estavam depositadas características “subversivas”, e com isso, considerado arriscado para o país. Pelo fato de seu trabalho ter sido considerado perigoso, Freire foi preso por cerca de 70 dias. Após ser libertado, em seguida exilou-se com sua família, pelo tempo correspondente a dezesseis anos, vindo a residir na Bolívia, no Chile, nos Estados Unidos e na Suíça. Com seu afastamento do Brasil, levou consigo o sonho da realização de seu método no país. No entanto, no Chile seu trabalho em defesa da alfabetização de adultos foi acolhido e, em seguida, destacado e reconhecido pela UNESCO, sendo que, neste período, o Chile foi considerado um dos cinco países destacados pela relevância de melhor contribuição no desenvolvimento de um trabalho que vinha tendo resultados na redução do analfabetismo.

Paulo Freire, ao retornar para o Brasil em 1980, pela anistia política, voltou com a intenção de reaprender, de recomeçar sua caminhada no processo educacional e político. O surgimento e continuidade de suas ideias deram prosseguimento a um engajamento voltado para o Movimento Popular, objetivando o despertar e o fortalecimento de uma visão com maior criticidade da classe popular em relação à política e à educação vivenciadas no país.

No desenvolvimento de seu trabalho, Freire apropriou-se de um método pedagógico ancorado por uma linha mestra que só se efetivaria se houvesse uma participação baseada na liberdade de expressão e senso crítico dos participantes. Para que, entre educadores e educandos, esta liberdade de expressão pudesse ser colocada em prática, foi criada a estrutura de trabalho dos “Círculos de Cultura”, na qual, em círculo, reuniam-se coordenadores e alunos

para dialogar sobre os “temas geradores”<sup>10</sup> em questão, rompendo, desta forma, com o modelo de ensino tradicional e domesticador e buscando propiciar um ensino de forma horizontal, onde alunos e coordenadores trocavam experiências, participando das discussões de igual para igual, sem hierarquia entre educadores e educandos.

O trabalho de alfabetização de adultos criado por Freire proporcionou, através do Círculo de Cultura, reuniões com homens do povo. Pessoas, que no dia a dia, lidavam com grandes dificuldades para exercer seus trabalhos. Que buscavam no seu ato de trabalhar a sua sobrevivência.

Com a perspectiva de mudanças transformadoras, nos Círculos de Cultura eram expressadas vivências de seus participantes, que davam coerência e legitimidade ao aprendizado. Pois, com discussões, essas trocas de experiências eram manifestadas nesses momentos dialógicos, num misto de sentimentos onde ressaltava-se a dor, o sofrimento, o medo, as incertezas, a revolta, a humildade, a esperança, a desesperança. Este era o momento da “palavra viva”, pronunciada por aqueles que tinham em seu contexto histórico a vivência, a experiência praticada em seu cotidiano. Esses eram os momentos em que a prática e a teoria caminhavam lado a lado, dando significado para a verdadeira práxis. Oportunizando situações de diálogo, em que o pronunciar da palavra individual e coletiva acontecia, dando uma amplitude ainda maior aos participantes, de poder pronunciar a existência de um ser humano em busca de libertação por intermédio de sua conscientização. Tendo condições, desta forma, de participar da construção de um mundo que o reconheça enquanto ser pensante, crítico e merecedor de ser valorizado na sua essência de ser humano. “O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem.” (WEFFORT, 1983, p.07).

O educador Paulo Freire preocupou-se com a construção de uma educação cuja concepção fosse focada na responsabilidade social e política, onde a democracia era vista como conquista e direito de todos, contrariando, desta forma, o querer dos governantes do país, já que os representantes políticos desse período se interessavam em apoiar as causas dos movimentos populares, os trabalhos de alfabetização do povo, somente quando pudessem manipular os analfabetos, os trabalhadores. Assim, poderiam ter o controle a favor do processo eleitoral, com o objetivo de ter os votos dos trabalhadores nas urnas eleitorais.

---

10 “[...] o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repetamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.” (FREIRE, 1987, p. 56).

Para a estruturação do programa, a base que o sustentava vinha do levantamento de palavras, de temas geradores do cotidiano dos alfabetizados. Momento de grande importância para o fomento do diálogo entre os participantes. “Ao educador cabe apenas registrar fielmente este vocabulário e selecionar algumas palavras básicas em termos de sua frequência, relevância como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica que apresentam.” (WEFFORT, 1983, p.5).

Nos círculos de cultura não há destaque para um ou alguns participantes; todos se comunicam através de um mesmo patamar, e são respeitados nas manifestações de suas opiniões, onde as colaborações são bem vindas e vistas como enriquecimento para a aprendizagem do grupo. “Um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho.” (BRANDÃO, 1981, p. 21-22).

No referido método, nada deveria ser inflexível. Apresentar-se-ia como um trabalho pensado na flexibilidade, na criação, na recriação, na inovação, na realidade de cada caso, de cada situação que viesse a surgir no decorrer dos encontros, não havendo receitas prontas para guiar as discussões e produções relacionadas ao trabalho de alfabetização realizado com o grupo. Um dos aspectos considerado inalterado, sendo de fundamental importância quanto à observação e necessariamente à aplicação, seriam os princípios gramaticais da língua. No mais, a proposta estaria centrada num trabalho que ampliasse o diálogo, e que se estruturasse de acordo com cada descoberta, com os avanços, facilidades ou dificuldades surgidas no processo de aprendizagem. “Há muitos outros exemplos atuais de uso e invenção do Método Paulo Freire. Neles, a ideia de “reinventar a educação” aparece viva e real.” (BRANDÃO, 1981, p. 80).

No sentido de dar continuidade ao processo educativo com os alunos considerados alfabetizados, foi pensada e criada a etapa de pós-alfabetização. No desenvolvimento desta etapa, para os alunos que ainda apresentavam alguma dificuldade de leitura e escrita, para tal aperfeiçoamento, foram montados grupos com o objetivo de revisão, reelaboração e aprofundamento de estudos em equipes. Para os alunos que se encontravam em um nível mais avançado de leitura e escrita, que superavam bem as dificuldades da pós-alfabetização, era trabalhado com referenciais que abordavam tanto a leitura, análise e discussão de textos simples, que eram construídos de acordo com a realidade do educando, como também, tinham contato com textos que traziam um aprofundamento das dificuldades ortográficas apresentadas pela Língua Portuguesa.

Com essas informações, evidencia-se claramente que o método era elaborado de acordo com as necessidades dos grupos. Eram recriadas e adaptadas atividades que

contemplassem o ritmo, o nível de aprendizagem dos alfabetizados, buscando respeitá-los em sua individualidade, e ao mesmo tempo, enquanto coletividade. Neste sentido, podemos perceber a importância da persistência, da paciência, da amorosidade para que o processo alcançasse seus objetivos. Mas todo esse processo também era muito bem planejado. E com isso, abriam-se possibilidades para que o sujeito conseguisse realizar a pronúncia da sua palavra, do seu universo vocabular e, conseqüentemente, do mundo em que vivia, havendo, desta forma, o surgimento de um novo homem, livre e transformado de dentro para fora. E assim também, o nascimento de um sujeito com pensamentos coletivos, com o objetivo de intervir em sua sociedade.

Os trabalhos relacionados ao método freiriano buscaram ressaltar a importância da conscientização do sujeito enquanto ser histórico e crítico. Alertando para a necessidade da compreensão de que o homem é um ser inacabado em seu conhecimento. Que a busca constante por novos conhecimentos, se for de forma consciente e crítica, poderá conduzi-lo para novas perspectivas de vida, onde o povo alienado possa encontrar em sua desalienação a libertação de condições opressoras para condições libertadoras. Assim, haverá na essência humana uma autonomia fortalecida pela esperança de conseguir pronunciar um mundo melhor para as gerações que vivem o hoje, como também para as gerações que surgirão em um futuro bem próximo. “O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo.” (FREIRE, 1987, p. 42).

Essas relações homem-mundo devem ser compostas por sujeitos que continuem disseminando possibilidades, que deem continuidade a um trabalho que solidifique a construção de uma nova sociedade. Sociedade na qual os direitos e deveres não serão destinados a somente alguns indivíduos, mas sim, a toda uma nação; sociedades onde as pessoas compreendam, e tenham desenvolvida a capacidade de reconhecer que o real significado da palavra “humanidade” deve ser colocado em prática, não somente a nível individual, local, regional, estadual ou nacional, mas sim, a nível mundial e, acima de tudo, em um nível bem mais profundo e amplo, o planetário.

#### 1.4 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO DIÁLOGO EM FREIRE

Nos escritos de Romão (2017), ele nos coloca que na concepção freiriana o conceito de educação se constitui na pluralidade, por educações. Ou seja, existem maneiras diferenciadas

das pessoas iniciarem uma nova caminhada, partindo do que são para chegar no que querem ser. E que estas várias educações são resumidas por Freire em dois tipos: a “educação bancária” e a “educação libertadora”. Como já vimos, a educação bancária tem o papel de oprimir, alienar e dominar as pessoas. Ao contrário da “educação bancária”, a educação libertadora, por meio da problematização, torna o sujeito mais consciente de que ocupa um lugar no mundo, e que, ao ocupar este espaço, torna-se autor de sua própria história. “A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade.” (ROMÃO, 2017, p. 133).

Freire nos coloca que o movimento que impulsiona o ser humano a educar-se, nasce de sua própria natureza de incompletude e inacabamento, é ontológico. E que essa incompletude e inacabamento dos seres humanos leva o sujeito a interessar-se por novos conhecimentos permanentemente. Portanto, eis a importância de despertar nos educandos a curiosidade que os instigará ao desejo de buscar novos conhecimentos, que os tirará da condição de ignorância, alienação, escravidão e fortalecerá a esperança na construção de um mundo mais digno para a habitação de todos os seres vivos no planeta Terra. Freire (1996) afirma que:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecerem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 1996, p. 58).

A concepção epistemológica de Freire estrutura-se em uma epistemologia<sup>11</sup> crítica, na qual o conhecimento é fruto de construções do sujeito em comunicação com a sociedade, com a cultura, com o mundo. O conhecimento é comprometimento e capacidade de pessoas, não de objetos. “O conhecimento como capacidade, não apenas como conteúdo, é construído pelo sujeito que se constitui como tal nessa construção. Uma epistemologia construtivista.” (BECKER, 2017, p.152).

---

11 O termo “epistemologia”, de acordo com Michaelis (2017), significa: “conjunto de conhecimentos sobre a origem, a natureza, as etapas e os limites do conhecimento humano; teoria do conhecimento. Estudo crítico das premissas, das conclusões e dos métodos dos diferentes ramos do conhecimento científico, das teorias e das práticas; teoria da ciência”. Aurélio (2004), descreve o significado da palavra “epistemologia” como: “Estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas; teoria da Ciência”. O Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (HAUAISS e VILLAR, 2001) coloca o significado de “epistemologia” como “Reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, esp. nas relações que se estabelecem entre o sujeito indagativo e o objeto inerente, as duas polaridades tradicionais do processo cognitivo; teoria do conhecimento”.

No decorrer do desenvolvimento de seu trabalho, Freire teve influências epistemológicas de autores como: Hegel, Marx e Husserl. Segundo Brutscher (2014):

[...] entre as principais influências de Freire temos a matriz dialética, em que Hegel trata do conhecimento a partir de uma concepção idealista<sup>12</sup>, e Marx concebe um pensamento epistemológico vinculado ao materialismo histórico e dialético<sup>13</sup>, e a matriz fenomenológica<sup>14</sup> em que se encontra Husserl, cujo pensamento também se caracteriza como idealista. (BRUTSCHER, 2014, p.2).

Além da contribuição dos autores Hegel, Marx e Husserl na formação da epistemologia freiriana, também houve, dentre outros, a interferência de aspectos referentes ao cristianismo. Freire não concordava com a visão teológica tradicional do cristianismo, que propiciava verticalmente a relação com os indivíduos, a qual considera o resgate da libertação feita pela divindade superior (Deus) e que, por intermédio do pecado, a pessoa será punida e julgada por seus erros cometidos. Essa punição aconteceria por não seguir o que a igreja, as instituições religiosas orientam sobre o sentido da libertação em Cristo, em Deus, por intermédio da crença e da fé. Freire discorda totalmente da igreja que exerce seu papel de forma tradicional e opressora, pois este tipo de postura evidencia um sistema colonizador, opressor e inflexível, não havendo espaço para o diálogo. Esta ação antidialógica

[...] corresponde a uma Igreja tradicionalista, que não chegou ainda a desvencilhar-se de suas marcas intensamente coloniais. Missionária no pior sentido da palavra, “conquistadora” de almas, esta Igreja, dicotomizando mundanidade de transcendência, toma aquela como a “sujeira” na qual os seres humanos devem pagar por seus pecados. Por isso mesmo, quanto mais sofram, tanto mais se purificam e, assim, alcançam o céu, a paz eterna. O trabalho não é a ação dos homens e das mulheres sobre o mundo, refazendo-o e fazendo-se nele, mas a pena que pagam por ser homens e mulheres. (FREIRE, 1984, p. 16 e 17).

Segundo Freire, esse paradigma de igreja tradicional jamais será libertador. Para ele, o sentido desafiador cristão está na pronúncia da palavra de Deus como um convite para se inserir no mundo, com o sentido de recriá-lo, tendo como principal suporte o diálogo, a

---

12 Na concepção idealista, “o idealismo é a posição epistemológica que afirma a predominância do ideal sobre o material. Segundo esta posição, a ideia apreende a realidade e, portanto, defende o pensamento como sendo o responsável pela possibilidade do conhecimento.” (BRUTSCHER, 2014, p.2).

13 Materialismo histórico dialético - “O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.” (PIRES, 1997, p. 87).

14 A Fenomenologia é o termo que se refere à ciência do fenômeno. Segundo os escritos de Galeffi (2000): “Fenômeno, do grego *phainómenon*, significa ‘aquilo que aparece’. A palavra deriva do verbo grego *phainomenai*: ‘eu apareço’. O que ‘aparece’ é aquilo que se mostra à luz, o ‘brilhante’ (*phaino*)” (p. 25). O referido autor salienta que: “[...] a fenomenologia é um método, o que significa dizer que ele é o ‘caminho’ da crítica do conhecimento universal das essências. Assim, para Husserl, a fenomenologia é o ‘caminho’ (método) que tem por ‘meta’ a constituição da ciência da essência do conhecimento ou doutrina universal das essências” (p.14).

reflexão, a libertação, jamais a dominação. Freire se considerava um homem de fé, porém, não tanto como religioso. “A sua fé se fundava num Deus transcendente e presente no mundo, [...] e que não era “fazedor” de sua história, mas sim uma “presença na História dos homens e das mulheres.” (RIBEIRO, 2017, p. 97).

De acordo com Freire, ao buscar conhecimento no referencial marxista, houve um fortalecimento cada vez maior da sua fé, afirmando que “Marx me ensinou a compreender melhor os Evangelhos. Quem me apresentou a Marx foi a dor do povo [...] foi a miséria, a deterioração física, a morte. Sou um pedagogo também dessa revolta, da indignação. Fui a Marx e não descobri razão nenhuma para não continuar minha camaradagem com Cristo.” (CORTELLA; VENCESLAU, 1992).

A epistemologia de Paulo Freire se opõe ao modelo educacional positivista<sup>15</sup>. Os positivistas consideram o conhecimento existente fora da consciência humana, sem preocupar-se com objetivo e valor, por acreditarem na neutralidade do conhecimento, dissociando-o da realidade dos indivíduos.

Paulo Freire persiste com a ideia de que o conhecimento não é neutro, não é imóvel. Também insiste que não há separação entre reflexão e ação, entre objetividade e subjetividade. Para o autor, o conhecimento é um processo contínuo que pode ser criado e recriado, de acordo com a reflexão e ação das pessoas no mundo, na realidade em que vivem. Freire (1996) reforça aos homens e mulheres a capacidade que cada um tem de construir e reconstruir os conhecimentos, pronunciando que:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 69).

Se as pessoas não conseguirem refletir sobre suas ações, não terão oportunidade de repensar sobre cada sucesso, cada erro, cada acerto, e assim, ter a chance de avaliar a construção

---

15 Nos escritos de Aranha (1996, p.139-140) encontra-se a seguinte explicação sobre o positivismo: “A corrente positivista teve como um dos principais fundadores o francês Augusto Comte (1798-1857), que parte do pressuposto que a humanidade (e o próprio homem, na sua trajetória pessoal) passa por diversos estágios até alcançar o estado positivo, que se caracteriza pela maturidade do espírito humano.

O positivismo exprime a exaltação provocada no século XIX pelo avanço da ciência moderna, capaz de revolucionar o mundo com uma tecnologia cada vez mais eficaz: “Saber é poder”. Esse entusiasmo desemboca no cientificismo, visão reducionista segundo a qual a ciência seria o único conhecimento válido. Dessa forma, o método das ciências da natureza - baseado na observação, experimentação e matematização - deveria ser estendido a todos os campos de indagação e a todas as atividades humanas. No Brasil, o positivismo influenciou as medidas governamentais do início da República e, na década de 70, quando houve a tentativa de implantação da escola tecnicista”.

de metas individuais e coletivas que terão significado e coerência somente através da práxis. O conhecimento torna-se verdadeiro quando é transformador, quando passa por um processo que se fundamenta na relação parte-todo. Onde a construção da totalidade acontece progressivamente, não há a percepção parcial da realidade. Pois, se o homem enxerga a realidade somente de forma parcial, de forma fragmentada, terá dificuldade de exercer uma ação transformadora sobre ela. O processo de conhecimento de um indivíduo pode ser evidenciado por intermédio da observação da totalidade que ele vai edificando. “Na medida em que são frágeis tais totalidades, a vida cognitiva do sujeito pode ser invadida e transformada em algo diferente do que ele é [...] em algo alienado, roubado de si.” (BECKER, 2017, p. 153).

Dentre os seres vivos, o ser humano é quem tem a capacidade de compreender a realidade como totalidade, e de buscar sua consolidação nas raízes de sua história. O mundo proporciona a mediação e a interação entre os homens. Sendo o processo de conhecimento fortalecido entre os sujeitos, nos grupos, no espaço no qual acontece a inserção dos homens, e desta forma, surgem as possibilidades de construção de um mundo melhor, onde a palavra pode ser externada pelos sujeitos que dele fazem parte. A amplitude dialógica proporciona essa construção. “A capacidade cognitiva humana assim concebida gera a pergunta, a curiosidade, a ação exitosa (prática), a ação refletida (práxis), o diálogo, a liberdade, a autonomia, a transcendência, a utopia, a aprendizagem transformadora, a totalidade. (BECKER, 2017, p. 153).

Cada pessoa tem direito de expressar a sua palavra, seus pensamentos, seus sentimentos, suas experiências, ficando evidente, desta forma, que pelo ato dialogal, quem ensina aprende e quem aprende ensina, eliminando a polaridade educador e educando e estabelecendo o duo educador-educando e educando-educador. Sendo assim, o conhecimento entre educando e educador, em uma educação progressista, estará sendo desenvolvido de forma horizontal. Nesta condição, ambos terão a oportunidade de serem sujeitos que constroem o processo de ensino e aprendizagem, tendo como resultado uma educação crítica e libertadora.

O verdadeiro ato de ensinar não permite que seja subtraído do educando a autonomia da sua construção, muito pelo contrário, o auxilia nesta caminhada, dando-lhe condições para que se torne consciente de seus atos, que poderão ser transformadores ou não, de acordo com o nível de consciência de cada um. E em especial, do seu desejo de mudar suas atitudes, para que saia da condição de “ser menos” e transcenda para a condição de “ser mais”. “Um educador humanista, revolucionário [...] Sua ação, identificando-se desde logo com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.” (FREIRE, 1987, p.35).

A concepção epistemológica freiriana se baseia, então, na visão de inacabamento do homem e do mundo. O mundo é a mediação para que os homens, em sua transcendência, digam a sua palavra, pronunciem-se sobre o mundo no qual estão inseridos. O encontro de educador e educandos, pautado no diálogo, é um ato cognoscente.

## 2 BREVE HISTÓRICO DA ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

“Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa.”  
(Paulo Freire)

Este capítulo está dividido em quatro segmentos. No primeiro, há a descrição referente a uma breve trajetória da modalidade de ensino EJA na educação brasileira. Tais informações permeiam o período de 1549 a 1964. O segundo se refere ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que teve seu início no ano de 1967. O terceiro contém dados sobre o Ensino Supletivo no Brasil, desde o que pode ser considerado seus primórdios no período do Brasil Colonial até o século XXI. No quarto e último segmentos são colocadas questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos na Atualidade, desde o que nos traz a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, em relação à EJA, até as Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA) e os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA).

### 2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) – PEQUENA TRAJETÓRIA

A modalidade de ensino referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente, correspondente às etapas da educação fundamental e ensino médio, e encontra-se inserida nas escolas públicas brasileiras. Esta modalidade de ensino abrange a clientela de jovens e adultos que, por alguma situação, não conseguiram dar continuidade aos estudos na idade própria para o desenvolvimento educacional na educação básica.

Por volta do ano de 1870 ocorre o surgimento de escolas para adultos no Brasil, que se desenvolvem juntamente com o sistema de instrução elementar<sup>16</sup> de ensino, perdurando até os últimos anos do Império e início da Primeira República.

O domínio das técnicas da leitura e da escrita não se mostrava muito necessário ao cumprimento das tarefas exigidas aos membros daquela sociedade colonial. Na verdade, só encontraremos tais escolas quando, já no Império, a sociedade brasileira começa a se transformar em face das novas condições de sua economia. O surto do progresso iniciado por volta de 1870 determina o surgimento de escolas para adultos nas diversas províncias e a partir dos anos 80 elas tenderão a multiplicar-se. (PAIVA, 1987, p. 165).

---

16 Instrução elementar é o tipo de ensino que tem como base ler, escrever e contar.

A primeira escola noturna para adultos foi criada no Maranhão, em 1860. Desta época em diante, aconteceu a disseminação de escolas noturnas na maioria das províncias do Império. No período entre 1870 e 1880, nas províncias, foram criadas classes que desenvolviam a educação de adultos, buscando estabelecer um ensino focado no acompanhamento do progresso do país, referente às transformações da sociedade e seu crescimento econômico.

Nos anos [18]80 o ressurgimento das escolas noturnas para adultos é estimulado pela reforma eleitoral (Lei Saraiva)<sup>17</sup>. [...] a reforma educativa de 1878 era justificada em função da nova reforma eleitoral em discussão, e o problema da educação dos adultos chega a merecer um decreto especial. Além disso, os projetos de reforma enviados ao Parlamento na época não somente tratam do problema, como alguns propunham mesmo a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares onde se comprovasse a existência de escolas noturnas. (PAIVA, 1987, p.168).

Essa época foi de expressiva transformação social do Brasil, marcada pela abolição da escravidão (1888), e posteriormente, pela Proclamação da República (1889). Inicia-se a Primeira República, a qual se estenderá até 1930. Inicia-se formalmente um certo reconhecimento de que todos os homens poderiam ser considerados iguais diante da lei. Sendo assim, foram criados discursos de que haveria a necessidade da construção de uma Nação. Para que houvesse esta constituição nacional, se necessitaria estimular a existência de direitos aos futuros cidadãos. Vasconcelos (2001) salienta que:

[...] Só com a Abolição e a República se inaugura a situação formal de que todos os homens são iguais perante a lei e se pode passar da Construção do Estado para a construção da Nação, enfrentando a questão-chave da extensão dos direitos de cidadania, fossem civis, políticos ou mesmo sociais. (VASCONCELOS, 2001, p.78).

Mas, que direitos sociais e de cidadania poderiam ter essas pessoas, quando nessa época, somente os indivíduos masculinos e alfabetizados tinham o direito de votar? E ainda, os que votavam, na grande maioria, era população rural e controlada pelos coronéis fazendeiros. Os coronéis foram, progressivamente, se tornando os líderes eleitorais locais. Como a grande maioria da população local não tinha terras, e muito menos assistência dos governantes, dependiam exclusivamente dos “fazendeiros coronéis” para conseguirem alimentação, moradia, vestuário, medicação, sendo, desta forma, incapazes de conquistar autonomia e independência. Mesmo tendo consciência de seus direitos, e pensassem em exercê-los tentando

---

17 A Lei Saraiva foi chamada por este nome pelo fato de ter sido presidida pelo Comendador José Antônio Saraiva, sendo apresentada como um novo projeto de reforma eleitoral à Câmara em 29 de abril de 1880. Tal projeto estava voltado para a eleição direta. Eleição esta que “[...] na Lei Saraiva de 09 de janeiro de 1881, a qual estabeleceu a exclusão dos analfabetos do direito de voto, situação que só foi alterada com o estabelecimento do voto facultativo dos analfabetos no Emendão de 1985 e na Constituição de 1988.” (FERRARO, 2008, p.13).

ser autônomos, sentiam-se impossibilitados, pois se insistissem em contrariar as ordens de seu patrão, correriam o risco de serem expulsos, com suas famílias, da fazenda em que moravam. Suas atitudes de desobediência poderiam levá-los não só a sofrer violências físicas, como também, corriam o risco de perder todo tipo de auxílio por parte do patrão, ficando assim, desassistidos, sem ter para onde ir e muito menos a quem recorrer. “Em troca desta “assistência e proteção”, o morador responde com sua fidelidade, submissão e serviços”. (VASCONCELOS, 2001, p.81).

Com tal submissão, um dos serviços que o morador era obrigado a prestar ao “coronel” seria votar somente no candidato que seu patrão mandasse. Com esses votos, os coronéis conseguiam alianças políticas, buscando cada vez mais apoio político e governamental para continuarem exercendo e fortalecendo seu poder sobre as pessoas que viviam na região em que tinham suas propriedades. E com isso, aumentando cada vez mais os seus lucros, e conseqüentemente, a compra de novas terras, conquista de grande prestígio e poder. “Assim, com esses ‘votos de cabresto’, formam-se os ‘currais eleitorais.’” (VASCONCELOS, 2001, p.81).

Depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o movimento favorável à educação popular abrange a educação de adultos, que sutilmente vem a ser beneficiada. Mais precisamente, a partir da revolução de 1930, há no país o surgimento de movimentos referentes à educação de adultos, com um olhar um pouco mais significativo. Com a Segunda República<sup>18</sup> na década de 30, surge com expressiva força o Ensino Supletivo. No entanto, os líderes governamentais não tinham muito interesse em investir na educação de adultos. Instruir o povo não era prioridade para o governo. Portanto, somente 41 anos mais tarde, com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, o Supletivo veio a ser regulamentado. “No início da Segunda República a ação dos “profissionais da educação” propiciou o desvinculamento das estatísticas relativas ao ensino supletivo daquelas referentes ao ensino elementar através do Convênio Estatístico de 1931<sup>19</sup>”. (PAIVA, 1987, p.165-166).

---

18 Segunda República, também conhecida como Era Vargas, apresenta-se por dois períodos: no primeiro período correspondente a (1930 – 1934), Getúlio Vargas governou provisoriamente por decreto. No segundo período, que iniciou em 1934, Getúlio Vargas, em 20 de julho de 1934, foi eleito Presidente da república pelo Congresso Nacional. Sua eleição aconteceu quatro dias após a promulgação da nova Constituição. O Governo Vargas durou 15 anos (1930 – 1945).

19 Este Convênio foi criado por intermédio do decreto nº 20. 826, de 20 de dezembro de 1931. De acordo com o Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1931, Página 20544 (Publicação Original), este Convênio tinha como principal objetivo: “[...] uniformizar e coordenar todos os trabalhos oficiais de estatística educacional e conexos, de modo que seja possível conhecer e divulgar rapidamente, com segurança, as condições gerais do Brasil, de cada Estado, do Distrito Federal e Território do Acre, em um determinado ano, quanto a todos os ramos de ensino, bem como os vários aspectos apreciáveis do aperfeiçoamento da educação e da cultura nacional”.

Nesse momento, a educação de adultos é vista como uma maneira de organizar politicamente as massas. Segundo o autor, com essa organização das massas, os governantes tinham o objetivo de implantar ideias que, através do sistema formal escolar ou de programas educacionais extraescolares, poderiam convencer as pessoas de que o governo de Getúlio Vargas estava preocupado em oferecer ao povo oportunidade para estudarem, e assim, adquirirem novos conhecimentos. Porém, esses conhecimentos eram implantados e ditados pelo poder político. “[...] como veículo de difusão ideológica, como instrumento de sedimentação do poder constituído através da propaganda difundida por intermédio do sistema de ensino e da educação moral e cívica”. (PAIVA, 1987, p. 166).

O ensino primário obrigatório, tanto para crianças como para adultos, foi criado pela Constituição de 1934. Neste mesmo ano, cada estado da Federação comprometeu-se pela organização do ensino de adultos. O Conselho Nacional de Educação ficou responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação. Porém, nessa mesma época, pelo fato de ter sido realizada a implementação do Estado Novo (1937 -1945), e com ele, mudanças decorrentes das transformações políticas, o Plano Nacional não chegou a ser discutido. Em seus escritos, Rocco (1979) nos relata as pretensões que o Plano Nacional tinha:

Esse Plano previa o Ensino Supletivo para adultos e adolescentes analfabetos e também já alfabetizados, que desejassem uma instrução profissional. Os indígenas também estavam incluídos nesse Ensino Supletivo. Além de educação geral, cogitava-se também de formação profissional. Criar-se-iam condições favoráveis como distribuição de material, participação dos sindicatos no processo educacional, participação das empresas com mais de 10 funcionários analfabetos, e declarar-se-iam de utilidade pública os estabelecimentos particulares que ministrassem Ensino Supletivo. (ROCCO, 1979, p.44).

O Plano de Educação foi elaborado por volta de 1934, e devido às mudanças políticas, o mesmo não saiu do papel, não tendo oportunidade de concretização de suas ações naquele momento. No entanto, suas propostas vieram a ser colocadas em prática mais tarde. Em 1945, o Presidente Getúlio Vargas assinou o decreto nº 19.513, de 30/08/1945, regulamentando, para o ensino primário, um auxílio federal. Deste auxílio, uma parte teria como destino a educação primária de adolescentes e adultos que não soubessem ler e escrever. Sendo expressa essa informação no Art. 4º, item dois. “A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.” (BRASIL, 1945).

A importância da alfabetização de jovens e adultos estava sendo aceita, e não somente pelos órgãos correspondentes à educação. A consolidação de leis referentes ao

trabalho, como o Decreto-lei nº 5.452/43, artigo 417, fazia exigências de que o menor fizesse provas de leitura, escrita e cálculos, para que lhe fosse conferida a Carteira de Trabalho. Dessa forma, não se tinha como dar emprego formal a qualquer pessoa que não estivesse alfabetizada.

Em 1945, quando se estava finalizando a ditadura de Getúlio Vargas, a democratização do país acontecia de forma lenta. Por volta de 1947 é que se deu início à Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, que veio a ser coordenada por Lourenço Filho. Com sua experiência de professor da época, conseguiu contemplar o programa em inúmeras regiões brasileiras. Foram criadas, nesta época, várias escolas supletivas, contribuindo com a mobilização de diversos campos administrativos, profissionais e também voluntários.

É importante destacar que, neste período da história brasileira, o analfabeto adulto era visto como incapaz, como o responsável, o causador dos problemas sociais, econômicos e culturais vividos pela sociedade da época. Sendo, desta forma, marginalizado pela sociedade.

No ano de 1947, por intermédio da Portaria do Ministério da Educação nº 57, de 30/01/47, surge a primeira campanha nacional que tem como objetivo a “erradicação do analfabetismo”<sup>20</sup>. Por intermédio desta portaria, foi criado, no Departamento Nacional de Educação, o Serviço de Educação de Adultos. Neste mesmo ano, como já apontado, foi idealizada e realizada por Lourenço Filho a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes. O objetivo desta campanha era que, na Educação de Jovens e Adultos, fossem utilizados os 25% do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP). Motivos de ordem internacional e nacional conduziram ao apoio da referida campanha, que tinha como lema “ainda por amor às crianças é que devemos educar adolescentes e adultos”. Campanha esta, que tinha como pretensão melhorar o nível de vida das crianças, buscando proporcionar o atendimento dos adultos. A preocupação era a sua falta de estabilidade, pois a mesma precisava ser prorrogada anualmente através de portaria, para que, desta forma, o Serviço de Educação de Adultos continuasse em vigência. Essa falta de estabilidade levava à insegurança, não se tendo certeza de quanto tempo a mesma duraria. Pois a educação, em especial a Educação de Adultos, para

---

20 A expressão “erradicação do analfabetismo” pode ser interpretada como uma forma preconceituosa relacionada à pessoa analfabeta, evidenciando indícios de que há intenção de menosprezá-la e culpá-la por não saber ler e escrever. Havendo, desta forma, uma invasão cultural, na qual percebe-se o desrespeito pela bagagem cultural que os analfabetos trazem traçada nas histórias de vida de cada um. Como se fosse necessário ceifar, eliminar a suposta falta de conhecimento. Na visão dos opressores, o analfabeto seria simplesmente uma pessoa ignorante, incapaz de pensar, de refletir, de expressar sua voz, de ter autonomia para contribuir com a sociedade por intermédio de suas vivências, de suas experiências, que vieram a ser adquiridas no decorrer de sua trajetória de vida. Podemos associar ao discurso opressor e dominante esta forma negativa de referir-se ao analfabetismo, ao sujeito analfabeto. “Na verdade, manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumento para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de “domesticação” “. (FREIRE, 1985, p.28).

que tivesse êxito e bons resultados, precisaria de um tempo maior para que o desenvolvimento de suas atividades se desse a contento.

Em 27 de julho e 03 de setembro de 1949, por intermédio da Portaria MEC nº 283, de 13/06/49, foi realizado o Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos. Este seminário foi dirigido pelo Diretor do Departamento Nacional de Educação e contou com a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Organização dos Estados Americanos (OEA). Também foram realizados dois Congressos de Educação de Jovens e Adultos, o I Congresso aconteceu em fevereiro de 1947 e o II Congresso em 1958, ambos no Rio de Janeiro.

No decorrer do ano de 1952, houve um desdobramento da Campanha de 1947, porém, neste momento, direcionada para o homem do campo; é então lançada a Campanha Nacional de Educação Rural:

Embora a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes continuasse as suas atividades, a 9 de maio de 1952 foi aprovado pelo Ministro da Educação o Regulamento da Campanha Nacional de Educação Rural. O documento de aprovação iria definir o objetivo da campanha como sendo o de levar a educação de base ao meio rural. O próprio documento especifica o que se deve entender por educação de base. “Entende-se por educação de base ou educação fundamental o mínimo de educação geral que tem por objetivo ajudar as crianças, adolescentes e adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem eficazmente do processo econômico e social da comunidade a que pertencem.” (ROCCO, 1979, p. 50).

No ano de 1957, o Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira assinou a Lei nº 3.327-A, que dava amparo para a elaboração da terceira campanha de “erradicação do analfabetismo” no Brasil, permitindo que Clóvis Salgado, Ministro da Educação no período, elaborasse a Portaria nº5-A/58, que dava continuidade às campanhas anteriores de um modo geral. O que a diferenciava das anteriores era o que se referia aos seus órgãos coordenadores e às suas lideranças. A Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes dependia da coordenação do Diretor-geral do Departamento Nacional de Educação para que se desenvolvesse; um membro indicado pelo Ministro da Educação ficou responsável pela direção da Campanha Nacional de Educação Rural; a Campanha Nacional de “Erradicação do Analfabetismo” ficou sob a direção direta do Ministro da Educação, tendo, assim, um privilégio maior, pelo fato de as soluções acabarem acontecendo de forma mais rápida. Foi criado um plano piloto para ser dado início à Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que ficou subdividido nos seguintes itens: em primeiro lugar, a preocupação com os objetivos e as condições para desenvolver o projeto; na segunda etapa, a dedicação à elaboração do plano de

trabalho experimental e, no terceiro momento, o comprometimento com a organização da campanha. O plano piloto deveria ser realizado a curto prazo, buscando desenvolver as atividades em massa. A campanha deflagrada buscava atingir o setor de alfabetização de adultos e educação de base, o setor de reajustamento e ampliação do sistema escolar e o setor de levantamentos e estudos quantitativos. As autoridades se dedicaram para que a campanha acontecesse. Rocco (1979, p. 57) nos traz evidências que comprovam este fato: “Essa campanha desenvolveu-se até 1961, abrangendo 34 centros, o que vem demonstrar o empenho das autoridades em sua promoção”.

Na Presidência de Jânio da Silva Quadros, em 1961, foi criado o Decreto nº 51.222, de 22 de agosto, que incorporaria todos os outros instalados anteriormente e instituiria a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA). Este Decreto acabou não sendo colocado em prática no ano de 1961, pois foi revogado pelo Decreto nº 51.470, em 22 de maio de 1962.

No ano de 1962, mais precisamente em 22 de maio, o então Presidente João Belchior Goulart estabeleceu no MEC a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo. Rocco (1979) descreve este momento da seguinte forma:

Em 22 de maio de 1962, o então Presidente João Belchior Goulart, através do Decreto nº 51.470, que revogou o de nº 51.222/61, e já na vigência da Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Instituiu no MEC, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo. Podemos dizer que a mesma campanha foi instituída duas vezes. O D. nº 51.470/62 instituiu a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo incorporando os seguintes movimentos:

- Campanha da Educação de Adultos e adolescentes
- Campanha Nacional de Educação Rural
- Construções de prédios escolares
- Campanha da Erradicação do Analfabetismo
- Campanha da Merenda Escolar. (ROCCO, 1979, p.60).

A Mobilização Nacional contra o Analfabetismo visava escolarizar pessoas de até 21 anos de idade, como também buscava possibilidades de alfabetizar quem estivessem com a idade até maior que 21 anos.

Em 1963, no mês de junho, foi publicada a Portaria MEC de nº 182, de 28/06/63, que autorizava o início de trabalhos da Comissão de Cultura Popular, em Brasília, comissão esta que viria a ser presidida por Paulo Freire. O trabalho foi iniciado após a extinção da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo. Paulo Freire foi convidado para liderar a comissão, porque o trabalho que estava realizando com a educação de adultos vinha repercutindo em âmbito nacional. No ano de 1964, foi assinado o Decreto nº 53.465, sendo publicado em 22/01/1964, instaurando o Programa Nacional de Alfabetização, através do qual

o Ministério da Educação apoiaria o sistema de Alfabetização Paulo Freire. Ainda em 1963 foi instituída a Comissão de Cultura Popular em abrangência nacional, de natureza extremamente popular, por intermédio da portaria de nº195/63, objetivando o esclarecimento referente aos recursos financeiros destinados ao movimento e quais seriam os membros que fariam parte desse grupo.

Outras campanhas de alfabetização, anteriores à proposta de alfabetização de Paulo Freire, tinham como um dos principais objetivos a “erradicação do analfabetismo”. Os governantes e nobres da época viam o analfabeto como o indivíduo que atrasava o progresso, emperrava o desenvolvimento do país sendo, assim, marginalizado pela sociedade. Desta forma, investiam na alfabetização pensando somente na melhoria da questão econômica do país, não havendo nenhum interesse e preocupação com o analfabeto como pessoa, enquanto ser humano. O método de alfabetização Paulo Freire veio para desconstruir essa ideia relacionada ao analfabeto – chamado alfabetizando - e começou a desenvolver um trabalho que dava vez e voz a ele. Buscando, para a realização do trabalho, elementos da realidade do aluno, do trabalhador, tendo como principal objetivo a dialogicidade, a problematização. Por intermédio deste diálogo, o ensino veio a ser realizado de forma horizontal, onde aluno e professor se colocavam na mesma condição de seres inacabados, de aprendizes que buscavam o conhecimento constantemente. E que, na busca por novos saberes, pudessem transformar e libertar o sujeito da sua condição de objeto para conduzi-lo à condição de sujeito autônomo, crítico e capaz de transformar a sua realidade. Este contexto indicava que a questão do analfabetismo era decorrente de uma sociedade injusta e não da inferioridade do analfabeto. Sendo assim, não se poderia tratar de “erradicar” o analfabetismo, como se o analfabeto, em si, fosse o problema do Brasil. O problema era, justamente, a desigual distribuição de renda no país, esta sim, deveria ser “erradicada”.

## 2.2 MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL) – 1967

O Movimento denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) teve seu início em 1967, no período da ditadura civil militar. Com a nova Constituição de 24/01/1967, constituída com acréscimo de Emendas Constitucionais, destaca-se na Educação a Reforma do Ensino Superior, por intermédio da Lei nº 5.540/68, e a do Ensino de 1º e 2º graus, com a Lei 5.692/71. Quanto à educação de adultos, após o ano de 1964, surge o MOBRAL, que mesmo tendo sido criado em 1967, veio a ser instalado somente em 08 de setembro de 1970.

Criado pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, o Mobral sucedeu à mobilização observada nos meses anteriores em relação ao problema da educação dos adultos. Em 8 de setembro de 1967 (Dia Internacional da Alfabetização) haviam sido assinados vários decretos prevendo a constituição de um grupo interministerial para estudo e levantamento de recursos destinados à alfabetização (decr. nº 61.311), a utilização das emissoras de TV nos programas de alfabetização (decr. nº 61. 312), a constituição da Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos (decr. nº 61. 313), e a educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do analfabetismo (decr. nº 61.314). Tais decretos já poderiam dar uma ideia do novo interesse pelo problema. (PAIVA, 1987, p. 292).

A criação do Grupo Interministerial (GI) tinha como objetivo a realização de um estudo e levantamento de recursos financeiros, que viriam a ser usados para ser colocado em prática o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos. O GI não ficou somente na pronúncia dos custos do projeto, mas também determinava a idade dos estudantes que deveriam participar do projeto, que ficaria limitada à faixa etária entre 15 e 30 anos. A alfabetização funcional era definida como: [...] “valorização do homem (pela aquisição das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e a integração social deste homem, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à pátria.” (PAIVA, 1987, p. 293). O Grupo Interministerial teve duração de 5 de outubro a 27 de novembro de 1967.

No entanto, Paulo Freire em 1964, com sua proposta de alfabetização, ia muito além da aquisição de técnicas de leitura e escrita. Ele buscava realizar atividades educacionais que tivessem como um dos principais objetivos a conscientização de seus alunos da realidade em que viviam. E assim, por intermédio do diálogo, da problematização das situações cotidianas dos trabalhadores, ia auxiliando na inserção dos fatos particulares que ocorriam com os estudantes em suas comunidades, tentando conduzir as reflexões para um contexto bem mais amplo. E desta forma, os indivíduos estariam realizando a práxis social. Nos escritos de Jannuzzi (1983), podemos encontrar a seguinte comparação:

Enquanto Paulo Freire transforma a alfabetização em conscientização, em práxis social, o MOBREAL a faz como um momento de aprender a ler, a escrever, contar para melhor receber o treinamento que torne o alfabetizando produtor e consumidor do desenvolvimento concebido pela elite. (JANNUZZI, 1983, p. 72).

Assim, através da Lei de nº 5.379/67, de 15 de dezembro de 1967, foi criada a Fundação MOBREAL. Esta Fundação teve seu próprio estatuto, conquistando, desta forma, independência financeira e administrativa. Ao fazermos uma retrospectiva no tempo, percebe-se que há quase dez anos anteriores, por volta de 1958, foi criada a Lei de nº 5.379, que também tinha como objetivo a “erradicação do analfabetismo”, anexada à Portaria Ministerial de nº 5-

A/58. Percebe-se que o tempo de uma década anteriormente, foi curto para que se fosse dado conta de alfabetizar a maioria da população analfabeta, portanto, os objetivos traçados não foram alcançados em sua totalidade.

Entre os Planos de 1958 e 1967, alguns dos aspectos diferenciais que ficaram evidentes foram em relação à objetividade e à definição dos prazos e recursos financeiros disponíveis. A objetividade do plano de 1967 se traduz em alguns itens como: o atendimento dos alunos analfabetos, que seria a partir da idade de 15 anos, tendo o curso duração de nove meses; a obrigatoriedade da promoção de ensino até a 6ª série; aos alunos de aproveitamento insatisfatório, dar-lhes a oportunidade de um ensino especializado, criando classes especiais de atendimento; o incentivo à participação da iniciativa privada; a alfabetização deveria ser sempre funcional, buscando aproveitar a experiência do aluno para agir no seu meio, e, desta forma, se deveria realizar a aplicação dos conhecimentos adquiridos com ações imediatas.

O MOBRAL teve atuação no decorrer do período de 1967–1985, sendo extinto neste último ano. O mesmo vinha sendo desacreditado, nas áreas educacionais e políticas, pois mesmo com trabalhos desenvolvidos por mais de 15 anos, o nível de analfabetismo no Brasil ainda era bastante elevado. E não apenas por isto: “O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar. [...] o seu modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação do homem.” (MENESES e SANTOS, 2001).

### 2.3 O ENSINO SUPLETIVO NO BRASIL

No decorrer desse texto, estarei reforçando algumas informações que foram colocadas anteriormente, para que, desta forma, seja compreendido com mais clareza em qual contexto houve a necessidade de ser dada uma maior importância para a consolidação do Ensino Supletivo no Brasil.

Houve uma pequena manifestação em relação à educação de adultos por volta do ano de 1870, com o início da ênfase no progresso. Nesse período, foram construídas escolas para adultos nas províncias. Algumas tiveram o surgimento por iniciativa da administração provincial e outras, por vias particulares. Nos escritos de Paiva (1987), encontramos a seguinte afirmação:

[...] O surto de progresso iniciado por volta de 1870 determina o surgimento de escolas para adultos nas diversas províncias e a partir dos anos 80 elas tenderão a multiplicar-se. Tal crescimento, entretanto, não é excepcional. Ele acompanha o crescimento do

sistema elementar de ensino em geral durante os últimos anos do Império e início da Primeira República. (PAIVA, 1987, p. 165).

Nesse período, as escolas destinadas ao ensino de adultos não foram construídas com base em um planejamento comum educacional, pois os interesses voltados para a criação das escolas eram bastante diversificados, como de: escolas que se dedicavam aos conhecimentos profissionais; outras se voltavam para dar instruções aos escravos; outras para que fossem trabalhados com os alunos os direitos e deveres. Não era, assim, um ensino focado à necessidade educativa que tivesse real sentido aos adultos. Por causa da falta de frequência dos alunos, por não sentirem interesse em frequentar as aulas, muitas dessas escolas não duraram muito tempo, tendo sido fechadas no decorrer da década de setenta do século XIX. Os presidentes das províncias, na época, demonstraram não perceber os motivos que levavam os alunos adultos a não frequentarem mais as aulas. De acordo com Paiva (1987), muitos eram os Presidentes de Províncias que reclamavam do fato dessas escolas não produzirem os resultados esperados. Eles diziam não haver razão admissível para que os alunos desistissem de estudar.

Na década de 1880 há um renascer do ensino de educação para adultos com o incentivo da Lei Saraiva<sup>21</sup>. Essa preocupação estava acontecendo por parte dos governantes, pelo fato de estar sendo realizada uma nova reforma eleitoral. Um dos aspectos dessa Reforma dizia respeito ao fato de que as pessoas que não sabiam ler e escrever não poderiam votar. Desta forma, aumentava o interesse dos políticos para que os sujeitos fossem alfabetizados, e assim, tivessem condições de votar. Nos anos de 1932 e 1933 dois decretos influenciaram a questão, alterando aspectos de estruturação dos cursos de ensino profissional e na reforma do ensino elementar de adultos. Ou seja, no ensino básico, que é mais voltado para leitura, escrita, cálculos. De acordo com Paiva (1987):

O decreto nº 3.763 de /1 de fevereiro/ 1932 modificava algumas disposições da reforma e criava os cursos de continuação e aperfeiçoamento, a serem manifestados nos estabelecimentos de ensino profissional. Finalmente, no ano seguinte, o decreto nº 4.299 de 25 de julho reformava o ensino elementar de adultos e organizava os cursos de continuação e aperfeiçoamento. (PAIVA, 1987, p. 169).

No entanto, por causa da falta de investimento de recursos financeiros, não foi possível colocar em prática os novos cursos aprovados nos decretos 3.763/32 e 4.299/33 no ano de 1933. Em 1934, aconteceram os primeiros cursos de extensão, que envolviam ensinamentos práticos de artes e de aperfeiçoamento para os profissionais que já exercessem alguma

---

21 É a lei referente à Reforma da Legislação Eleitoral, amparada pelo Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881.

profissão. Esses cursos eram criados de acordo com os interesses dos alunos, gerando aperfeiçoamento no trabalho que já exerciam ou que viessem a exercer. Tais cursos eram realizados à noite, não havendo limite de idade, e a frequência do aluno nos cursos se dava até o momento em que ele estivesse necessitando de maior entendimento, sendo assim, duravam de acordo com a necessidade do grupo, das dificuldades e facilidades que fossem surgindo no decorrer das atividades desenvolvidas nos cursos.

Com o passar dos anos, a educação de adultos foi sofrendo mudanças e sendo vista pela sociedade da época pela necessidade de ser abrangente em variados aspectos, dentre eles, ressaltava-se: a preocupação em ampliar a base de votos; para que as técnicas de produção fossem dominadas, era necessário que os trabalhadores demonstrassem ter aquisição da língua falada e escrita; para que acontecesse a ascensão social; para muitos, haveria um maior progresso nacional se as pessoas fossem educacionalmente mais desenvolvidas. No ano de 1940, o Brasil evidenciava um elevadíssimo índice de analfabetos. Em decorrência dessa situação, foi criado um fundo destinado à educação, que teria como finalidade uma maior atenção para a alfabetização e para a educação das pessoas adultas que eram analfabetas. Encontram-se os registros de dados referentes a esse alto índice de analfabetos no censo demográfico realizado em 1940. “O censo demográfico de 1940 indicava que, para uma população adulta (15 anos ou mais) de 23.631.769, existiam 13.279.899 analfabetos, isso é, 56% da população adulta brasileira era formada por analfabetos.” (BRASIL, 1973, p.9).

Por volta de 1945, com a criação da UNESCO, houve um fortalecimento de esforços no sentido de que as pessoas analfabetas adultas tivessem oportunidade de serem educadas por intermédio do acesso aos conteúdos ministrados pela escola. O fato de o país estar enfrentando dificuldade para ter um bom desenvolvimento era atribuído, por parte dos indivíduos pertencentes à classe média alta e pelos governantes, à população analfabeta. Os analfabetos eram vistos como incapazes de responder com normalidade, tanto social como psicologicamente. Ou seja, eram pessoas marginalizadas, desacreditadas em relação ao potencial que poderiam desenvolver. A Educação de Jovens e Adultos começou a ter visibilidade em relação ao ensino supletivo no ano de 1947, como já visto. Segundo Strelhow (2010):

Desde o início da década de 40, a educação de jovens e adultos estava em alta. Em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo, e em 1947 surgiu um programa, de âmbito nacional, visando atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos). A finalidade do SEA era de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento que durou até fins da década de 50 foi denominado de Primeira Campanha Nacional

de Educação de Adultos. Porém, é discutível o método pedagógico utilizado que homogeneizava seus alunos sem a preocupação dos contextos em que estavam inseridos. Foram criados guias de leituras, que possuíam em seu conteúdo, pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene. (STRELHOW, 2010, p. 53).

Mesmo com a campanha referente ao trabalho de alfabetização de adultos, a educação que vinha sendo realizada com os adultos continuava sendo muito técnica. Era ainda uma alfabetização vista de forma inadequada para esta população. As críticas referentes ao método de alfabetização conduziram à tentativa de buscar a consolidação de uma outra proposta de alfabetização de adultos, que teve como principal indicação o educador Paulo Freire. A atuação pedagógica esta, que destacou um novo olhar entre os problemas educacionais e sociais. O analfabetismo começou a ser encarado de forma diferente; agora o analfabeto era visto como vítima da pobreza, da falta de estrutura que impossibilitava o acesso à educação, e não mais como o causador de sua própria marginalização e pobreza.

Com o golpe civil-militar de 1964, esse trabalho de alfabetização realizado por Paulo Freire sofreu uma ruptura. Em 1967 é lançado o MOBRAL. De acordo com Cunha:

Durante a década de 1970, houve expansão do MOBRAL, tanto do ponto de vista territorial, quanto do ponto de vista de continuidade de estudos através da “educação integrada” (conclusão do antigo curso primário), para os recém alfabetizados funcionais que usavam precariamente a leitura e a escrita. (CUNHA, 1999, p.13).

Paralelamente ao desenvolvimento de atividades relacionadas ao MOBRAL, havia a atuação de grupos que continuaram a alfabetização de adultos disseminada por Paulo Freire, baseada em uma linha crítica.

Na década de 1970, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5. 692/71, de 11 de agosto de 1971, elaborada pelo governo militar, acontece a implantação do Ensino Supletivo, que tinha como intenção a ampliação do direito resguardado aos indivíduos que, por algum motivo, não tiveram oportunidade de frequentar o espaço escolar no decorrer da infância e da adolescência. No Artigo 24, desta mesma Lei, é tratada a finalidade do Ensino Supletivo no Brasil, sendo definidos dois principais objetivos: a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

No seu Artigo 25, a Lei 5692/71 coloca a abrangência do Ensino Supletivo no sentido de atender desde o processo de iniciação do ensino de leitura, escrita, contagem, da formação profissional de lei específica, buscando contemplar o ensino intensivo de disciplinas

do ensino regular. Do referido artigo constam dois parágrafos: o primeiro refere-se à estrutura, duração e regime escolar com grandes oportunidades de ajustes, tanto em relação às finalidades que lhes são próprias, como ao aluno a quem é designado. O segundo faz uma abordagem em relação aos meios para que o ensino fosse ministrado. São citados como espaços para a realização deste trabalho a sala de aula, os meios de comunicação de massa como: rádio, televisão, correspondência, e outros que, por ventura, viessem a surgir, e também, pudessem auxiliar na divulgação, para que assim, se conseguisse alcançar o maior número possível de alunos.

No seu Artigo 32, do Capítulo V<sup>22</sup>, da Lei 5692/71, era elucidado sobre a formação de docentes para atuarem no Ensino Supletivo. No entanto, no artigo em questão, referente à importância sobre a formação dos professores, esteve mais presente teoricamente do que na prática, pois os professores eram preparados com muita rapidez, em um curto espaço de tempo, não havendo, assim, uma preparação adequada para trabalhar pedagogicamente com o público adolescente e público adulto. Inúmeros professores acabavam aceitando o trabalho na Educação de Jovens e Adultos no Supletivo com o objetivo de complementar sua renda familiar, não tendo, desta forma, consciência da importância deste trabalho, do real significado referente ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem para aquele aluno que estava retornando à sala de aula, após muito tempo afastado, ou então, que nunca tinha frequentado o âmbito escolar, tentando, por intermédio desta oportunidade, complementar seus estudos. E, desta forma, buscar novos conhecimentos escolares, que poderiam levantar sua autoestima, tornando-o um sujeito com maior autonomia e liberdade para obter com dignidade seu espaço social, econômico e histórico. “Professores preparados às pressas, sem a devida fundamentação para lecionar em cursos de natureza supletiva, transferindo conhecimento da Pedagogia para o ensino de adultos, geram um clima que fica muito a desejar”. (ROCCO, 1979, p.81).

O Ensino Supletivo de 2º Grau era oferecido em Centros de Estudos Supletivos (CES), através de exames e Educação à Distância. Eram disponibilizados dois tipos de cursos supletivos: em forma preparatória aos exames supletivos, por intermédio de cursinhos e a modalidade para aqueles alunos que buscavam concluir o 2º grau, sendo avaliados no decorrer do processo ensino-aprendizagem, frequentando as aulas referentes ao curso. Foram criadas três modalidades de ensino supletivo à distância para o 2º grau: através de módulos com instrução mais individualizada, por intermédio do rádio e via televisão. De acordo com Haddad

---

22 Capítulo V da Lei 5692/71, Artigo 32 - O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br> >. Acesso em 06 set. 2017.

et al (1989), os meios de comunicação, em especial algumas redes de TV e rádios, tiveram uma grande atuação na disseminação do Ensino Supletivo por volta do ano de 1978.

A televisão foi incorporada ao Ensino Supletivo do 2º grau, quando a Fundação Padre Anchieta (FPA - Rádio e TV Cultura de São Paulo), associou-se à Fundação Roberto Marinho (FRM), ligada à TV Globo, na produção e transmissão do Telecurso 2º Grau. Em 1985 a FRM não renovou seu contrato com a FPA e associou-se à Fundação Bradesco na produção do Novo Telecurso 2º Grau, atualmente transmitido em várias unidades da Federação pelas TVs comerciais associadas à Rede Globo ou pelas TVs educativas. (HADDAD et al, 1989. p. 64 e 65).

Em 1996, com a implantação da Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, a mencionada Lei, na Seção V em seu artigo 37, assim declara: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

O texto citado da lei deixa claro o direito de jovens e adultos terem acesso à continuidade de seus estudos no ensino fundamental e médio. Direito, que deve ser cumprido, não somente pela intenção de ser cumprido, porque está no papel. Mas sim, o de quem é participante desta modalidade de ensino, de ter seus estudos, de forma continuada, visando participação em uma Educação de Jovens e Adultos, que esteja voltada para a construção de oportunidades que desenvolvam suas potencialidades, bem como proporcione aos estudantes a compreensão do sentido de ir em busca da sua libertação por intermédio de novos conhecimentos escolares. E que esses novos conhecimentos sejam agregados aos saberes adquiridos pela experiência de cada sujeito, no decorrer da sua história de vida, seja de forma individual ou coletiva. Para que isso aconteça, faz-se necessário, um processo educativo que desenvolva conteúdos voltados para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, mediados pela realidade em que vivem os alunos. Respeitando-os em relação à bagagem que trazem de suas trajetórias de vida construídas com base em suas culturas, nas profissões que exercem, em suas crenças, enfim, partindo de toda uma vivência que constitui sua história humana.

Nas duas últimas décadas, em continuidade às reestruturações referentes ao Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), novos estudos e análises foram realizados por parte dos governantes. No ano de 2008, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, a Câmara de Educação Básica definiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que se refere à duração e idade dos cursos para a EJA; a idade mínima e certificação dos exames; e o disciplinamento e orientação para os cursos, desenvolvidos com mediação da Educação a Distância, sendo realizado o exame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000

e a adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2013, p. 339).

No parecer supracitado, dentre os aspectos reexaminados, destaca-se a idade mínima para a realização dos exames, assim descritos: a) os exames, de acordo com a legislação educacional e com o Decreto nº 5.622/2005, só poderão ser realizados quando autorizados pelos poderes normativo e executivo; b) a idade para esses exames, antes da Lei nº 9.394/96, quando sua denominação era “exame supletivo”, era de 18 (dezoito) anos para o Ensino Fundamental e de 21 (vinte e um) anos para o Ensino Médio (art. 26 da Lei 5.692/71); c) atualmente, o art. 38 da LDB, estabelece a idade de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio, como a idade adequada para os exames; c) qualquer alteração nas idades dos exames da EJA, por serem definidas em lei, só poderá ser feita mediante aprovação de uma nova lei.

Nos aspectos citados acima observa-se que, legalmente, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo pensada para que jovens e adultos continuem buscando concluir seus estudos, seja frequentando regular e presencialmente o curso EJA, ou realizando exames para atingir a finalidade de conclusão dos estudos, não concluídos na idade correspondente ao Ensino Fundamental e Médio regular. No entanto, como se pode garantir que o estudante, seja de qualquer modalidade de ensino que ele faça parte, adquira conhecimento, autonomia e criticidade, se ele expressa seu conhecimento simplesmente por intermédio de provas? Em relação aos alunos estarem realizando exames correspondentes à EJA e frequentando o curso EJA tão jovens, com apenas 15 anos, nos remete à necessidade de maiores discussões e reflexões sobre os fatos que estão levando muitos dos nossos adolescentes para essa trajetória escolar.

Percebe-se que o número de adolescentes matriculados na EJA vem, aumentando expressivamente. São diversos os motivos que influenciam para que nossos adolescentes não consigam concluir seus estudos no ensino regular, vindo a abandonar a escola muito cedo. Como impossibilidade na continuação dos estudos no ensino regular, destacam-se fatores, como: repetência escolar, necessidade do adolescente trabalhar para auxiliar no sustento da família ou se sustentar. Também ressalta-se a falta de assistência aos jovens que, por diversos motivos, acabam se direcionando para o universo do uso ou tráfico de drogas.

Mesmo com todos os movimentos educacionais ocorridos no decorrer da história, ainda hoje nos deparamos com um sistema educacional excludente. Pois, em pleno século XXI, são muitas as pessoas que enfrentam grandes obstáculos para ter o direito de frequentar o ensino

regular de forma justa e igualitária. Em Roggero (2013), temos a contribuição de dados que evidenciam o quanto ainda temos uma educação escolar ineficiente.

Pelos dados do IBGE, e da Unesco, hoje aproximadamente 1,5% da população brasileira é de analfabetos absolutos, e cerca de 78%, de analfabetos funcionais (entre os quais a média de escolarização não ultrapassa 6 anos). Esses dados dão o testemunho de um sistema educacional injusto e ineficiente, responsável, em grande medida, por formas perversas de exclusão. (ROGGERO, 2013, p.41).

Os dados acima mencionados sinalizam que nossa base escolar está deficitária, que a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio precisam de grande atenção voltada para discussões que auxiliem na mudança desse cenário educacional. É urgente o cumprimento das políticas públicas já existentes, e a criação de novas políticas públicas educacionais que se preocupem com a repetência e evasão escolar. Pois, infelizmente, muitos dos adolescentes acabam evadindo do ensino regular e se matriculando na EJA pelo fato de não se sentirem, muitas vezes, incluídos no ensino regular. Roggero (2013) nos coloca que:

[...] a EJA tornou-se uma modalidade de ensino que serve como uma espécie de “castigo” aos multirrepetentes e indisciplinados da educação regular, além de já ser a “última chance” dos que não concluíram a escolarização básica na idade considerada própria (6 a 14 anos). É prática frequente em muitas escolas ameaçar os indisciplinados com a exclusão do ensino regular, enviando-os ao “supletivo”, ao mesmo tempo em que se conta com a boa vontade dos colegas adultos para “controlar” os jovens inquietos quando eles chegam às turmas dos mais velhos. Há os que se “endireitam” com essa “oportunidade”, mas há os que evadem, e engrossam os dados do “fracasso escolar” na sua formação. (ROGGERO, 2013, p.42).

O acompanhamento, tanto do ensino regular, como do ensino da Educação de Jovens e Adultos, precisa ser realizado, não somente estatisticamente, de forma quantitativa, mas sim de forma qualitativa. Ou seja, acima de tudo, a qualidade de ensino para os estudantes da rede pública, de um modo geral, necessita de um trabalho que esteja pautado nos direitos, nos deveres e, fundamentalmente, no respeito e valorização do ser humano. E, para isso, é indispensável que haja um processo dialógico e reflexivo.

#### 2.4 PROJETOS MOVA-SP (1989-1992) E MOVA-BRASIL (2003) - BREVE HISTÓRICO

O Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), criado por Paulo Freire, teve início no ano de 1989 em São Paulo, denominado MOVA - SP. Este projeto teve principal apoio na gestão da Prefeita de São Paulo, Luísa Erundina, que iniciou sua gestão em 1º de janeiro de 1989, sendo Paulo Freire o Secretário Municipal de Educação. Nesta mesma época, com a intenção de valorizar a Educação de Jovens e Adultos, foi introduzido no estado de São Paulo,

em todas as escolas do então 1º Grau, tanto o ensino noturno, como também o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EDA)<sup>23</sup>, que era administrado pela Secretaria do Bem-Estar e passou a ser de responsabilidade da Secretaria da Educação.

Há divergências entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), com concepções de ensino totalmente distintas. No MOBRAL o ensino acontecia de modo mecânico, antidialógico, no qual os momentos em que o aluno estava estudando eram ocupados com leitura, escrita, memorização de palavras isoladas e pré-estabelecidas por cartilhas e livros de exercícios. Material este, preparado pela elite, não sendo atividades construídas com os estudantes. Esse estudo era direcionado para a preparação de mão-de-obra. Enquanto que na educação de adultos, promovida por Freire, há um direcionamento do ensino para um mundo aberto, dinâmico, reflexivo, inacabado. Levando, desta forma, o sujeito a participar de uma educação dialógica, com o principal objetivo de que se liberte da condição de objeto e passe a ser um sujeito que atue no meio em que vive, não simplesmente como alguém que se adapta a esse meio, mas sim, que consiga identificar-se como alguém que está inserido no mundo e que pode contribuir para a transformação do mesmo, sendo participante, curioso, comprometido consigo mesmo e com o outro.

A data de lançamento do Programa MOVA-SP se deu no dia 29 de outubro de 1989, tendo participação expressiva de movimentos populares da capital paulista. Na ocasião, movimentos populares e gestão da prefeitura de São Paulo, se uniram em prol de assumir como desafio a busca de alternativas que viessem diminuir o analfabetismo na cidade de São Paulo. Para formalizar esta parceria, foi então criado o Decreto nº 28.302 de 21 de novembro de 1989, que firmaria um acordo entre governo e representantes da sociedade e, juntos, construiriam possibilidades que viessem favorecer a diminuição do analfabetismo, tendo como um dos principais aliados o projeto MOVA-SP, que segundo Gadotti (2008), tinha como primeiros e principais objetivos:

Desenvolver um processo de alfabetização que possibilitasse aos educandos uma leitura crítica da realidade; Através do Movimento de Alfabetização, contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e educadores envolvidos; Reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular; Reforçar e ampliar o

---

23 EDA - Era um Programa de Alfabetização e Pós-Alfabetização de Adultos, em nível de suplência. Luísa Erundina atuou como assistente social na Secretaria do Bem-Estar, e também, foi uma das fundadoras do EDA. “A partir de 1984, com o encerramento do convênio com o MOBRAL e com a autorização do Conselho Estadual de Educação, o programa passou a denominar-se Programa de Educação de Adultos (EDA).” (GADOTTI, 2008, p. 53 e 54).

trabalho dos grupos populares que já trabalhassem com alfabetização de adultos na periferia da cidade. (GADOTTI, 2008, p.55).

O MOVA-SP<sup>24</sup> fortaleceu-se por ter uma real organização dos movimentos populares e sociais, conseqüentemente, vindo a ter apoio da sociedade e da administração política.

No ano de 1990 aconteceu o I Congresso dos Alfabetizados da cidade de São Paulo, no qual houve a participação de mais de cinco mil participantes. Nesse encontro, uma das principais reivindicações era de que eles tivessem a garantia de direito a uma formação escolar básica, e não somente de alfabetização.

Em relação aos professores que atuavam no Mova-SP, eram selecionados profissionais que moravam na própria comunidade, para que, assim, tivessem conhecimento da realidade em que os alfabetizados viviam. Desta forma, haveria maiores condições para que o trabalho realizado tivesse mais coerência entre prática e teoria, com a intenção de que os conteúdos trabalhados estivessem de acordo com a vivência de ambos, professores e alunos.

Ainda em 1989, por intermédio de reuniões entre grupos formados por participantes dos movimentos populares, educadores que se preocupavam com a alfabetização de jovens e adultos e Secretaria de Educação, foi criado o Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Adultos da Cidade de São Paulo. Através destes fóruns, aconteciam reuniões mensais para que houvesse a partilha de trocas de experiências, e também o acompanhamento de como estava acontecendo o desenvolvimento das atividades referentes ao projeto. O trabalho realizado com a educação de adultos, no primeiro ano em que o MOVA-SP tinha sido criado, teve um progresso bastante significativo. “Em seu primeiro ano de funcionamento o MOVA-SP implantou 626 núcleos de alfabetização em convênio com 56 movimentos populares, tendo formado 2001 alfabetizadores e alfabetizado 12,185 pessoas.” (GADOTTI, 2008, p.58).

O projeto MOVA foi constituindo sua concepção pedagógica, consolidando-se nos movimentos da educação popular. As entidades, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), buscaram, através do diálogo, contribuir com experiências voltadas para programas de alfabetização de adultos na elaboração, efetivação e avaliação do projeto. A estruturação do referido projeto, era composta pela formação inicial, continuada geral e de supervisão. As oficinas e cursos desenvolvidos, além da implantação da formação geral,

---

24 Na idealização e organização deste movimento, se fizeram presentes várias pessoas, dentre elas destacam-se: Paulo Freire, Maria Alice de Paula Santos, Pedro Pontual, Stela Graciani, Maria José Vale Ferreira, Martha Carvalho e Moacir Gadotti.

voltavam-se fundamentalmente à interdisciplinaridade. A formação geral direcionava-se para todos os participantes, especialmente aos supervisores e alfabetizandos. Nestes encontros, além de assuntos pedagógicos, eram também discutidos muitos outros temas mais abrangentes. Os alfabetizandos levavam muitos temas para a discussão. Buscava-se discutir e refletir sobre: “[...] a realidade imediata, a conjuntura nacional e internacional e as diferentes visões de mundo contemporâneo. Eram pautados os temas demandados pelos alfabetizandos, tais como a questão da violência, do emprego, da Aids etc.” (GADOTTI, 2008, p.61).

No período correspondente a 1989-1992, o programa MOVA-SP teve um avanço bastante relevante: conseguiu promover cerca de 20 cursos introdutórios de formação para monitores e supervisores, 6 seminários gerais e regionais e 75 reuniões de supervisão que se constituíam em formação permanente dos professores. A metodologia de trabalho adotada pelo projeto era embasada numa pluralidade metodológica, porém, tendo como essência princípios político-pedagógicos, centrados numa concepção libertadora de educação, na qual a mesma tem papel fundamental na construção de um projeto histórico, social e inovador mais humano e libertador.

Há indícios de fortes evidências de que o projeto MOVA-SP tenha contribuído de forma ampla e considerável, para a diminuição do analfabetismo e para o avanço na Educação de Adultos, especialmente nas várias regiões de São Paulo<sup>25</sup>. Mais tarde, mesmo com a saída de Luiza Erundina do cargo de prefeita de São Paulo, e não havendo mais incentivo financeiro ao projeto, por parte dos governantes, ele não se extinguiu. Instituições não governamentais deram continuidade ao trabalho, que foi sendo ampliado de tal forma, que passou a ser um projeto a nível nacional, e então de MOVA - SP, passou a chamar-se MOVA- Brasil.

A nova gestão política que assumiu a prefeitura de São Paulo, dia 20 de maio de 1993, desconsiderou todo o trabalho e rompeu com o acordo que o governo anterior tinha com os movimentos sociais, e assim, buscou formas para extinguir o programa. Mesmo tendo manifestações do povo para que o projeto continuasse, o então Secretário da Educação não atendeu às solicitações dos manifestantes. De acordo com os escritos de Gadotti (2008), há a confirmação de que:

O novo secretário da Educação declarou, dia 20 de maio de 1993, ao jornal Folha de São Paulo: “os valores deles - administração do Partido dos Trabalhadores (PT)- não

---

25 “O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do município de São Paulo (MOVA- SP- 1989-1992), teve como proposta ir ao encontro das necessidades dos grupos sociais das várias regiões da cidade de São Paulo, principalmente da zona leste e da zona sul, que tinham tradição na alfabetização de jovens e adultos. Esses grupos haviam ficado sem o financiamento da Fundação Educar, após a sua extinção e, para dar continuidade ao seu trabalho, necessitavam de apoio financeiro.” (SANTOS, 2017, p. 272).

são os valores que nós queremos para os alunos.” Dia 13 de abril de 1993, um protesto com mais de 5 mil pessoas, na avenida paulista, 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. (GADOTTI, 2008, p. 64 e 65).

Mesmo sem o apoio dos governantes da época, três das instituições não desistiram do projeto MOVA-SP e deram continuidade às atividades: o Instituto Paulo Freire, o Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) da PUC-SP e o Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular (IACEP), parte integrante da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Também, outras prefeituras, não deixaram morrer as sementes que o MOVA-SP, semeou no decorrer dos anos 1989-2002<sup>26</sup>. As mesmas aliaram-se a algumas ONGs, criaram seus MOVAs e deram continuidade ao trabalho que teve como base o MOVA-SP. O movimento continuou desempenhando seu trabalho, com apoio de espaços cedidos por igrejas, sindicatos, dentre outros, que pertenciam às comunidades. Também associações, como a Associação de Educação Católica (AEC), e institutos, como por exemplo o Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (IBEAC), continuaram em busca de possibilidades para que o programa não fosse extinto. Por intermédio destas continuidades do programa MOVA, a disseminação das atividades continuou acontecendo e, com isso, houve uma ampliação a nível nacional, que vinha a envolver outros estados, outros municípios ou até mesmo outros conjuntos de municípios que, dessa forma, vieram a compor um MOVA ainda mais consistente e com maior abrangência; a partir daí nasce o MOVA-Brasil<sup>27</sup>, com início de suas atividades em 2003. Tais atividades foram organizadas em quatro fases<sup>28</sup>, que ficaram distribuídas da seguinte forma: de janeiro a outubro de 2004, a 1ª fase; de novembro de 2004, a julho de 2005, a 2ª fase; de agosto de 2005 a abril de 2006, foi desenvolvida a 3ª fase, e, de agosto de 2006 a maio de 2007, foram promovidas as

---

26 O MOVA - SP “fez parte de uma estratégia de ação cultural voltada para o resgate da cidadania: formar governantes, formar pessoas com maior capacidade de autonomia intelectual, multiplicadores de uma ação social libertadora. O MOVA - SP estava contribuindo com esse objetivo ao fortalecer os movimentos sociais populares e estabelecer novas alianças entre sociedade civil e estado Estado.”(GADOTTI, 1996, p. 101).

27 O MOVA-BRASIL “começou a ser ampliado e identificado pelo nome do lugar onde estivesse sendo desenvolvido. “Conforme o estado e o município em que o MOVA foi sendo implementado, ao nome MOVA foi sendo acrescido o nome do lugar, como, por exemplo, MOVA-Belém, MOVA- Porto Alegre, MOVA-RS. Também se adotou o nome para identificar um conjunto de municípios como MOVA- Grande ABC (Região da Grande São Paulo). (GADOTTI, 2008, p.105).”

28 Nas quatro fases que deram início ao Projeto MOVA-Brasil realizaram-se atividades que abrangeram diversificados municípios e uma expressiva quantidade de turmas e alunos. De acordo com Gadotti (2008): “Na primeira fase foram beneficiados 166 municípios (545 turmas) e formados 10.038 alunos; na segunda, foram beneficiados 82 municípios (550 turmas) e formados 13.250 alunos; na terceira fase, foram beneficiados 119 municípios e 90 presídios (925 turmas) e formados 13.878 alunos. A quarta fase foi iniciada em 219 municípios para atender 25 mil educandos em mil turmas.” (GADOTTI, 2008, p.109).

atividades correspondentes a 4ª e última fase. O projeto MOVA- Brasil constituiu-se com base nos principais objetivos:

- contribuir para a redução do analfabetismo no Brasil, o fortalecimento da cidadania e a construção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos;
- estabelecer parcerias com outros projetos do Programa Petrobras Socioambiental e com organizações, sindicatos, movimentos sociais, movimentos populares e governos;
- organizar turmas de alfabetização de jovens e adultos em regiões prioritárias para os parceiros envolvidos no processo;
- formar coordenadores de polo, assistentes pedagógicos, coordenadores locais e alfabetizadores. (CADERNO DE FORMAÇÃO PROJETO MOVA-BRASIL, 2015, p. 29).

O conceito de alfabetização do MOVA-Brasil continuou sendo realizado à luz da concepção freiriana, ou seja, voltado para a alfabetização, com uma amplitude em que eram desenvolvidas atividades interligadas à realidade dos alfabetizandos. Promovia-se a “leitura de mundo” por intermédio de debates referentes a emprego, renda, problemas sociais, dentre outros, os quais eram vivenciados principalmente, pelos educadores e educandos. Pautava-se em reflexões que auxiliassem na busca de alternativas, que viessem a possibilitar aos participantes autonomia, libertação e dignidade humana.

A parceria firmada a partir de 2003 entre a Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobras), Federação Única dos Petroleiros (FUP) e o Instituto Paulo Freire (IPF) foi de suma importância para que houvesse a consolidação do projeto MOVA- Brasil.

Atualmente, o projeto MOVA-Brasil continua realizando atividades que beneficiam adolescentes, jovens e adultos em todo o país, contribuindo, desta forma, para que o processo de emancipação social continue acontecendo e proporcionando momentos reflexivos, através dos quais os sujeitos se sintam inseridos na construção da sociedade, e do mundo de que fazem parte. De acordo com informações dos escritos de Santos e Nascimento (2015), podemos constatar que:

De 2003 a 2014 foram alfabetizadas 267 mil pessoas e formados(as) cerca de 11 mil alfabetizadores(as), monitores(as), coordenadores locais e de polos. Foram muitos os êxitos ao longo destes anos, mas o desafio continua e há muito o que fazer, pois todos sabemos que há cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas em nosso país. (SANTOS, NASCIMENTO 2015, p. 5).

Sabemos que é um grande desafio alfabetizar idosos, jovens e adultos. E que, para que esse trabalho seja realizado com respeito aos direitos individuais e coletivos, tendo qualidade e coerência entre teoria e prática, faz-se necessário a criação de parcerias entre

empresas, instituições, cidadãos comuns, construção de políticas públicas por parte de nossos governantes, dentre outras. “O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis.” (FREIRE, 1979, p. 42). Portanto, não podemos deixar cair no esquecimento que o analfabetismo é fruto de desigualdades sociais, que fizeram e continuam fazendo parte da sociedade em que vivemos. Assim, sua alfabetização se constitui no resgate de uma dívida para com estes sujeitos que, com seu trabalho, diariamente contribuem para a construção do nosso país.

Com a intenção de situar alguns fatos relevantes sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, referentes ao período de 1930 a 2014, foi elaborada a seguinte linha do tempo:

**Quadro 1** - Linha do tempo referente às ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1930 - 2014).

ANO	AÇÕES
1930	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a revolução de 30, no Brasil, começam a surgir significativos movimentos de educação de adultos.</li> <li>• Há uma ampliação dos sistemas supletivos estaduais.</li> </ul>
1932	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São criados cursos de continuação e aperfeiçoamento nos locais de ensino profissional.</li> <li>• No ensino supletivo, entre 1932 e 1937, houve um expressivo número de alunos matriculados nos cursos.</li> </ul>
1933	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontece a reforma de ensino elementar de adultos e organização de cursos de aperfeiçoamento e continuação.</li> </ul>
1934	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São colocados em prática cinco cursos noturnos de extensão, organizados de acordo com o interesse dos alunos, com as oportunidades de emprego e atividades existentes no momento.</li> </ul>
1935	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os cursos para adultos foram interrompidos em dezembro de 1935 com a saída de Anísio Teixeira do cargo que ocupava.</li> </ul>
1943	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com a redemocratização, inicia-se a mobilização voltada para situações referentes à Educação de Jovens e Adultos.</li> </ul>
1945	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com o auxílio financeiro do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) elabora o seu primeiro pedido para a ampliação do ensino supletivo nas redes estaduais. (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos).</li> </ul>
1947 a 1963	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocada em prática a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).</li> <li>• Acontece o I Congresso Nacional de Educação de Adultos.</li> </ul>
1949	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de um Seminário Internacional de Educação de Adultos (Seminário Interamericano) no Brasil, com o patrocínio da UNESCO e da Organização dos Estados Americanos (OEA).</li> </ul>
1952	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da Campanha Nacional de Educação Rural.</li> </ul>
1958 a 1963	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontece o II Congresso Nacional de Educação de Adultos.</li> <li>• Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).</li> </ul>
Final da década de 50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As campanhas nacionais de educação de adultos sofrem críticas que impossibilitam sua continuidade. Tais críticas eram voltadas para: os aspectos</li> </ul>

	superficiais na elaboração e realização do trabalho, a estrutura financeira e administrativa, a ocultação das realidades referentes às regionalidades dos educandos.
1960	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A proposta de Alfabetização de Adultos elaborada por Paulo Freire influencia os principais programas de alfabetização do País.</li> </ul>
1961	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há a manifestação de movimentos de alfabetização patrocinados pelo governo federal: Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Movimento de Cultura Popular do Recife. A Secretaria de Educação de Natal cria a Campanha de “Pé no Chão Também Se Aprende a Ler”. Surgem Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE).</li> </ul>
1962	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovação do Plano da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo pelo Decreto nº 51.470/ 62 (MNCA).</li> </ul>
1964	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O planejamento das atividades, a pedido do governo, para iniciar as ações referentes ao Plano Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire, foi interrompido pelo golpe militar. Tal rejeição que sobrecaiu aos movimentos de Educação Popular conseguiu fazer com que Paulo Freire se exilasse.</li> </ul>
1967	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituição, pela Lei nº 5.379/67, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).</li> </ul>
1971	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, acontece a reforma do ensino que institui o conceito de ensino supletivo à escolarização de jovens e adultos.</li> </ul>
1985	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em substituição ao MOBRAL, surge a Fundação Educar que apoiava, tecnicamente e nos aspectos financeiros, as iniciativas do governo, das empresas e entidades civis.</li> </ul>
1988	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acordo com a Constituição de 1988: os governantes se comprometeram em buscar soluções para superar o analfabetismo e o ensino elementar para todos; foi aprovado o direito ao voto pelos analfabetos, em caráter facultativo; aos jovens e adultos foi concedido o direito ao Ensino Fundamental público e gratuito.</li> </ul>
1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em São Paulo acontece a criação e lançamento do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP).</li> <li>• O MOVA-SP foi coordenado por Paulo Freire, que na época era Secretário de Educação do Município de São Paulo.</li> </ul>
1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontece a descentralização da alfabetização dos jovens e adultos para os municípios ou para as organizações sociais, que desenvolveriam as atividades em parceria, por intermédio de Movimentos de Alfabetização (MOVAs) e programas de Alfabetização Solidária.</li> </ul>
1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com a publicação da nova LDB, nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos passa a fazer parte da modalidade de ensino da educação básica, sendo adaptado às necessidades e condições específicas aos alunos adultos.</li> </ul>
2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sob a coordenação do conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Também foi homologada a Resolução nº 01/00 – CNE.</li> <li>• A EJA passa a ter função: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>qualificadora:</b> atualização de conhecimentos por toda a vida como função permanente da EJA;</li> <li>– <b>reparadora:</b> restauração de um direito negado;</li> <li>– <b>equalizadora:</b> a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação com vistas a mais igualdade, consideradas as situações específicas (CNE/CNB 11/2000).</li> </ul> </li> </ul>

2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovação do Plano Nacional de Educação que estabelece a garantia do Ensino Fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.</li> </ul>
2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No contexto do Programa Fome Zero, foi elaborado o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA-Brasil - 1ª fase, que foi implantado em 166 municípios dos estados: Bahia, Ceará, Rio grande do Norte, Rio de Janeiro e São Paulo.</li> </ul>
2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A modalidade de ensino EJA é incluída no Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB).</li> </ul>
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do novo Plano Nacional de Educação.</li> </ul>
2000 a 2011	<p>Neste período aconteceram movimentos bastante expressivos, que deram importante destaque à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre eles ressalta-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização, em Belém, da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA);</li> <li>• Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA);</li> <li>• Realização de Encontros Nacionais de Jovens e Adultos (ENEJAS), que aconteceram no período de 1999 a 2011;</li> <li>• Em 2009, de acordo com a Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD - EJA);</li> <li>• Nesta época, os fóruns de educação referentes à Educação de Jovens e Adultos foram fortalecidos.</li> </ul>
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acordo com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE).</li> </ul>

**Fontes:** Elaboração própria da pesquisadora a partir da sistematização de dados com base nos autores PAIVA (1987); SANTOS, NASCIMENTO (2015); ROCCO (1979).

## 2.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE

A trajetória percorrida por estudantes que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vai muito além dos materiais que usam diariamente para cumprir as atividades escolares desenvolvidas pelo curso e do espaço físico que ocupam dentro do ambiente escolar. Esses estudantes ultrapassam tais limites, buscando constituir-se em seu cotidiano, por uma abrangência de significados envoltos numa pluralidade de sentimentos. Através de suas subjetividades, de suas singularidades, manifestam: seus anseios, os objetivos atingidos e os que almejam atingir, suas limitações, as metas alcançadas por suas vivências, suas sabedorias expressas por seu direito de anunciar suas ideias, a construção das suas histórias de vida, com sua cultura e seus saberes. Eis aí um público de estudantes merecedor de todo o respeito da sociedade, devendo ser visto com um “olhar especial”, no sentido de ser atendido com qualidade o seu direito de voltar a estudar. Que nesse ambiente de estudo possa o público dialogar com

seus pares, tendo a oportunidade de proferir a sua palavra. Sentindo-se assim, ele e seus pares incluídos no universo acadêmico. Direito esse, pertencente a todos os cidadãos.

Sabemos que, de acordo com a Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” Ressalta também que esses estudos devem ser oferecidos visando qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Se há a disposição de seguir a referida lei, e de buscar por qualidade na aprendizagem, faz-se necessário proporcionar aos educandos uma educação que possibilite a construção de uma trajetória escolar reflexiva e libertadora. Nos escritos de Cortada (2013), podemos encontrar a afirmação de que:

Numa visão abrangente, a função da Educação de Jovens e Adultos, muito mais do que a recuperação de um tempo de escolaridade perdido, é a de cumprir um papel emancipador e libertar o indivíduo-sujeito das limitações impostas pelo analfabetismo ou pela semialfabetização, facilitando-lhe o processo de escolhas e possibilitando a compreensão e a transformação da realidade. (CORTADA, 2013, p.7).

No sentido de que seja efetivada uma educação de qualidade para todos, é preciso que haja a desconstrução da ideia de que a educação é um favor prestado aos estudantes da EJA, e não um direito. A partir do momento em que o ensino da modalidade EJA é visto como direito, deve ser acompanhado, paralelamente, por sua real importância e valorização, oportunizando, assim, um ensino que vá muito além das habilidades de ler, escrever e calcular. Mas sim, com o dever de conduzir esses educandos para uma leitura de mundo que os leve à compreensão do significado da participação de cada um no mundo, enquanto sujeito consciente, crítico, participativo e ético. Despertando nesses sujeitos a capacidade de fazer parte das decisões na sua comunidade, no meio em que vivem, de forma atuante e prazerosa. Cury (2004) reforça que:

A Educação de Jovens e Adultos não é um presente, nem um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. [...] Por isso, a educação de jovens e adultos é um direito tão importante. Ela é tão valiosa que é uma condição prévia a muitas outras coisas de nossa sociedade: ler livros, entender cartazes, escrever cartas, sentar-se ao computador, navegar na rede mundial de computadores, votar com consciência, assinar o nome em registros, ler um manual de instruções, participar mais conscientemente de associações, partidos e desenvolver o poeta, ou o músico, ou o artista que reside em cada pessoa. Estes últimos aspectos, uma vez reparada a falta social de que tantos foram vítimas, devem ser encarados como o caminho mais qualificado para se falar em educação de jovens e de adultos. Trata-se do desenvolvimento das capacidades de cada um e o usufruto prazeroso delas. (CURY, 2004, p. 21 e 23).

A Educação de Jovens e Adultos desencadeou uma maior visibilidade a nível nacional e internacional, a partir de Conferências Internacionais que começaram a acontecer no final da década de 1940. Em 1949, foi realizada a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (I CONFINTEA) em Elsinore, na Dinamarca, objetivando a busca da paz, por ser um contexto de pós-guerra. A II Conferência Internacional de Educação de Adultos ocorreu na cidade de Montreal, no Canadá, no ano de 1960. Essa conferência teve um olhar especial para o acelerado crescimento econômico, proporcionando discussões sobre o papel dos Estados em relação à educação de adultos. A III Conferência Internacional de Educação de Adultos aconteceu na cidade de Tóquio, no Japão, em 1972, com os temas: Educação de Adultos e Alfabetização, momento em que foi enfatizada uma aprendizagem que fosse realizada no decorrer da vida, reforçando a importância de esforços direcionados ao fortalecimento da democracia e a preparação para o enfrentamento no sentido de diminuir o índice de analfabetismo mundialmente. A IV Conferência Internacional de Educação de Adultos foi realizada em Paris, em 1985, com a temática “Aprender é a chave do mundo”. Nesse encontro foi realçada a importância de ser reconhecido o direito, sendo este o maior desafio para a humanidade, direito esse, entendido de uma forma bastante ampla: correspondente ao acesso aos recursos educacionais, buscando desenvolver habilidades individuais e coletivas; aprender a ler e escrever; poder imaginar e criar; questionar e analisar; ler o próprio mundo e conseguir escrever sua história. Nessa conferência, também foi discutido sobre as falhas das ações governamentais quanto ao não cumprimento do direito de milhares de cidadãos, de terem um ensino adequado e com qualidade no âmbito educacional. A V Conferência Internacional de Educação de Adultos se deu em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997, em continuidade a outras Conferências Internacionais que estavam ocorrendo na mesma época, cujo foco era, o tema da aprendizagem de adultos como ferramenta para o exercício do direito, prazer e responsabilidade compartilhada. De acordo com Paiva (2004), desde a Conferência de Hamburgo, a mudança na realidade educacional dos adultos analfabetos tornou-se um grande desafio a nível mundial. Em seu relato, a autora anuncia que:

Na Conferência de Hamburgo, especialmente, o sentido da educação de adultos alargou-se para absorver a ideia do aprender por toda a vida, como condição indispensável à vida adulta, porque os sujeitos se humanizam e se formam em processos continuados de aprendizagem, não representados necessariamente pela escola, mas pelos múltiplos espaços sociais em que interagem, como o do mundo do trabalho, das relações familiares, sociais, religiosas, de sindicatos, partidos políticos, associações etc. Metas foram estabelecidas e também foi reconhecido o direito de sujeitos jovens integrarem a modalidade educação de adultos, conforme vinha acontecendo, na prática educacional de muitos países do mundo, ao longo do intervalo de tempo entre as duas últimas conferências. (PAIVA, 2004, p. 4).

A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, organizada em nome da UNESCO, pelo Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida, em parceria com o Ministério da Educação do Brasil, foi realizada no Brasil, na cidade de Belém, no Pará, em dezembro no ano de 2009, tendo como tema: “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos”. Foi um grande desafio a favor da Educação de Jovens e Adultos, sendo a primeira a ser realizada em um país do hemisfério sul, ou seja, no espaço dos países chamados subdesenvolvidos, e onde se encontra a maioria dos adultos analfabetos do mundo. É importante considerar que os objetivos em relação à educação de jovens e adultos nesses diferentes países podem ser diferenciados, pois o que vem a ser essencial na progressão da aprendizagem ao longo da vida nos chamados países subdesenvolvidos, pode ser diferente do que nos chamados países desenvolvidos. Por isso há a necessidade de salvaguardar discussões que partam da realidade de cada país, de acordo com suas necessidades.

Mesmo com a mudança conceitual disseminada na CONFINTEAV, de educação de adultos para aprendizagem de adultos, esta aprendizagem continuou acontecendo de forma desigual entre os diferentes países. A educação de adultos em inúmeros países é vista como processo de alfabetização; em outros, corresponde à formação profissional. Na teoria e na prática, a aprendizagem como princípio essencial ao desenvolvimento nas áreas de cidadania, meio ambiente e saúde ainda precisa ser reconhecida e fundamentada. As políticas públicas, os recursos que devem ser destinados para que se tenha uma aprendizagem com propriedade na educação de adultos, ainda permanecem sendo precários, não oferecendo, desta forma, condições para que o processo de ensino nesta modalidade seja desenvolvido de forma processual e com qualidade. Eis um questionamento importante que pode auxiliar os encontros educacionais referentes à EJA, refletindo sobre possibilidades que levem à busca de uma educação de qualidade, principalmente nos países subdesenvolvidos: Como colocar em prática uma educação de adultos que contemple uma aprendizagem que se desenvolva ao longo da vida? “A educação de adultos tem historicamente sofrido de financiamento insuficiente em quase toda parte. A situação hoje não é muito diferente, com exceção de poucos países.” (IRELAND, SPEYER 2014, p. 250).

Alguns dos gastos incluídos no financiamento da educação de jovens e adultos estão na compra de livros didáticos e materiais de estudos, nos salários dos professores, móveis, equipamentos eletrônicos, edifícios, manutenção. Sendo que não podemos esquecer que existem aspectos financeiros da educação de adultos, que são divididos entre outros serviços educacionais. Há também a contribuição de voluntários que se dedicam, doando seus esforços e tempo para auxiliarem no desenvolvimento do ensino da EJA.

No Balanço Intermediário da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada entre 8 a 11 de setembro de 2003, na cidade de Bangkok, na Tailândia, constatou-se que os compromissos assumidos em 1997, com a educação e aprendizagem de adultos, através da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro, não foram realizados com a devida atenção. Sendo assim, entendeu-se necessária uma chamada para a responsabilidade e ação:

Nós, participantes do Balanço Intermediário da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) chegamos à conclusão de que, não obstante os compromissos assumidos em 1997 com a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, a educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável. Nosso Balanço Intermediário da situação mundial da educação e aprendizagem de adultos – conduzida de forma temática, global, regional, nacional e local pelos governos, pelas organizações não governamentais e da sociedade civil, pelas redes engajadas, pelos movimentos sociais e por outros parceiros – tem revelado, efetivamente, uma regressão inquietante nesse campo. (IRELAND, SPEYER 2014, p. 253).

Sabemos que o descaso com o ensino da Educação de Jovens e Adultos é histórico, sendo demonstrado, não somente pela falta de atenção dos governantes mas, em especial, pela estagnação, ou até mesmo pela regressão de investimentos para que seja realizada uma educação de qualidade nessa modalidade educacional. Porém, no balanço intermediário, também foram citados alguns avanços significativos.

Contudo, ainda há uma oportunidade para ação criativa. Apesar das realidades desalentadoras que estão diante de nós, estamos presenciando o nascer de uma nova consciência global que, em si mesma, enquanto insiste na igualdade e diversidade, e no respeito universal à ética, aos direitos e às leis, dissemina a esperança de que outro mundo e outro tipo de educação e aprendizagem são ainda possíveis. Nosso Balanço também realçou numerosas mudanças de políticas e de legislação inovadoras, um aumento na onda de participação na educação e aprendizagem de adultos, avanços significativos no empoderamento das mulheres, assim com a expressão de novas demandas de aprendizagem pelos grupos portadores de necessidades especiais que estão sendo atendidos por respostas educacionais inclusivas pioneiras. A alegria de aprender é celebrada em Festivais de Aprendizagem e em Semanas de Aprendizagens de Adultos em mais de 50 países em todo o mundo. (IRELAND, SPEYER 2014, p. 253-254).

Com o nascimento de uma nova consciência global, mesmo com os inúmeros e enormes obstáculos encontrados no cotidiano da educação, seja em qualquer cenário: nacional, internacional, estadual, regional, municipal, formal, informal, não somente na Educação de Adultos, mas também no ensino regular, ou em qualquer nível educacional, jamais podemos deixar de persistir, de acreditar e de ter esperança de que a libertação dos sujeitos tem relação estreita com a busca de novos conhecimentos que os tornem pessoas autônomas. E capazes de

transformar a sua realidade, buscando exercer o direito de expressar suas ideias por intermédio de ações coletivas, dialógicas, solidárias e transformadoras.

No relatório final da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos(2009), buscou-se o fortalecimento da proposta prevista anteriormente, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, que seria o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como uma perspectiva de aprendizagem que devesse se desenvolver ao largo e ao longo da vida. Estabeleceu-se, como meta principal, a harmonização da aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento, bem como, sua integração nas estratégias setoriais nacionais. Os participantes da conferência ressaltaram que o desafio para combater o analfabetismo ainda é bastante grande. Segundo Ireland e Speyer (2014), o índice de analfabetos continua elevado. No relatório final, dentre as questões principais, foi destacado que:

Os participantes observaram que o desafio do analfabetismo continua imenso, com quase 800 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever, das quais dois terços são mulheres. A aprendizagem e educação de adultos devem ser incorporadas na visão e perspectivas mais amplas de desenvolvimento sustentável, que englobam questões culturais, políticas, econômicas e sociais. Também deve haver uma relação dinâmica e um vínculo entre o desenvolvimento econômico sustentável e o desenvolvimento humano sustentável. (IRELAND e SPEYER, 2014, p. 257).

Ao nos remetermos à Educação de Jovens e Adultos, é preciso que seja feita uma análise de que os alunos que buscam por esta modalidade de ensino são adultos e adolescentes que estiveram afastados da escola, por motivos diversificados. Que uma grande parcela desses educandos somente consegue regressar ao ambiente escolar, depois de muitos anos afastados. E que, vários desses alunos, quando regressam à escola, já são adultos. Não pertencem mais à faixa etária infantil. A maioria deles faz parte de grupos de trabalhadores que, até então, se sentiam marginalizados, excluídos do processo educacional.

Desta forma, trabalhar com eles requer do professor um cuidado especial, para não tratá-los “como crianças”. Principalmente os alunos que frequentam as turmas de alfabetização e pós-alfabetização (Totalidades I e II). O trabalho pedagógico do professor deve contemplar a realidade dos alunos, buscando trabalhar conteúdos, temas que façam parte do cotidiano desses trabalhadores. Ao mesmo tempo, é importante que se tenha uma atenção voltada para os adolescentes, não esquecendo que vários desses estudantes possuem a idade entre 15, 16 e 17 anos, representando uma faixa etária com objetivos, às vezes, bastante diferenciados dos adultos. Então, para poder abranger essa diversidade, exige do professor preparar-se constantemente. Hoje, um dos impasses que perpassam pela Educação de Jovens e Adultos está

na formação dos professores. “Um dos maiores problemas da EJA no momento atual é a falta de professores com formação específica na área para atender esse público diferenciado, de forma significativa e enriquecedora”. (LISE e ANDREOLLA, 2014, p.59).

Um dos aspectos que também vem sendo observado é que, nos grupos de estudantes da EJA, há uma presença expressiva de alunos que, após completarem 15 anos, começam a frequentar a modalidade de ensino EJA. Fato este que pode ser associado às desigualdades sociais, ante a impossibilidade de adolescentes e jovens continuarem estudando no período regular, pois o tempo em que deveriam estar em sala de aula no período diurno, necessitam se dedicar ao trabalho, para auxiliar seus pais na renda familiar, ou então para manter-se. “Crianças e jovens pertencentes às famílias de baixa renda têm necessidade de trabalhar desde cedo para manter-se ou contribuir para a renda familiar, o que dificulta, quando não impede, seu acesso, permanência.” (PAIVA et al, 2007, p.16).

É de suma importância que as políticas públicas educacionais contemplem a situação desses adolescentes, buscando pistas que apontem para a raiz dos problemas que envolvem tal situação, investigando os motivos que estão conduzindo nossos adolescentes para a evasão escolar, seja no ensino fundamental ou regular. É importante lembrar que, no Brasil, ainda existem muitos municípios que não possuem estruturas escolares para oferecer os ensinos fundamental e médio completos. Inúmeros alunos, principalmente em escolas rurais, quando completam o ensino fundamental, precisam migrar para um outro centro escolar que, na maioria das vezes, fica longe de suas comunidades, dificultando ainda mais a frequência escolar, aumentando as dificuldades de acesso e, com isso, em algumas situações, contribuindo para a repetência e evasão escolar. Segundo Sampaio (2009):

A taxa de distorção idade-série do ensino médio, segundo dados do Censo Escolar 2005, é de 46,3%, o que indica que quase a metade dos alunos nesse nível de ensino tem idade superior à adequada à série frequentada. Este fenômeno contribui para as elevadas taxas de distorção da idade de conclusão deste nível de ensino, isto é, cerca de 40% dos concluintes do ensino médio têm idade superior a 17 anos. (SAMPAIO, 2009, p.8).

Mesmo com todas as dificuldades encontradas no desenvolvimento da educação brasileira, podemos destacar movimentos educacionais que têm trabalhado bastante para que o cenário educacional obtenha mais resultados positivos. Dentre esses movimentos, destacam-se os Encontros Nacionais de Educação de Adultos (ENEJAS), que vêm acontecendo anualmente, desde 1999. Nesses encontros, as informações estão sendo registradas de forma cuidadosa, através de relatório final de cada encontro, ficando, desta forma, pensamentos, ideias, debates

que levam à discussões, bem como, análises e diálogos que fazem, fizeram e farão parte da construção da história da educação.

Neste olhar para com o ensino EJA, é importante que seja observado que este aluno traz consigo uma vivência construída por sua cultura, pelo cotidiano em seu trabalho, em seu lar, em sua comunidade. Que estão internalizados nesse sujeito muitos saberes, os quais poderão ter oportunidade de serem externados, se houver um espaço que o incentive. Um ambiente que proporcione o diálogo, o respeito, o desenvolvimento de atividades, de ações que levem à possibilidade de pronunciamento da palavra individual e grupal. Neste sentido, é bom levar em conta alguns princípios básicos norteadores da EJA, que foram discutidos em Conferências Internacionais de Educação de Adultos, em especial nas CONFINTEAS IV, V e VI. São eles: “Aprender é a chave do mundo. A educação como direito de todos e o direito à educação ao longo de toda a vida.” Tais princípios, sendo colocados em prática, poderão despertar nos educandos e educadores a consciência de que, enquanto seres humanos, a busca por novos conhecimentos é ilimitada, que somos seres em construção, que podemos inserir novas ideias na edificação do processo de aprendizagem. Ensino que deverá ser constituído por novos e diversificados saberes e, com isso, poderá auxiliar na concepção de uma nova sociedade, na qual os direitos não pertencem a somente alguns indivíduos, mas sim, a todos que habitam o espaço terrestre, independente de raça, nível social ou nível econômico.

No quadro abaixo encontra-se uma síntese de informações que fizeram parte do contexto referente à realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs I, II, III, IV, V, VI).

**Quadro 2** - Informações referentes às Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs de 1949 a 2009).

<b>I CONFINTEA</b>	
TEMA	Tomada de decisões em busca da paz.
PERÍODO	De 19 a 25 de junho de 1949.
LOCAL	Dinamarca - Elsinore
CONTEXTO	Contexto de pós-guerra
PARTICIPANTES	Participação de 27 países, 21 organizações internacionais e 106 delegados.
ALGUNS PONTOS RELEVANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os conteúdos desenvolvidos na educação de adultos deveriam estar coerentes com suas funcionalidades e especificidades;</li> <li>• Promoção de debates referentes aos problemas das organizações e instituições sobre a oferta de ensino;</li> <li>• O desenvolvimento das atividades da educação de adultos deveria ter objetivo de aproximar não somente os governos, mas especialmente os povos. E que nesse processo fosse implantado o espírito de tolerância;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os métodos, técnicas e o auxílio permanente deveriam ser analisados, sendo proporcionada uma educação aberta;</li> <li>As condições de vida das populações deveriam ser levadas em consideração, tendo como meta a criação de situações que proporcionassem entendimento entre as pessoas e paz.</li> </ul>
<b>II CONFITEA</b>	
TEMA	Discussão sobre o papel dos Estados perante a educação de adultos
PERÍODO	De 22 a 31 de agosto no ano de 1960.
LOCAL	Montreal - Canadá.
CONTEXTO	Olhar especial para o acelerado crescimento econômico, proporcionando discussões sobre o papel dos Estados em relação à educação de adultos.
PARTICIPANTES	Contou com a participação de 47 estados membros da UNESCO, 2 países que não eram membros da UNESCO, 46 ONGs, 3 organizações do sistema da ONU, 2 estados como observadores.
ALGUNS PONTOS RELEVANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consideração da importância de que os países mais desenvolvidos colaborem com os menos desenvolvidos;</li> <li>Fortalecimento da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, que contemplava um debate referente ao contexto do surgimento de novas tecnologias, ao aumento populacional, do processo industrial, da aprendizagem vista como tarefa mundial voltada para os desafios provenientes das novas gerações.</li> </ul>
<b>III CONFITEA</b>	
TEMA	A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida.
PERÍODO	De 20 de julho a 07 de agosto de 1972.
LOCAL	Tóquio - Japão
CONTEXTO	Educação de Adultos e Alfabetização
PARTICIPANTES	Participaram 82 Estados - membros da UNESCO, 37 organizações internacionais, três organizações pertencentes às Nações Unidas, três estados na condição de observadores.
ALGUNS PONTOS RELEVANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Na conclusão do relatório final houve o reconhecimento de que a educação de adultos vinha a ser fundamental para o processo de democratização e desenvolvimento cultural, social e econômico das nações.</li> <li>No sistema educacional, a educação de adultos foi considerada parte integral na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.</li> </ul>
<b>IV CONFITEA</b>	
TEMA	Aprender é a chave do mundo.
PERÍODO	De 19 a 29 de março de 1985.
LOCAL	Paris - França
CONTEXTO	Constante crescimento dos países em desenvolvimento, esperando-se da educação de adultos o desempenho de um papel importante para o desenvolvimento dos aspectos culturais e sociais.
PARTICIPANTES	Participaram da conferência 841 participantes de 122 Estados - membros, 59 ONGs e Agências das Nações Unidas.
ALGUNS PONTOS RELEVANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento como um dos maiores desafios da humanidade o do direito de aprender;</li> <li>Nesses desafios de aprender destaca-se: imaginar e criar, ler e escrever, questionar e analisar, ler o próprio mundo e escrever a história, desenvolver habilidades coletivas e individuais, ter acesso aos recursos educacionais;</li> <li>Houve discussões e reflexões referentes às lacunas deixadas por parte dos governantes, em relação ao cumprimento do direito de</li> </ul>

	milhares de pessoas poderem passar pelos ambientes escolares com propostas educacionais de qualidade e adequadas à Educação de Adultos.
<b>V CONFINTEA</b>	
TEMA	A V CONFINTEA teve como tema “Aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade.” Neste encontro buscou-se proporcionar parcerias entre sociedades civis e ações governamentais.
PERÍODO	De 14 a 18 de julho de 1997.
LOCAL	Hamburgo - Alemanha
CONTEXTO	As CONFINTEAs VI e V foram organizadas por um procedimento organizacional bastante semelhante. Tiveram a influência de abrangentes processos de mobilização que objetivaram estabelecer tendências e desafios globais. As mesmas apresentaram como antecedentes cinco conferências regionais, sendo que cada uma teve o compromisso de construir a síntese do seu relatório regional, tendo como referência principal os relatórios nacionais.
PARTICIPANTES	Houve a participação de 1.507 pessoas incluindo 41 ministros, 15 vice-ministros e 3 subministros; 729 representantes de 130 Estados-membros, 2 membros associados, 2 estados não membros, 1 representante da Palestina, 14 representantes do Sistema ONU e 21 representantes de organizações internacionais, 478 representantes de ONG e 237 de fundações.
ALGUNS PONTOS RELEVANTES	Dez temas foram essenciais para estudos, reflexão e debate nesta referida conferência: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Aprendizagens de adultos e democracia: os desafios do século XXI;</li> <li>2) A garantia do direito universal para a alfabetização e para a educação básica;</li> <li>3) Melhoria das condições e da qualidade para a aprendizagem dos adultos;</li> <li>4) Aprendizagem de adultos, empoderamento das mulheres, igualdade e equidade de gênero;</li> <li>5) Aspectos econômicos da aprendizagem de adultos;</li> <li>6) Aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho;</li> <li>7) Aprendizagens de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação;</li> <li>8) Aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população;</li> <li>9) Promoção da cooperação e da solidariedade internacionais;</li> <li>10) Aprendizagem para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos.</li> </ol>
<b>VI CONFINTEA</b>	
TEMA	Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos. Sendo a aprendizagem da educação de adultos reconhecida como uma perspectiva de aprendizagem que devesse ser desenvolvida ao longo da vida.
PERÍODO	De 01 a 04 de dezembro de 2009.
LOCAL	Belém – Brasil
CONTEXTO	Foi a primeira CONFINTEA realizada em um país da América do Sul. Representava a promoção de um vínculo entre os recursos naturais e humanos. Salientava também a necessidade de todas as nações em desenvolvimento persistirem alcance de um bom nível de desenvolvimento ambiental e humano sustentável.

PARTICIPANTES	Esta conferência contou com 1.125 participantes de 144 países, incluindo 55 ministros e vice-ministros, 16 embaixadores e delegados permanentes da UNESCO. Houve também a participação de representantes das agências das Nações Unidas, de organizações intergovernamentais, organizações não governamentais e fundações, como também, se fizeram presentes associações de alunos.
ALGUNS PONTOS RELEVANTES	<p>Ressalta-se alguns compromissos assumidos na VI CONFINTEA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investir no desenvolvimento de um conjunto de indicadores que sejam coerentes como continuidade para a alfabetização e para a educação de adultos;</li> <li>• Regularmente obter dados e informações com o intuito de analisá-los em relação à participação e progressão em programas de educação de adultos, observando gênero e outros fatores. Por intermédio dos dados levantados, constatar as mudanças que ocorrerão no decorrer do tempo e socializar as boas práticas;</li> <li>• Elaborar um relatório trienal a ser apresentado para a UNESCO;</li> <li>• Para monitorar e avaliar a implementação dos compromissos assumidos na VI CONFINTEA, criar um mecanismo de acompanhamento;</li> <li>• Por intermédio de indicadores claros, regionalmente dar início a um monitoramento de atividades regionais;</li> <li>• Apoiar os Estados-membros, no sentido de projetar e desenvolver um sistema de gestão, tendo o intuito de compilar dados e estudos referentes a casos de boas práticas, no qual os próprios estados-membros deveriam contribuir;</li> <li>• Acompanhar a colaboração da educação de adultos em todos os campos de conhecimento, em setores como agricultura, saúde e emprego. Foi solicitado à UNESCO para apoiar o acompanhamento e o monitoramento a nível internacional;</li> <li>• Elaborar orientações sobre todos os resultados de aprendizagens, incluindo aquelas adquiridas por meio de aprendizagem não formal e informal, de modo que possam ser reconhecidas e validadas.</li> </ul> <p>OBS: Os compromissos acima citados são alguns dentre os firmados na referida conferência.</p>

**Fontes:** Elaboração própria da pesquisadora a partir da sistematização de dados com base nos autores SANTOS e NASCIMENTO (2015); IRELAND e SPEZIA (2014).

Munidos destes referenciais teóricos, vamos agora à análise dos dados levantados nesta pesquisa, o que será realizado no próximo capítulo.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos.  
Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando.”  
(Paulo Freire)

Neste capítulo, procederemos à análise dos dados levantados empiricamente e em documentos existentes na escola pesquisada. Os dados analisados neste trabalho são resultados de entrevistas, questionários, observações realizadas no âmbito escolar em que se deu a pesquisa, como também, da análise de dados em documentos, como Regimento Escolar e projetos realizados. A investigação nos documentos serviu para dar suporte aos dados coletados nas entrevistas.

#### 3.1 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Retomando algumas informações colocadas no item Metodologia deste trabalho, o espaço de investigação foi uma das escolas do estado do Rio Grande do Sul que desenvolve a modalidade de ensino EJA, no período noturno, com alunos que estão cursando o ensino fundamental, correspondente às Totalidades de ensino I, II, III, IV, V e VI. Foram realizadas entrevistas com professores, equipe pedagógica e equipe diretiva. Os profissionais estão sendo relacionados aos seguintes códigos: Equipe Diretiva 1 (ED1), Equipe Diretiva 2 (ED2), Equipe Pedagógica (EPO) que significa Equipe Pedagógica de Orientação, Equipe Pedagógica (EPS) que representa Equipe Pedagógica de Supervisão, Professor de Religião e História (PRH), Professora de Artes (PA), Professora Alfabetizadora/Especial (PAE), Professora de Geografia (PG), Professora de Inglês (PI). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, sendo apenas realizadas as correções ortográficas.

Foi aplicado questionário com 17 alunos que estudam nas totalidades I, II, IV e VI, sendo estes alunos tratados pelos seguintes códigos: Aluno Totalidade 1 (AT1), Aluno Totalidade 2 (AT2), Aluno Totalidade 4 (AT4), Aluno Totalidade 6 (AT6). As respostas transcritas dos questionários também sofreram correções de linguagem.

Lembrando que há informações com maiores especificações sobre os sujeitos da pesquisa, no item “Percurso Metodológico Percorrido”, o qual, corresponde ao desenvolvimento, do texto, nas páginas 21 a 29 deste trabalho.

As observações aconteceram em momentos e espaços diversificados, como: atuação dos alunos no pátio da escola antes de entrarem para as salas de aula; participação em

um encontro com os alunos e equipe diretiva, em uma das dependências da escola; reunião de professores com equipe pedagógica e diretiva na sala de professores; contato com situações nas quais se fizeram presentes equipe pedagógica, equipe diretiva, alunos e professores na sala das equipes supracitadas; e também participação do momento da formatura de alunos que concluíram as etapas de ensino correspondentes à Totalidade 6, e conseqüentemente, a finalização do curso com o recebimento de seus diplomas, momento este bastante emocionante e gratificante para toda a comunidade escolar.

Na descrição de algumas características dos sujeitos pesquisados, ressalta-se o tempo que a equipe trabalha com os alunos da EJA. Essas informações constam no quadro a seguir:

**Quadro 3** - Tempo de trabalho da EJA dos profissionais participantes da pesquisa.

<b>PROFISSIONAIS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA</b>	<b>TEMPO QUE OS PROFISSIONAIS TRABALHAM COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>
ED1	5 anos na equipe diretiva e 2 anos na EJA
ED2	15 anos, desde o ano que o curso foi implantado na escola
EP1	7 anos
EP2	4 anos
PRH	5 anos
PAE	32 anos na área da Educação - não comentou o tempo de trabalho com a EJA
PA	5 anos
PG	4 anos
PI	7 anos

**Fonte:** Dados da autora.

Outro aspecto relevante na descrição dos participantes da pesquisa é a faixa etária dos alunos, que está descrita no quadro 4. Dos dezessete alunos que responderam ao questionário, três são adolescentes e quatorze são adultos.

**Quadro 4** - Idade dos alunos participantes da pesquisa.

<b>ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	<b>IDADE DOS ALUNOS</b>
(AT1)	36 anos
(AT1)	57 anos
(AT1)	54 anos
(AT1)	37 anos
(AT1)	55 anos
(AT4)	16 anos
(AT4)	43 anos
(AT4)	50 anos

(AT4)	15 anos
(AT6)	31 anos
(AT6)	23 anos
(AT6)	19 anos
(AT6)	38 anos
(AT6)	22 anos
(AT6)	46 anos
(AT6)	15 anos
(AT6)	25 anos

**Fonte:** Dados da autora.

Os dados empíricos da pesquisa foram explorados pelo Método de Análise por Categorias, que foram estabelecidas antes e após a aplicação dos questionários com os alunos e a realização das entrevistas com professores e equipes diretiva/pedagógica. As categorias que previamente orientaram a elaboração do questionário e da entrevista estabelecidas foram:

- a) **Categoria 1** - Entendimento dos profissionais e alunos acerca do significado do termo Dialogicidade/diálogo;
- b) **Categoria 2** - Existência da Dialogicidade/ diálogo nas aulas;
- c) **Categoria 3** - Suficiência ou não do diálogo nas aulas;
- d) **Categoria 4** - Facilidades e dificuldades para a existência do diálogo nas aulas;
- e) **Categoria 5** - Evidência da afetividade entre profissionais e alunos para que o diálogo aconteça.

Após a coleta dos dados, os mesmos foram aglutinados e, a partir daí, elaboradas novas categorias, que resultaram em outras seis categorias, as quais seguem na sequência como parâmetro para que a análise de dados fosse efetivamente realizada.

As semelhanças que foram identificadas nas falas dos diferentes participantes orientaram a definição das categorias a serem trabalhadas, e por consequência, os agrupamentos dos trechos contidos nas repostas dos participantes. O “diálogo” foi analisado de acordo com as seguintes categorias pós-estabelecidas:

- a) **Categoria 1:** Diálogo como respeito;
- b) **Categoria 2:** Diálogo como didática para o ensino-aprendizagem;
- c) **Categoria 3:** Diálogo como forma de evitar conflitos;
- d) **Categoria 4:** Diálogo como conversa/entendimento entre as pessoas;
- e) **Categoria 5:** Diálogo como facilitador da vivência e de boas relações;
- f) **Categoria 6:** Diálogo como forma de afetividade.

### 3.2 CATEGORIAS ANALISADAS SEGUNDO A VISÃO DOS PROFISSIONAIS E DOS ALUNOS DA EJA

Os trechos dos questionários e entrevistas citados nesta pesquisa identificam a pluralidade de entendimentos acerca do significado dos termos dialogicidade/diálogo, dentro do ambiente escolar da EJA. Demonstram o quão amplo e carregado de significados são tais vocábulos, que à primeira análise nos parece simples de conceituar. Porém, a diversidade de significados não distancia a importância do diálogo dentro do ambiente escolar, pelo contrário, os diversos adjetivos a ele atribuídos somente aumentam a dimensão de sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Ficou evidente que a palavra “dialogicidade” é muito pouco conhecida entre os participantes da pesquisa. Até mesmo a pronúncia da mesma, em determinados momentos, foi difícil para alguns dos profissionais indagados, enquanto que a pronúncia do termo “diálogo” foi bastante tranquila. Inclusive, havendo indícios de ser presente e familiar neste contexto escolar. Iniciarei apresentando a dificuldade de pronunciar a palavra “dialogicidade” com a fala da participante ED1.

“Para mim, a dialogicidade que é palavrinha difícil, né? Vamos falar o diálogo entre jovens e adultos, eu acho que tu aprendes na convivência.” (ED1).

Com esta declaração, a entrevistada da equipe diretiva demonstrou não estar familiarizada com a palavra dialogicidade. Porém, ao tratar do termo diálogo, identifica-o como instrumento de extrema importância no processo de aprendizagem dos profissionais da EJA, em relação à maneira com a qual devem lidar com os alunos e suas experiências.

A participante da Equipe Pedagógica denominada EPS corrobora com o entendimento da colega entrevistada, ED1, ao salientar a importância do diálogo no ambiente escolar da EJA, como segue no trecho abaixo.

“É quase que impossível tu conceberes a Educação de Jovens e Adultos sem o diálogo nas aulas, não existe. [...] sempre esta palavra é presente para o pessoal da EJA, não é uma palavra fora de seu contexto.” (EPS)

Como demonstrado pelos profissionais acima citados, fica evidente a importância da dialogicidade/diálogo entre professores e alunos da modalidade EJA, relevância expressa nas falas dos envolvidos. Apesar deste entendimento comum a respeito da valorização da dialogicidade/diálogo, para os participantes da pesquisa, o significado do termo diálogo é compreendido e interpretado de formas variadas.

A partir delas foram pensadas as categorias já anunciadas, em um esforço de sistematização dos significados atribuídos ao termo “diálogo”. É importante salientar que o texto discorrido a seguir está relacionado aos dados levantados na pesquisa. Em nenhum momento, houve a intenção de fazer algum julgamento em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido por estes profissionais, sujeitos estes que demonstraram interesse e esforço na participação das entrevistas referentes ao tema proposto. Ao contrário disso, o intuito é que esta pesquisa possa contribuir com momentos reflexivos por parte desta equipe, que possa conduzir à busca de possibilidades nas quais o diálogo seja um dos princípios essenciais da prática educativa, e que a ação dialógica seja um elemento da “práxis” desses sujeitos na Educação de Jovens e Adultos, objetivando a autonomia e libertação dos estudantes. Como citou Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*:

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. (FREIRE, 1987, p.9).

Na sequência, foram analisadas as categorias elencadas acima, de acordo com as respostas dos profissionais que compõem a equipe pedagógica/diretiva, dos professores e dos alunos participantes. Lembrando que o instrumento de pesquisa com os profissionais foi a entrevista e com os estudantes foi o questionário.

### **3.2.1 Categoria 1: diálogo como respeito**

Em relação aos alunos da EJA, ao observarmos as respostas utilizadas quando questionado o significado do termo diálogo, percebe-se que a expressão “respeito” é citada com certa regularidade, tornando-se um dos principais termos empregados pelos estudantes. O Quadro 5 traz quatro fragmentos que ilustram este entendimento por parte dos alunos. Não foram encontradas nas entrevistas com os professores e equipe diretiva/ pedagógica falas que fossem pertinentes a esta categoria, por isso, aparecem na mesma somente fragmentos de falas de alunos.

**Quadro 5** - Fragmentos retirados de falas de alunos que relacionam-se à categoria "Diálogo como respeito".

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FRAGMENTOS
T1 AM	“O diálogo para mim é saber respeitar os outros, ter carinho, saber escutar as pessoas e ser honesto. O que facilita o diálogo é o grupo que é unido, todos se ajudam e se respeitam.”
T1 A	“Pra mim, a palavra diálogo significa ter carinho, respeito e fazer grandes amizades com outras pessoas.”
T4 B	“O que dificulta a vivência do diálogo é a falta de respeito, que muitas vezes, principalmente os jovens, não respeitam os professores e os colegas na sala de aula.”
T2 AF	“Significa [...] ter respeito, educação. Cada um deve ter o seu tempo para ter um bom entendimento. Porque, às vezes, a maioria atropela um ao outro, não dando liberdade para se ter um bom esclarecimento. As pessoas devem ouvir mais e falar menos. A comunicação e o respeito têm que acontecer em todos os lugares.”
T2 A F	“Entre os colegas e professora, a gente tem bastante diálogo, convivência e respeito. Dou nota dez para o grupo que estou estudando, para mim parece uma família.”

**Fonte:** Dados da autora.

As falas dos entrevistados T1AM e T1A expressam em suas respostas, que para o acontecimento do diálogo, além de necessitar respeito entre as pessoas, também é necessário que haja carinho, e desta forma, poderá surgir espaço para a construção de grandes amizades, nas quais, possam se ajudar uns aos outros. Para o participante T4B, a falta de respeito por parte dos jovens na sala de aula, tanto com colegas como com professores, acaba comprometendo o diálogo entre os membros do grupo, e assim, prejudicando o aprendizado dos conteúdos nas aulas. A participante T2 AF coloca que, para que haja diálogo, as pessoas precisam saber ouvir umas às outras, buscando falar menos e ouvir mais, para que assim, todos possam ter liberdade para conseguirem esclarecer o que não entenderam e ser proporcionada a oportunidade de um bom entendimento do que foi comunicado. E este respeito precisa acontecer em todos os lugares. Ainda coloca que se sente muito bem ao fazer parte do grupo de estudos em que está inserida, pelo fato de que há diálogo e respeito entre todos. O entendimento dos alunos evidenciado nas falas apresentadas no quadro 5, em relação à necessidade de que haja respeito para que a comunicação aconteça entre as pessoas, vai ao encontro da concepção freiriana. Pois, para Freire, o respeito é uma das virtudes de grande importância para que seja estabelecida uma relação dialógica que possibilite a troca de experiências entre os sujeitos, que lhes deem condições para que se conscientizem de que, como seres humanos, possuem a capacidade de ser mais. “Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam

enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais.” (FREIRE, 1996, p.35).

Na categoria de número 2, denominada: “Diálogo como didática para o ensino - aprendizagem”, serão abordados e analisados trechos dos questionários nos quais os alunos colocam as formas que, pedagogicamente, os professores criam para que o diálogo auxilie no processo ensino-aprendizagem.

### 3.2.2 Categoria 2: diálogo como didática para o ensino-aprendizagem

De acordo com Freire, a aprendizagem crítica, que parte do diálogo, acontece independentemente do conteúdo que venha a ser desenvolvido em aula. Para ele, a ação dialógica abre possibilidades de, através da problematização, conseguirmos participar do mundo em construção. E nós, como seres humanos inacabados, podemos transformá-lo com nosso comprometimento e novas ações mais humanas e igualitárias para todos os povos. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.” (FREIRE, 1987, p.50).

**Quadro 6** - Trechos retirados de falas de alunos referentes à categoria: “Diálogo como didática para o ensino-aprendizagem”.

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FRAGMENTOS
T2 AF	“A professora procura ouvir os alunos, ela esclarece as dúvidas dos alunos. O diálogo entre alunos e professores é muito importante para que os alunos desenvolvam o seu potencial.”
T4 A	“Nas aulas de Artes facilita bastante o diálogo entre os alunos, porque a professora dá as aulas numa roda.”
T4 C	“Acontece diálogo no decorrer das aulas sobre os conteúdos e sobre nossas experiências também. Algumas aulas nós temos atividades que proporcionam diálogo nas aulas. Como as aulas de Artes, que a gente faz um círculo na sala, ou nas aulas de Português, que a professora gosta bastante de dialogar. O diálogo facilita no aprendizado, na harmonia da sala, no entendimento, entre outras coisas.”
T4 B	“O diálogo acontece com os colegas quando existe dificuldade no aprendizado. Então é onde entra o diálogo para ajudar os colegas.”
T4 D	“A gente se ajuda na realização das atividades. [...] não tem como ter aula sem diálogo. Tem bastante diálogo nas aulas [...] Facilita o diálogo quando os professores dão trabalhos em grupo e as músicas que são trabalhadas nas aulas de Artes.”
T6 C	“O diálogo para mim significa conversar ou debater algo de importante sobre situações do dia a dia, ou até mesmo, casos sobre o nosso Brasil e suas dificuldades.”

Fonte: Dados da autora.

Os alunos, em suas falas apresentadas no quadro 6, expressam algumas maneiras que, didaticamente, são desenvolvidas pelos professores para que o diálogo aconteça nas aulas, como auxiliador da aprendizagem: sanar as dúvidas recorrentes na realização das atividades propostas pelo professor; como um dos fatos positivos para os alunos, há possibilidades de troca de ideias no decorrer das aulas, de os alunos terem oportunidade de falarem sobre a vivência de suas experiências; o fato de a professora ouvi-los e esclarecer suas dúvidas, é considerado de muita importância para o desenvolvimento do potencial do aluno; a realização dos trabalhos em círculo foi apontada como método de trabalho agradável e facilitador para que o diálogo aconteça e haja mais desenvoltura no aprendizado; foram apontados os trabalhos em grupo e as atividades que envolvem música, em relação às quais os alunos têm preferência e consideram como boa contribuição para que eles tenham prazer em participar das aulas.

Sabe-se que o diálogo pode ser estabelecido em qualquer momento e de diversas formas, que dialogar não é somente esclarecer dúvidas, que o diálogo pode acontecer mesmo que não esteja em um contexto onde esteja acontecendo a realização de trabalhos em grupos e música. Quanto ao trabalhar em roda, também pode ser significativo ou não, dependendo do que se propõe para a realização do trabalho em círculo. No entanto, a partir das falas dos alunos, percebe-se que os professores se esforçam para proporcionar momentos em que a comunicação aconteça entre alunos e professores e alunos-alunos, para que seja facilitada a aprendizagem. Mesmo que em alguns momentos ainda não haja aproximação com a concepção freiriana, há pistas de que em outras situações acontece o diálogo em Freire, mesmo sem os estudantes e professores não terem, em sua maioria, conhecimento desta teoria. Isso se confirma quando a participante T4 C coloca que o diálogo nas aulas não está direcionado somente para os conteúdos, mas também para que os alunos realizem trocas de experiências, vivenciadas por eles. Como também, na fala do participante T6 C, que descreve o diálogo como uma maneira de debater sobre situações do dia a dia, sobre as dificuldades enfrentadas em nosso país. Freire nos fala do compromisso que temos de, através do diálogo, pronunciar o mundo, buscando abrir caminhos para repensar a nossa vida em sociedade, que seja voltado para uma educação humanizadora. “Não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão.” (FREIRE, 1979, p.47).

Na sequência, apresentamos a continuidade à análise de dados voltados para a 2ª categoria: “**Diálogo como didática para o ensino-aprendizagem**”, agora com a contribuição de textos referentes às entrevistas de 5 professores e 1 participante da equipe pedagógica e 1 da equipe diretiva.

**Quadro 7** - Trechos retirados de falas de professores e equipe pedagógica referentes à categoria: “Diálogo como didática para o ensino-aprendizagem”.

ENTREVISTADO	TRECHO DA ENTREVISTA
PRH	<p>“A aula bacana e interessante, em que eu acho que satisfaz o educador da EJA, é quando tu deixa o teu aluno com uma pulguinha atrás da orelha para ir pra casa. Que tu deixa um questionamento, inclusive, um questionamento filosófico, principalmente o questionamento filosófico! Para que no outro dia, depois de um período de reflexão sobre o tema, ele possa no outro dia expressar a sua opinião. A curiosidade epistêmica. Despertar essa curiosidade. Então, isso facilita o diálogo, a afetividade, a maneira como é conduzida a regência da classe.”</p> <p>“Durante as aulas, bom, existem situações que elas propiciam um processo dialógico um pouco mais aprofundado. Aqui, nós lidamos com educandos que trazem consigo a sua bagagem cultural, o seu universo de saberes. Então, no momento que tu estabelece o diálogo e propicia a valorização desse conhecimento não formal, e o educador com essa ponte é mediador para o conhecimento formal estabelecido, mas preocupado também, com a condição cidadã do sujeito. Ele enquanto um sujeito social. Então, assim, há situações, dependendo de temas que tu possa explorar na tua sequência didática. Numa aula expositiva, por exemplo, que tu traga elementos para problematização.”</p> <p>“Na EJA, nós temos que construir laços para que o processo de aprendizagem seja efetivo.”</p>
PG	<p>“Tu vai apresentar um tema, um conteúdo, ele tem que ter abertura para opinar, para falar, para questionar, trazer o que ele sabe, o que tem de conhecimento sobre aquilo. [...] eu estou trabalhando urbanização na Totalidade quatro, só que, trabalhando urbanização, acaba muito em política, políticas públicas, e eu fomento bastante que eles falem sobre isso, que participem das aulas, só que nem sempre é fácil.”</p> <p>“Eu entendo assim, que nós temos que estar abertos para conversar de tudo, desprovidos de qualquer tipo de preconceito. Porque tu vem com o teu planejamento, vem com a tua proposta. Só que nem sempre se consegue executar aquilo que tu te propôs, porque tem outras coisas que estão fervilhando neles. Também nós não podemos ter uma linguagem muito rebuscada. Num perfil muito... “eu sou a detentora do saber”.</p>
PI	<p>“Eu trazia frases de efeitos, alguma coisa que está na internet, que está na televisão. Eu dizia: “- Ó gente, vocês viram isso aí? O que vocês acham?” Então, assim surge aquela pontinha, com aquele fiozinho de linha que a gente puxa e vai fazendo um carretel de conversa e troca de ideias.”</p>
EPO	<p>“Quando o professor fala de si, da sua cultura, das suas crenças, do que ele gosta, os alunos se identificam, e também se expõem. [...] nós temos professores que fazem trabalhos com escrita e auto avaliação. Eu também faço auto avaliação com eles. Mais para saber como eles estão, o nível deles. O nível que eu digo, é o nível emocional, a bagagem que eles trazem.”</p>
PAE	<p>“Eles também trazem as experiências deles, as vivências deles. E a gente tem que utilizar essas vivências na sala de aula como exemplos. [...] os professores de modo geral sempre procuram dialogar com os</p>

	alunos, respeitando suas diferentes ideias, ouvindo os mesmos e orientando. Temos dois alunos incluídos na Totalidade IV, um com Síndrome de Down e um deficiente intelectual. Os professores e colegas acolheram os mesmos. E eles respondem com uma ótima socialização, onde interagem oralmente participando das aulas e atividades propostas pelos professores.”
<b>PA</b>	“Nas aulas de Artes, [...] a gente vai no decorrer das aulas organizando pensamentos. Agora estou trabalhando com música, então desenvolve, né? Todo mundo tem uma música que chama atenção, que gosta e que tem na sua vida. Cada um tem um gosto. Mas, a gente tá organizando e vendo pra gente trabalhar. Porque cada letra de música tem uma mensagem. Então, a gente traz isso pro cotidiano, pro dia a dia.”
<b>ED2</b>	“Tem aluno que chega do trabalho, que relata coisas assim, que são comuns ao professor também, e que acabam criando vínculos, né? E, às vezes, até tem professores que conseguem tratar aquele aluno mais adolescente, assim, porque tem experiência, até como pai, como mãe. Então, na maioria das vezes, eu acredito, embora tendo algumas dificuldades, que exista bastante esse diálogo.”

**Fonte:** Dados da autora.

Na visão de 5 professores e de 1 das profissionais que faz parte da equipe pedagógica e 1 da equipe diretiva, as atividades trabalhadas em sala de aula podem favorecer o desenvolvimento de aulas mais dialógicas e eficazes. De acordo com o entrevistado PRH, é importante que as atividades trabalhadas em aula despertem os alunos para a curiosidade. “A curiosidade é concebida por Paulo Freire como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana.” (FREITAS, 2017, p. 107). O entrevistado fala também da importância da construção de laços para que haja efetividade no processo ensino-aprendizagem.

Para a participante PG, os conteúdos devem ser apresentados aos estudantes de forma que proporcionem abertura para que eles possam questionar, opinar e contribuir com os conhecimentos prévios que fazem parte de suas vidas. Em sua fala, ela ressalta que, muitas vezes, a ação acaba tendo que ter outro caminho, pois nem sempre se consegue realizar as atividades planejadas. Para a mesma, as atividades precisam ser repensadas e reconstruídas de acordo com o rumo que a discussão tomou naquele momento. Como também a linguagem do professor deve ser acessível, para que os alunos consigam entender o que está sendo falado e que consigam interagir pronunciando o que pensam.

A participante PI relata que, em suas aulas, ela traz para a discussão e análise imagens, textos, frases, reportagens que retira da internet, da TV, dos meios de comunicação, para que, assim, analisarem e discutirem em aula, para que assim, eles tenham a oportunidade de desenvolver o senso crítico.

A participante EPO salienta a importância de que os professores também tragam à sala de aula discussões nas quais eles expressem suas vivências, suas culturas, seus jeitos de ser.

Ao analisar as falas em questão, evidencia-se que há uma preocupação dos profissionais em trabalhar atividades que sejam direcionadas à reflexão de particularidades que estão presentes na vida humana, indo ao encontro da valorização de características pessoais e da bagagem de conhecimento que cada um traz consigo. Assim, podemos perceber o ser humano em sua inconclusão.

A entrevistada PAE manifesta a importância da colaboração dos alunos, em aula, ao trazerem suas vivências e também coloca que há um trabalho na EJA, com dois alunos deficientes, e que os professores se dedicam ao máximo para incluí-los na turma, buscando socializá-los e instigá-los para que se sintam integrados ao grupo e participem de acordo com o seu ritmo de aprendizagem e de compreensão.

A entrevistada PA, em suas aulas, dentre outras atividades, busca trabalhar com os alunos letras de músicas; eles analisam as letras, se reúnem em grupos para discutir as maneiras de apresentar o trabalho, dando-lhes, desta forma, autonomia e iniciativa, buscando relacionar a mensagem das músicas com o dia a dia dos estudantes.

A entrevistada ED2, em sua fala, relata sua percepção de que alunos e professores conversam sobre a realidade em que vivem, sobre as coisas que acontecem em suas vidas, que os professores proporcionam esses momentos, e assim, conseguem criar vínculos com os alunos, facilitando, desta forma o diálogo. Neste fragmento há a sinalização de que esta forma de comunicação entre professor e aluno, que é baseada no diálogo de troca de experiências sobre a realidade de mundo vivenciada por ambas as partes, aproxima-se do princípio do diálogo em Freire. “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.” (FREIRE,1996, p.77).

Nas falas de alguns entrevistados há uma inclinação mais evidente para a problematização, sendo elas representadas pelos participantes PRH, PG, EPO e ED2. Ao se pronunciar, o entrevistado PRH coloca que aula interessante é aquela que instiga a “curiosidade do aluno”, no direcionamento, através do qual, ele é provocado a um “questionamento filosófico” e vai para a casa com “uma pulguinha atrás da orelha”. Havendo a problematização no sentido de refletir sobre o que foi trabalhado em aula, e na aula seguinte, conseguir participar

das atividades colocando seus pensamentos de forma mais aprofundada, momento este em que acontece a valorização da contribuição referente à bagagem de conhecimento de cada aluno.

A participante PG expõe sobre os assuntos que ela leva para a discussão em sala de aula sobre as políticas públicas, onde há o fomento por parte dela nesses temas. A mesma objetiva proporcionar discussões que se abram para que os alunos possam questionar, opinar, interagir com os colegas, fazendo suas colocações. Nessa proposta de trabalho, a professora busca valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos e incentiva-os a refletir sobre os problemas sociais.

Na fala da entrevistada EPO, ela se posiciona dizendo que quando o professor “fala de si, da sua cultura, das suas crenças”, ele acaba incentivando o aluno também a se colocar, se questionar em relação à cultura, à bagagem de conhecimento que traz consigo, e assim, se encorajar a pronunciar-se. Sendo, desta forma, o professor tomado como exemplo pelo aluno, para que a criticidade tenha espaço no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A participante ED2 se expressa sobre a importância da criação de vínculos que acontecem entre professores e alunos, quando ambos dialogam sobre situações que têm em comum, como por exemplo: situações que acontecem no trabalho. A participante não está colocando explicitamente o que vai ser relatado a seguir, mas podemos deduzir, que quando há uma conversa entre pessoas em “relação ao trabalho”, muitas situações podem ser colocadas, como: falar sobre o desemprego, sobre os baixos salários, sobre o tempo que às vezes, o aluno diz não ter para estudar em casa. E o professor pode ter a oportunidade de colocar as situações que vivencia em sua profissão. Como também, sobre a importância que o trabalho de cada pessoa tem para a construção de uma nova sociedade, na busca de mais justiça e igualdade social. Estas são questões que podem ser problematizadas, conduzindo alunos e professores a refletir sobre os problemas sociais que encontramos em nosso dia a dia, e juntos, pensar possibilidades que venham a contribuir para melhores condições de vida.

Evidencia-se, nos fragmentos acima mencionados, que os professores, em suas aulas, preocupam-se em trabalhar atividades que desenvolvam autonomia, iniciativa, senso crítico, o entendimento de que tanto professor como aluno, cada um traz consigo suas vivências, suas bagagens culturais, determinando, assim, sua existência enquanto ser humano. Características estas que se aproximam de pontos de vista que convergem para uma concepção freiriana. “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.” (FREIRE,1996, p.51).

Segue-se a análise de falas de 1 aluno, 2 professores e 1 membro da equipe diretiva que foram classificadas na categoria 3: “Diálogo como forma de evitar conflitos”. É importante nos darmos conta de que o conflito implica nas diferentes visões de mundo existentes entre os seres humanos, pois há a ocupação por parte de diferentes pessoas, de diferentes grupos, e comunidades em diversificados lugares deste espaço terrestre. A construção de suas práxis é formada de suas próprias culturas, intenções, jeito de pensar, de agir e de manifestar suas palavras. Portanto, situações de conflitos se fazem presentes em nosso cotidiano, constantemente.

### 3.2.3 Categoria 3: diálogo como forma de evitar conflitos

O participante da pesquisa T1 AM explicita, em sua fala, que o diálogo auxilia a evitação de conflitos, citando como exemplo que os jovens precisam ser trabalhados para que tenham mais paciência, pois, segundo ele percebe, principalmente os adolescentes<sup>29</sup> não estão sabendo ouvir uns aos outros, e esta impaciência acaba gerando conflitos entre eles. E assim, muitas vezes, por esse motivo, o ambiente de aprendizagem em sala de aula acaba sendo prejudicado.

“Precisa ter mais diálogo com os jovens, pedindo para que eles tenham mais paciência e consigam ouvir mais uns aos outros. É um trabalho que os professores precisam tentar continuar fazendo com os alunos. Misturar as turmas para realizar o trabalho. Misturar as turmas para que alguns jovens não se sintam marcados.” (T1 AM).

Na sequência, 1 professor, 1 membro da equipe pedagógica e 1 membro da equipe diretiva manifestaram a forma de entendimento que cada um percebe como o diálogo pode auxiliar nos momentos de conflito.

---

29 Na atualidade, a “fase da adolescência” vem sendo abordada como difícil de lidar, como quase que impossível de ser suportada. Assim, o adolescente, muitas vezes, é visto como imaturo, inconsequente, desorganizado, impaciente. Falas como estas vêm sendo “cristalizadas” pela sociedade, e generalizadas em relação aos adolescentes. Parece não estar havendo o entendimento e aceitação de que esta fase é um período de transição entre a infância e a vida adulta, na qual perpassam inúmeros aspectos referentes ao desenvolvimento emocional, físico, sexual, social de cada ser humano. Fase esta em que o indivíduo busca sua autoafirmação, tentando reconhecer sua identidade no meio familiar, cultural e social de que faz parte. Este esforço que o conduz ao encontrar-se consigo mesmo e com o outro que está ao seu redor, é um processo que o levará a muitos questionamentos e ao processo de construir, desconstruir e reconstruir sua trajetória de vida. Portanto, os momentos de conflitos vivenciados por ele fazem parte de uma trajetória natural do desenvolvimento humano, visto este ser humano sempre inserido em sua cultura.

**Quadro 8** - Trechos retirados de falas de professores, equipe pedagógica e equipe diretiva, referentes à categoria: “Diálogo como forma de evitar conflitos”.

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FRAGMENTOS
PG	“Eu procuro resolver com eles os nossos problemas. [...] Porque, se é só comigo, eu procuro [...] conversar, pedir a colaboração, assim que eu procuro fazer.”
EPS	“Então, o meu trabalho é fazer com que o professor se aproxime desse aluno, fora do momento de conflito. A gente sempre diz pra ele, não é no momento de conflito que tu vai fazer isso. Tem que esperar acalmar [...] No momento em que vocês dois estão calmos é o momento de sentar e conversar.”  “Onde o diálogo é mais limitado existem conflitos com o adolescente, principalmente. Porque o adolescente, ele não manda recado, ele bate de frente, ele rejeita e ele se manifesta. Então, onde acontecem os conflitos é onde o diálogo é menos presente.”
ED1	“Eu penso que na conversa, tu ganha muito mais eles do que tu batendo de frente, ou não conversando, ou ignorando.”

**Fonte:** Dados da autora.

A entrevistada PG fez comentários referentes ao seu jeito de lidar com os alunos que, às vezes, mesmo sem terem intenção, acabam atrapalhando o desenvolvimento das atividades em aula com conversas e desconcentração. Ela salientou que procura resolver os conflitos conversando e pedindo a colaboração deles, para que o ambiente de aula seja mais propício aos estudos. A entrevistada EPS diz que realiza um trabalho que orienta o professor a ter mais calma, mais paciência para ouvir os alunos, pois os mesmos, muitas vezes, necessitam extravasar o que pensam e serem ouvidos. Ela comenta que há maior conflito com os adolescentes, que muitas vezes não aceitam o que é conversado com eles. São carentes de atenção e, em determinados momentos, apresentam dificuldade de expressar o que sentem, buscando, muitas vezes, o desabafo como evidência da alteração de suas atitudes. A entrevistada ED1 comenta que não se ganha os alunos batendo de frente com eles ou ignorando-os, mas sim, é necessário conversar com eles.

Aparecem formas do que podemos denominar de “disciplinamento do diálogo” em dois momentos no quadro 8: na fala da entrevistada EPS, quando ela refere-se ao fato de que o professor deva conversar com o aluno somente quando ele estiver calmo, ou seja, em outro momento que não seja o do conflito. Esta situação pode se referir a um momento específico de conflito entre professor e aluno, em que ambos estão nervosos, então, a recomendação de o professor primeiro se acalmar para depois conversar, o que é, de fato, conveniente; mas também pode derivar daí a recomendação de se “evitar conflitos”, o que se direcionaria a uma educação

que não suporta divergências. E na fala da participante ED1, quando ela coloca o diálogo no sentido de “ganhar o aluno”, “conquistá-lo”, na crítica que Freire faz à ação de coisificar as pessoas, “ganhá-las” e não tratá-las como sujeitos pensantes e respeitar suas especificidades. Estes sentidos, aqui denominados como “disciplinamento”, são, portanto, divergentes do diálogo freiriano. Para Freire, a disciplina deve ser exercida no sentido de liberdade democrática, mediada por um diálogo, o qual se volte para um movimento mobilizado pela contradição entre a força necessária da autoridade, e o ato de buscar uma liberdade condutora do indivíduo a assumir-se como sujeito responsável pela construção do espaço onde está inserido. “Resultando da harmonia e do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos.” (FREIRE, 1996, p. 54).

Sabemos que quando estamos em um grupo, nele há a presença de diversificadas características que perpassam as trocas de experiências. São pessoas que, nas suas singularidades, trazem culturas, gostos, pensamentos, ações diferenciadas. Os conflitos e tensões normalmente acontecerão pelo fato de o ser humano ser inacabado e ter possibilidades de pensar diferente. Neste sentido, precisamos refletir sobre o cuidado necessário para não haver a disseminação da “cultura do silêncio”. Osowski (2017) contribui em relação à cultura do silêncio reforçando que:

Para Paulo Freire a cultura do silêncio é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura. Ela é o resultado de ações político-culturais das classes dominantes, produzindo sujeitos que se encontram silenciados, impedidos de expressar seus pensamentos e afirmar suas verdades, enfim, negados em seu direito de agir e de serem autênticos. (OSOWSKI, 2017, p. 101).

Assim, fica evidente que, por intermédio da cultura do silêncio, as pessoas permanecem sendo oprimidas, que os opressores continuam criando inúmeros obstáculos para que os indivíduos não tenham acesso ao conhecimento da forma que deveriam e mereceriam ter, já que professores e alunos, ambos, também são vítimas do desemprego, dos baixos salários, dos descasos que os governantes manifestam em suas atitudes em relação ao povo. Professores e alunos são seres humanos que lutam constantemente para tentar sobreviver neste emaranhado de problemas econômicos e sociais que circundam as nossas famílias, nossas comunidades, nossa sociedade. É desta forma, sem vez e sem voz, que indivíduos ou grupos de pessoas opressoras pensam que devemos permanecer. Para eles, a humanização não é vista como prioridade em seus discursos e muito menos em suas práticas. “Para o opressor, a consciência,

a humanização dos outros, não aparece como a procura da plenitude humana, mas como uma subversão”. (FREIRE,1979, p.32).

Percebe-se que os professores tentam dialogar com os alunos, para acalmá-los perante as situações de sofrimento que vivenciam no dia a dia. Porém, este diálogo necessita de momentos de debates mais amplos, de discussões, de reflexões, que direcionem os sujeitos a entenderem que fazem parte do contexto social em que vivem. Desta forma, fomentando momentos em que sintam a necessidade de buscar libertação para atuar com autonomia e comprometimento, para que venham a acontecer possibilidades que conduzam à transformação e reconstrução social. No entanto, é essencial que aqueles que quiserem fazer parte desta reconstrução, tenham o entendimento de que passarão por momentos necessários de manifestações conflituosas, porém, organizadas. De acordo com informações obtidas na produção escrita de Góes (2017), há a confirmação de que:

O conflito, nas obras de Freire é fundamental para o exercício do diálogo, para a construção do conhecimento decorrente da criação, recriação dos homens e mulheres, para a reflexão sobre temas geradores e conteúdos programáticos no contexto da educação libertadora, para conscientização do processo dialético das ações políticas e pedagógicas. (GÓES, 2017, p. 85).

Ações revolucionárias precisam acontecer com o intuito de proporcionar mudanças coletivas, que sejam capazes de mudar ações direcionadas, para que os direitos e deveres sejam não somente reconhecidos, como, principalmente, colocados em prática ao alcance de todos, e não somente com oportunidade de acesso sendo privilegiada por poucos. “Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la.” (FREIRE,1979, p.31).

Paulo Freire reconhece que há outro tipo de silêncio, que também precisa ser levado em conta e cultivado, para que exista a comunicação entre as pessoas. O silêncio que direciona para o saber ouvir o que o outro tem a falar, respeitando-o em suas colocações verbais. E para que essas experiências possam ser partilhadas entre os membros de um pequeno grupo ou de um grande grupo, se faz necessário tranquilidade, paciência, colaboração, e acima de tudo, respeito e compreensão de que todos têm o que pronunciar. Mas, o verdadeiro diálogo, baseado no saber ouvir o outro com respeito, atenção, paciência e calma, exige das pessoas tempo. Infelizmente, percebemos que atualmente está bastante escasso as pessoas tirarem este tempo em suas vidas para que o diálogo venha a acontecer de forma reflexiva e transformadora. No entanto, precisamos repensar como fazer para que este tempo seja proporcionado no espaço escolar, facilitando o diálogo entre os sujeitos. Freire (1996), contribui ressaltando que:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indignação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 1996, p. 117).

Paulo Freire também nos fala de um disciplinamento que deve se fazer presente no dia a dia das pessoas, aquele que dá suporte para que sejam realizados objetivos, propósitos, sonhos que despertem para a esperança de que a busca de novos conhecimentos conduzirá para a construção de um mundo mais ético e melhor para todos. “A disciplina no ato de ler, de escrever, de escrever e de ler, no de ensinar e aprender, no processo prazeroso, mas difícil de conhecer, a disciplina no respeito e no trato da coisa pública; no respeito mútuo.” (FREIRE, 1997, p.78).

A contribuição de cada um é fundamental para que a oportunidade da existência de momentos críticos e reflexivos possam dar suporte para prosseguir na construção da caminhada que levará o indivíduo a deixar de ser objeto, para ser sujeito pensante e consciente da capacidade que tem, de construir novos caminhos que lhe darão autonomia e libertação da condição de “ser menos” para “ser mais”.

Na sequência, será realizada a análise de fragmentos referentes a quarta categoria, cujo título apresenta-se como: **“O diálogo como conversa/ entendimento entre as pessoas”**. Nesta categoria serão apresentados trechos de falas de 1 participante que faz parte da equipe pedagógica e de 5 alunos.

#### **3.2.4 Categoria 4: diálogo como conversa/entendimento entre as pessoas**

A entrevistada EPS coloca que em seu entendimento, os professores da EJA conversam bastante com os alunos em suas aulas, e que inclusive, os alunos dizem que no ensino regular não há tanto espaço assim para esta forma de dialogar. Ela também salienta que nas reuniões pedagógicas que acontecem quinzenalmente, os professores e equipe diretiva e pedagógica conversam constantemente para que, juntos, possam se ajudar no sentido de buscar alternativas para solucionar os problemas. Segundo a entrevistada, uma das características bastante marcante do grupo é o ato de dialogar entre eles.

“[...] os alunos, quando eles vêm chegando do ensino regular, uma das coisas que eles citam, que difere do ensino regular, eles comentam na sua fala que os professores conversam bastante, que nas aulas tem bastante conversa. Acho que a base nossa é o diálogo entre nós. A gente conversa muito, as nossas reuniões são de muita conversa, muito diálogo, muito desabafo. Muito, um tentando ajudar o outro.” (EPS).

**Quadro 9** - Trechos retirados de falas de alunos referentes à categoria “Diálogo como conversa/entendimento entre as pessoas”.

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FRAGMENTOS
T2 AR	“[...] a gente conversa sobre tudo para um ajudar o outro. A professora é muito boa, ela nos ouve bastante.”
T2 AF	“Entre os colegas a gente tem bastante diálogo, bastante conversa, convivência e respeito entre os colegas. Dou nota dez para o grupo que estou estudando, para mim parece uma família.”
T4 D	“Os professores conversam com os alunos dando conselhos para que continuem estudando.”
T6 A	“[...] o diálogo entre alunos e professores acontece sobre alguma atividade importante, ou até mesmo conversas aleatórias, sobre como foi o nosso dia, e também um diálogo de incentivo e coragem. Para mim, a palavra diálogo é um meio de entendimento entre as pessoas.”
T6 E	“O diálogo significa uma palavra muito importante. As pessoas podem dialogar umas com as outras sobre uma dificuldade ou não, mas podem dialogar.”

**Fonte:** Dados da autora.

No quadro 9, os participantes T2 AR e T2 AF referem-se ao diálogo como forma de conversa, de troca de ideias entre alunos-professores e alunos-alunos. A participante T4D coloca o diálogo entre professores e alunos como uma maneira de haver um aconselhamento por parte do professor aos alunos, para que não desistam dos estudos. O participante T6 A manifesta que o diálogo acontece entre professores de diversas formas, dentre elas, ressalta-se a forma de encorajamento, de incentivo, e também sobre o cotidiano dos alunos, sendo assim, um meio de as pessoas se entenderem entre si.

Para o participante T6 E, independente das pessoas terem uma dificuldade ou não, podem dialogar, ou seja, para que se tenha diálogo, nem sempre há necessidade de que haja um problema para que seja resolvido; ele pode acontecer em qualquer situação.

O ato de conversar, de trocar ideias, de aconselhar, de falar sobre o dia a dia das pessoas é importante para que sejam estabelecidas relações dialogais entre os indivíduos. Podemos considerar que são aspectos relevantes, que poderão servir como suporte na realização do diálogo, como novas alternativas que ancorarão a caminhada para a existência do verdadeiro diálogo, que seja constituído pela práxis.

No entanto, algumas destas características de diálogo aqui apresentadas no quadro 9, não estão aproximadas com o diálogo ao qual Paulo Freire se refere. Destaca-se, este distanciamento em Freire, nas falas do participante T2 AF, quando comenta o diálogo como “bastante conversa entre os colegas”. Na fala da participante T4D, quando o aluno menciona

que os professores conversam com os alunos na tentativa de “aconselhá-los para que não deixem de estudar”. Na fala do participante T6A, quando ele considera o diálogo entre o grupo como “conversas aleatórias de como foi o dia”. Nestas falas não aparece um diálogo que liberte e transforme a vida das pessoas, mas sim, o ato de conversar uns com os outros, de aconselhamento e de conversar sobre como foi o dia, colocando situações que acontecem no cotidiano dos participantes do grupo do qual fazem parte. Essas situações de diálogo não são ações intencionadas para o desenvolvimento do senso crítico do sujeito.

Para o autor, a dialogicidade deve acontecer de forma que transforme a vida das pessoas, e que este trabalho seja, elaborado em comunhão entre os homens, os quais, conscientizando-se através dessa comunhão, percebam a necessidade de realizar mudanças que desenvolvam a criticidade do sujeito, tornando-o capaz de sentir-se inserido no processo de transformação da sociedade em que vive. E que esta transformação seja ainda mais abrangente, que seja proporcionadora de maneiras que auxiliarão na desconstrução deste mundo, onde, infelizmente, as desigualdades sociais ainda imperam.

É preciso que seja construído um outro mundo, com melhores condições de vida, com capacidade de oferecer maior dignidade e humanidade entre os seres vivos que o habitam. Para que isso aconteça, a “verdadeira dialogicidade” entre os homens é uma das principais ferramentas que deve ser usada. E assim, em conjunto, pronunciar a esperança na edificação de um novo mundo, transformado e apropriado à modalidade de ensino EJA para a existência humana. “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa [...] Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” (FREIRE, 1987, p. 44).

Na próxima categoria, classificada em quinta e intitulada: “Diálogo como facilitador da vivência e de boas relações”, aparecerá a participação de 2 alunos.

### **3.2.5 Categoria 5: diálogo como facilitador da vivência e de boas relações**

Na sequência, na análise da categoria 5: “Diálogo como facilitador da vivência e de boas relações”, serão analisados fragmentos referentes a falas de dois alunos, identificados com o código T2 AF e T4B.

“Tem bastante diálogo, respeito, tanto com os colegas como com a professora. Facilita o diálogo a liberdade que os alunos têm em aula para expressar suas ideias. O bom relacionamento com a professora e os colegas.” (T2 AF).

“A amizade facilita a vivência do diálogo, porque estamos aqui para aprender e ajudar os colegas, que, às vezes, têm muita dificuldade em aprender.”(T4 B).

Para os participantes mencionados acima, as boas relações proporcionam um espaço de convivência dialógica baseada em aspectos como: respeito, boa comunicação dos professores com os alunos, liberdade de expressão de ideias, em aula, proporcionada pelos professores, amizade entre os participantes do grupo, facilidade no desenvolvimento do aprendizado, construção de laços de amizade entre os participantes do grupo.

As expressões “respeito” e “liberdade”, aparecem na fala do participante T2 AF como colaboradoras para que o diálogo se estabeleça entre professores e alunos em aula. Este entendimento de diálogo aproxima-se da concepção freiriana, pois “liberdade e respeito” são princípios defendidos por Freire em suas obras. “A concepção de liberdade, expressa por Paulo Freire, é a matriz que dá sentido a uma educação que não pode ser efetiva e eficaz senão na medida em que os educandos nela tomem parte de maneira livre e crítica.” (FREIRE, 1979, p.27).

A fala do participante T4 B, ao ter expressado a importância de “aprender e ajudar os colegas”, nos remete à ideia de solidariedade, de que o conhecimento deve ser difundido para que, desta forma, haja o acesso do mesmo a muito mais pessoas, e não somente por parte de alguns, que possuem o poder de manipular, de oprimir e escravizar. No entanto, esse ato de solidariedade aqui identificado, demonstra que é o início de uma construção, a qual pode ser ampliada e disseminada de forma que venha a contribuir para a participação de grupos maiores de pessoas, e assim, sendo beneficiadas com a participação, muitas outras experiências que nascem do povo. Nesta fala evidenciam-se pistas que apontam para a presença de uma visão freiriana. “Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...]” (FREIRE, 1987, p.43).

Seguindo ainda no contexto da categoria 5: “Diálogo como facilitador da vivência e de boas relações.”, foi realizado um desdobramento dos fragmentos que resultaram na categoria 6, cujo título identifica-se como: “Diálogo como forma de afetividade”. Freire nos coloca a afetividade como o ato de comprometer-se com a realidade do outro, auxiliando-o na superação da mesma, proporcionando uma ética colaboradora com a busca de alternativas, para superar as situações de desigualdades sociais, se posicionando contra a desumanização. Estabelecendo desta forma, um sentido de amorosidade com o próximo.

No quadro 10, serão apresentadas as falas de 3 professores, 1 participante da equipe pedagógica e 1 participante da equipe diretiva. Nos questionários realizados com os alunos não

foram encontrados fragmentos referentes a esta categoria, por este motivo, constam fragmentos somente de professores, equipe diretiva/pedagógica.

### 3.2.6 Categoria 6: diálogo como forma de afetividade

**Quadro 10** - Fragmentos retirados de entrevistas com professores, equipe pedagógica e equipe diretiva referentes à categoria 6: “Diálogo como forma de afetividade.”

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FRAGMENTOS
EPS	“A gente trabalha muito com os professores, a todo momento, a todo tempo, a gente sempre reforça a questão da afetividade. Não tem como trabalhar na Educação de Jovens e Adultos se tu não estabelece uma relação de afetividade com teu aluno.”
EPS	“E, os nossos professores, a gente tem um grupo, de um modo geral, muito afetivo. É um grupo muito humano. Um grupo muito preocupado com o “ser”. Então, é um grupo que facilita o nosso trabalho nesse sentido.”
EPS	“Se essa parte das relações humanas não for bem trabalhada, não acontece porque a gente não trabalha com máquinas, a gente trabalha com pessoas. Então, quando eu, profissional da área da educação, tenho alguma limitação, alguma dificuldade nessa questão mais de relação, do próprio diálogo, da afetividade, da aproximação, eu não consigo colocar em prática o que gostaria.”
EPS	“[...] ninguém dá aquilo que não tem. E, às vezes, os alunos são muito ríspidos, eles são agressivos, eles criam barreiras porque é o que eles conhecem da vida também. Eles não desenvolveram esta afetividade também, e às vezes, é aqui com a gente que eles começam a ter.”
PRH	“Quando nós [...] conhecemos e temos [...] um olhar sócio histórico para realidade daquele sujeito, a relação de afetividade, ela propicia um maior diálogo.”
ED1	“A carência afetiva é assim... tu começa a conversar com eles. Já cansei de ver assim, alunos que chegam na supervisão e tu diz: “- Ah, fulano, tá bonito hoje, né?” [...] Ai ele já senta, e começa a contar outras coisas. Então, tu vê que é bem a questão afetiva, a carência.”
PAE	“Muitas vezes há resistência de ambas as partes, professor e aluno. Em certos momentos do diálogo o aluno vem com atitudes agressivas por causa do seu histórico de vida, onde acontece o embate entre professor-aluno e aluno-aluno. As facilidades que eu percebo é quando eles conseguem estabelecer uma afetividade com professores e colegas, sua conduta melhora. Pois assim, os mesmos se sentem aceitos e amados.”
PI	“Acredito que só quando tu cativas e quando tu exerces uma amorosidade com os alunos e o professor é que se estabelece essa dialogicidade.”

**Fonte:** Dados da autora.

As falas dos participantes da pesquisa sobre afetividade, que constam no quadro 10, estão expressas pela entrevistada (EPS), como necessidade de que seja trabalhado o tema afetividade com os professores, no intuito de que eles tenham um olhar mais afetivo ao

desenvolver os trabalhos com o aluno em aula, e desta forma, buscar entendimento acerca da realidade do aluno, para que consigam estabelecer uma relação de diálogo que contribua com a troca de conhecimentos, e ambos, sintam-se com liberdade de expressar suas experiências, buscando alternativas voltadas para uma educação mais humana. “Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito do seu próprio movimento.” (FREIRE, 1987, p.43). Também foi colocado na fala da participante, que os alunos da EJA, muitas vezes, possuem uma realidade na qual não há vivência de momentos afetivos, e eles iniciam experiências afetivas no ambiente escolar da EJA.

O entrevistado PRH, em sua fala, coloca a importância de o professor conhecer a realidade em que o aluno vive, para que a afetividade esteja presente em aula, entre professores e alunos. A entrevistada ED1 relata como fator importante os alunos serem instigados pelos profissionais que trabalham com eles a criarem estes laços de afetividade, por intermédio de momentos dialógicos que elevem a autoestima destes sujeitos. “A fé no homem é uma exigência primordial para o diálogo; “o homem do diálogo” crê nos outros homens, mesmo antes de encontrar-se frente a frente com eles. (FREIRE, 1979, p. 43).

A entrevistada PAE se posiciona, manifestando a percepção de que o diálogo entre professores e alunos, algumas vezes, em sala de aula, não se estabelece com facilidade, que há resistência de ambas as partes. Porém, quando há a presença de indícios de afetividade e os alunos se sentem aceitos pelo grupo, o diálogo se estabelece e o relacionamento entre os membros do grupo flui de forma mais sociável, com expectativas para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico.

A participante PI, em manifestação, nos fala da compreensão que tem de que a dialogicidade acontece somente quando o aluno é cativado, e é criado um ambiente de amorosidade entre alunos e professores. Para ela, o fato de exercer a amorosidade, a afetividade fará parte dos momentos de trocas de experiências entre alunos e professores. Em Freire (1979), podemos encontrar a contribuição de que não há diálogo sem a existência de um verdadeiro amor que permeie entre os homens e o mundo. “O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo.” (FREIRE, 1979, p. 43).

Os fragmentos de falas correspondentes ao quadro 10, voltados para a categoria 6: “Diálogo como forma de afetividade”, apontam aproximações com o conceito freiriano, sendo que Freire, em suas obras, pronuncia o desenvolvimento de um trabalho que perpassava o afeto por intermédio da existência do amor entre as pessoas, citado por ele como “amorosidade”. Sentimento, este, visto como necessário para que a capacidade humana seja desenvolvida com

base na condição ética e na luta pela obtenção da valorização cultural e dos direitos de todos à igualdade social, havendo assim, a possibilidade da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No texto de Fernandes (2017), podemos encontrar a colaboração de que:

Freire trabalha com a concretude da produção do sentido e do sentir amorosidade/amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo. Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo. (FERNANDES, 2017, p. 37).

As categorias que estão sendo analisadas nesta pesquisa nos levam à reflexão de que, no ambiente escolar da EJA na escola pesquisada, há uma diversidade de entendimentos para o significado do termo “diálogo” por parte de alunos, professores, equipe pedagógica/diretiva. E, que dentre eles, ressalta-se o “sentido dialógico” voltado para: o respeito, a didática que envolve o processo ensino-aprendizagem, a forma de evitar conflitos, a conversa como entendimento entre as pessoas, aspecto facilitador da vivência e de boas relações e, por fim, o diálogo como forma de afetividade. Sendo encontradas em diversa falas, subsídios que se direcionam para um ponto de vista referente ao diálogo em Freire. Como também algumas falas, em especial as que se referiram à “**Categoria 3: Diálogo como forma de evitar conflitos**”, foram apontadas para um diálogo disciplinador; não havendo, neste sentido de diálogo, aproximação com os conceitos defendidos por Freire.

Na sequência, serão analisados dados referentes a dois documentos pertencentes à Modalidade de Ensino EJA, da escola pesquisada. Tais documentos são o Regimento Escolar e o Projeto Workshop EJA.

### 3.3 ESTUDOS DE DOCUMENTOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA DA ESCOLA PESQUISADA

Em relação à análise do Regimento da escola na qual foi realizada a pesquisa sobre o ensino da modalidade EJA, serão discutidos os seguintes aspectos referentes ao curso: filosofia do curso, objetivos, organização curricular, metodologia de ensino, conselho de classe participativo e processo avaliativo. Relembrando que na análise dos dados relacionados aos documentos citados, tais textos foram usados como suporte para os dados levantados nas entrevistas, não se configurando em uma análise documental.

Também foram analisados trechos das falas das participantes ED1 e PI, as quais foram entrevistadas individualmente uma segunda vez, especificamente para maior

entendimento sobre o projeto *Workshop*. Como já dito, com a participante ED1 a entrevista foi gravada e transcrita. A participante PI, pelo fato de não estar com tempo disponível, optou por responder as questões do roteiro da entrevista por escrito e entregar em um outro dia. Então, tais entrevistas foram realizadas com o intuito de coletar informações referentes aos projetos desenvolvidos no curso EJA, especialmente sobre o Projeto *Workshop*, que vem tendo desdobramento em vários subprojetos. Neste, haverá uma atenção especial, com maiores detalhes, em relação ao subprojeto denominado “OUTLET<sup>30</sup> (Brechó)”, sendo ele considerado de tal importância para a modalidade de ensino EJA, que foi ampliado para toda a escola, e continua sendo desenvolvido até a presente data, com a participação de todos que fazem parte da escola.

Para a realização desta parte da análise, também foram utilizadas as entrevistas de alguns professores e membros da equipe diretiva e pedagógica (as mesmas entrevistas já analisadas no item anterior), as quais foram cruzadas com os dados coletados nos documentos. E especialmente, ao analisar os dados do “Projeto Workshop”, contou-se com a participação das entrevistadas ED1 e PI.

### 3.3.1 Dados estudados à luz do “Regimento Escolar” da EJA

Quanto a análise de dados referentes ao Regimento Escolar, precisamos inicialmente compreender o porquê da existência deste documento, a importância que ele tem para que as atividades escolares venham a ser ministradas pelos educadores, educandos e pais, de forma organizada, clara e coerente dentro da comunidade escolar. Como contribuição, para que haja maior clareza em relação ao referido documento, na sequência serão citadas informações referentes ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) e ao Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEE/RS).

O CEE/SC, com base na **RESOLUÇÃO Nº 182**, de 19 de novembro de 2013, na Seção V, descreve o Regimento Escolar da seguinte forma:

**Art. 19** O Regimento Escolar, instrumento ordenador do funcionamento do estabelecimento de ensino, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução do Projeto Político Pedagógico, e deverá contemplar as seguintes diretrizes:

- I. natureza, objetivos, regras e finalidade do estabelecimento de ensino;
- II. atribuições de seus órgãos e sujeitos;

---

30 O dicionário Michaelis (2018) descreve o termo OUTLET como: “[...] mercado para determinado produto, estabelecimento, loja, ponto de revenda.”

III. normas pedagógicas, tendo como norteamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei do Sistema Estadual de Educação;

IV. regras gerais capazes de orientar a ação educacional no sentido de cumprir sua verdadeira função;

V. direitos, deveres e normas disciplinares, no que couber, dos seus sujeitos: estudantes, professores e profissionais atuantes em diferentes funções, gestores, famílias, representação estudantil;

**Parágrafo único.** O Regimento Escolar poderá integrar, como Anexo, o Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino. (CEE/SC, 2013, p. 7).

As intenções, os objetivos que cada escola empenha-se em desenvolver devem ser claros, para que todos os sujeitos que dela fazem parte tenham conhecimento sobre os princípios, as concepções, as determinações institucionais. A construção do Regimento escolar deve acontecer de acordo com a realidade de cada escola, ter flexibilidade e envolver toda a comunidade escolar. Como também, sua elaboração deve seguir orientações com suporte na legislação de ensino que estiver em vigor. A Resolução nº 236, de 21 de janeiro de 1998, do CEE/RS, em seu Art. 1º, define Regimento Escolar como: “O Regimento Escolar é o documento que define a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino, quanto aos aspectos pedagógicos com base na legislação do ensino em vigor.” (CEE/RG, 1998, p. 142).

Todos que fazem parte da comunidade escolar: professores, pais, alunos, colaboradores administrativos, equipe diretiva, equipe pedagógica, dentre outros, devem ter conhecimento do que consta no Regimento Escolar, sendo este documento elaborado pela escola da qual fazem parte. É, inclusive, de grande importância que tal documento seja apresentado aos pais, no início de cada ano letivo, uma vez que ele é essencial para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas, pelo fato de ser norteador dos passos educativos do espaço pedagógico onde a comunidade encontra-se inserida.

Na elaboração de um Regimento Escolar há a flexibilidade no sentido de o referido documento ser construído de acordo com a realidade de cada instituição escolar.

#### **A) Conhecendo a filosofia do curso EJA da escola pesquisada**

De acordo com dados retirados do Regimento Escolar da EJA da escola investigada, na filosofia do curso está descrito que é uma “Filosofia integrada com a construção da cidadania”. (Regimento Escolar da EJA, 2017, p. 5).

Em relação à reflexão sobre a expressão “construção da cidadania”, se faz necessário, primeiramente, ter o entendimento sobre o significado dos vocábulos “cidadão e cidadania”, para que, assim, possamos buscar alternativas direcionadas à compreensão da construção de cidadania. O documento analisado não define estes termos.

Ao nos reportarmos ao termo cidadão, podemos entendê-lo como alguém que é “habitante de uma cidade. Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. Quanto à palavra cidadania, é expressada como “qualidade de cidadão” (MICHAELIS, 2009, p. 187).

Para que um indivíduo se desenvolva como cidadão, se faz necessário não apenas que haja o engajamento em uma prática que vá muito além do cumprir deveres e adquirir direitos, mas sim, lhes sejam asseguradas as possibilidades de exercer valores que contribuam para que lhe seja proporcionada uma boa convivência em sociedade. Ela deverá ser guiada pela cooperação, pela responsabilidade, pelo comprometimento de cada um em contribuir com a sua parte na construção de um mundo mais digno, onde todas as pessoas, independente de classe social, possam ter o direito de viver com dignidade, e ter a esperança de que o mundo pode ser renovado por novas perspectivas, nascidas da força de vontade e iniciativa de um povo capaz de construir e reconstruir sua caminhada no mundo no qual encontra-se inserido. Segundo Lodi e Araújo (2007):

Aprender a ser cidadão e a ser cidadã, é entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência, aprender a usar o diálogo nas mais diversas situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola. (LODI e ARAÚJO, 2007, p. 69).

Na sequência, serão analisados trechos de falas dos participantes EPS, PRH, PA, PI, em que percebe-se o esforço dos profissionais da EJA da escola em estudo, em desenvolver o potencial e a autonomia individual e coletiva dos estudantes. Nota-se que há a preocupação em conduzir o aluno à conscientização de que, como cidadãos, podemos e devemos ter participação na edificação da sociedade que almejamos. Os profissionais estão falando acerca do diálogo, mas aqui, estes trechos estão sendo analisados na linha da filosofia da instituição contida no seu regimento.

“As aulas no geral, na grande maioria, o diálogo, é muito presente. E o adulto tem uma característica muito peculiar, que ele gosta muito de contar a sua vivência. É um dos nossos princípios a questão do desenvolvimento do indivíduo, do cidadão. [...] o cidadão que entrou aqui e o cidadão que saiu é outra pessoa, a grande maioria, felizmente. Acho que é isso que motiva a gente. Apesar do salário!” (EPS).  
 “[...] e o educador com essa ponte é esse mediador para esse conhecimento formal estabelecido, mas preocupado também com a condição cidadã do sujeito. O interessante na nossa escola também, Mariluci, é que nós temos uma gestão democrática. Os alunos, eles se sentem à vontade, têm o direito de expressar seus pensamentos, suas opiniões em relação à escola, aos professores. Eu acredito que existe esse espaço de diálogo fomentado pela EJA, principalmente pela EJA.” (PRH).  
 “Então, é a experiência, a vivência. É a troca, a conversa. Cada um traz a sua vivência, eu trago a minha vivência e a gente vai ao longo das aulas desenvolvendo o diálogo.” (PA).

“Nós aqui na EJA, principalmente eu, tenho esse objetivo. Fico muito feliz quando vejo um aluno que me superou. Me superou em educação, boas maneiras. Superou financeiramente. Me superou na carreira, na vida social dele. Como isso gratifica a gente! Porque aquela pessoa alcançou um objetivo.” Sendo que, de repente, a minha obrigação, entre aspas, a minha função seja conduzir essas pessoas para uma autoestima mais elevada e reconhecimento das suas potencialidades, do que somos capazes, independente do meio em que vive. Então foi a forma que achei de passar para eles, que eles podem alcançar um crescimento em vivência e se tornarem melhores. [...] numa forma holística, falar desta questão de amar, do se respeitar, do sonhar. Sonhar, mas com os pés no chão... Então, esse resgate desse conhecimento, dessa realidade, eu tento fazer com eles”. (PI).

Percebe-se nos fragmentos das falas dos profissionais acima citados, o esforço e a dedicação dos professores, equipe pedagógica e gestora, em tentar proporcionar momentos dialógicos para que o aluno possa desenvolver seu potencial e autonomia, buscando estimulá-lo, através da troca de experiências, a refletir sobre princípios que conduzam à cidadania.

Um dos aspectos bastante interessante encontra-se na fala do entrevistado PRH, na qual ele comenta que na escola há uma gestão democrática, onde os alunos têm o direito de expressar suas opiniões, e seus pensamentos, principalmente sobre as ações pedagógicas.

Encontram-se nestas falas, evidências de que ao sendo desenvolvidos na EJA momentos dialógicos, que proporcionam aos alunos a participação nas aulas com autonomia, no sentido de haver espaço para expressar seus pensamentos, por intermédio de trocas de experiências entre alunos e professores, alunos-alunos, alunos e equipe gestora e pedagógica, estimulando-os também no desenvolvimento da autoestima, tornando-os capazes de confiar em sua potencialidade para ser mais. Neste último ponto, pode-se observar na fala da PI um entendimento liberal de “desenvolvimento das potencialidades independentemente do meio em que se vive”, o que não se aproxima do entendimento freiriano e nem do de cidadania aqui colocados. E também a ideia de que alguém possa superar outra pessoa diverge destes sentidos. A partir do entendimento freiriano, só podemos pensar que uma pessoa possa superar a si mesma. No entanto, a entrevistada também alude a uma forma holística de educação, a partir do que se pode entender de um ser humano multifacetado, quando fala em sonhar e em resgatar um conhecimento a partir da realidade.

A autonomia é um dos princípios essenciais pronunciados por Freire. Para o autor, ela conduz à curiosidade, à libertação, ao direito que o sujeito tem de participar na construção de uma sociedade mais democrática e justa. “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” (FREIRE, 1996, p. 94). Sendo assim, nesta análise encontram-se aspectos que se aproximam da concepção freiriana.

## **B) Analisando objetivos que norteiam a modalidade de ensino EJA da escola pesquisada.**

No regimento referente à modalidade de ensino EJA, na escola pesquisada, encontram-se descritos quatro objetivos, dentre eles, serão feitos a referência e análise dos três primeiros:

1. “Garantir acesso, permanência e aprendizagem àqueles que não as tiveram na idade própria, gratuitamente, assegurando oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características de cada educando(a), seus interesses, condições de vida e trabalho, nos termos da Legislação vigente, construindo assim, uma nova identidade como cidadão(ã) e um novo significado de vida.”
2. “Desenvolver a autonomia e senso de responsabilidade do educando, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem no dia a dia, na cultura e na sociedade, estimulando sua participação crítica e criativa.”
3. “Desenvolver o potencial individual e coletivo do educando bem como suas habilidades e competências nas referidas totalidades para que os mesmos possam enfrentar os desafios do dia a dia.”
4. Garantir aos jovens e adultos educandos (as) a construção psicogenética da língua escrita (Totalidade I e II) e apropriação dos demais códigos do processo de alfabetização e as Totalidades III, IV, V e VI, pós alfabetização, visando a formação holística nas diferentes áreas e a construção do conhecimento numa perspectiva no exercício da cidadania. (REGIMENTO ESCOLAR 2017, p.5).

Nos quatro objetivos elencados no Regimento Escolar, podemos constatar que no primeiro, há o registro de que está assegurado, pela Legislação em vigência (Lei nº 93/94 de 20 de dezembro de 1996), o direito resguardado a qualquer pessoa, que não esteja na idade própria, em ter acesso à aprendizagem. E que este aprendizado venha a contribuir para que o indivíduo possa ter uma vida mais digna, que tenha condições de construir sua identidade, sendo reconhecido como cidadão. Como já foi mencionado, é um direito que todos têm. Portanto, não é nenhum favor que possa ser concedido às pessoas que fazem parte deste país. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p.35).

No segundo objetivo, aparece descrita a intenção de que, com o trabalho desenvolvido pelos profissionais da EJA, o aluno venha a adquirir uma maior responsabilidade, e com isso, ser um sujeito autônomo. E, que, através dele, o indivíduo poderá estar mais preparado para participar com criatividade e criticidade do processo de transformação que acontece em nossa sociedade. Transformação essa, que acontece com o decorrer dos fatos correspondentes a cada geração. Pois, de geração em geração, são constituídos aspectos culturais, sociais, políticos, dentre outros, referentes às gerações anteriores, mas acrescentados

de conhecimento anterior, novos conhecimentos correspondentes ao que se vive na contemporaneidade. E, assim, a junção de fatos históricos do passado, com os fatos vivenciados na atualidade, emerge para a construção e reconstrução da história vivenciada em cada época, por cada povo, cada nação. “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.” (FREIRE, 1996, p.35).

Podemos observar que o terceiro objetivo nos relata a intenção de que o estudante que faz parte da modalidade de ensino EJA, venha a ser desenvolvido tanto individual como coletivamente, em relação às habilidades e competências que são trabalhadas em cada Totalidade, da qual o aluno faz ou fará parte. São seis as Totalidades que o aluno precisa passar para que consiga ser aprovado no ensino fundamental correspondente à EJA.

Na sequência, segue a análise de dados referentes à Organização Curricular da EJA da escola pesquisada.

### **C) Discutindo sobre a organização curricular e metodológica da EJA de acordo com a escola pesquisada**

Para termos um melhor entendimento sobre uma “Organização Curricular”, buscou-se o significado da palavra “curricular” em três autores, sendo eles Libâneo (2008), que contribuiu afirmando que “o termo curricular indica o referencial concreto da proposta pedagógica, o currículo, uma vez que o currículo é a projeção, o desdobramento, do projeto pedagógico.” (p.154). E os autores Menegolla e Santa’Anna (1993), os quais salientaram sobre a importância do plano curricular, ressaltando que: “o plano curricular é de fundamental importância para a escola e para o aluno.” ( p.52).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola pesquisada prioriza a interdisciplinaridade dos conteúdos, com o intuito de tentar impossibilitar a fragmentação do conhecimento. A estrutura curricular se dá por totalidades de conhecimento, nas quais as cargas horárias das disciplinas são distribuídas de forma igualitária, visando ter um maior aprofundamento dos fatos vividos pelos seres humanos, sendo tais fatos identificados como: naturais, sociais e culturais.

Sobre a organização curricular da EJA, no Regimento Escolar da escola pesquisada encontra-se descrito que:

A estrutura curricular por Totalidades de Conhecimento subordina as partes (componentes curriculares<sup>31</sup>) ao todo na busca da compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, culturais e naturais que são experienciados pela humanidade. Assim, propicia a ruptura com a fragmentação e hierarquização arbitrárias dos conhecimentos escolares em uma perspectiva interdisciplinar, do que decorre a necessidade de distribuir de forma equitativa as cargas horárias das disciplinas, organizadas a partir das áreas do conhecimento. (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 5).

Nos dois fragmentos abaixo, retirados de entrevistas com as participantes EPS e ED1, elas comentam em relação à organização curricular referente ao tempo programado para realizar as atividades e ao diferencial que há na programação das atividades em relação ao ensino regular.

“A organização curricular da EJA já é diferenciada em função do tempo. É uma modalidade que exige toda uma organização específica. Então, o que é trabalhado, já é diferente do ensino regular, isso o aluno já percebe quando chega. E aí, o professor, tem que fazer toda uma contextualização, porque dentro da sala de aula ele tem faixas etárias muito diferentes. É uma aula, assim, que os professores não são escravos de um programa, acho que essa é uma grande sacada da EJA. Eles agem muito de acordo com a turma que tá nas suas mãos. Então, eles acabam não se preocupando tanto com “eu tenho que dar conta, eu tenho que dar conta, eu tenho que dar conta”. Não, a preocupação passa a ser: “eles estão entendendo o que eu estou falando? Eu estou conseguindo atingir?” Porque é um desafio muito grande para o professor. São turmas muito heterogêneas. E aí, quando ele se depara com a realidade da EJA, ele vê que quem dita o tempo da EJA é a EJA, é o aluno.”(EPS).

“É, uma característica da EJA também, que sempre inicia um semestre como se fosse um ano letivo novo. A gente iniciou o semestre no mês de agosto lotado. Chega lá em meados de setembro ou outubro, tu já vai ver que caiu a demanda de novo de alunos. E isso faz com que a gente conheça eles individualmente, muitos deles.” (ED1).

Na fala da participante EPS percebe-se que, para que a aprendizagem aconteça efetivamente, os professores precisam fazer uma contextualização dos conteúdos de acordo com a realidade de cada turma. Os educadores não podem se prender a um programa com atividades e conteúdos pré-estabelecidos, pois há necessidade de haver flexibilidade nos planejamentos das aulas, devendo os conteúdos serem organizados e desenvolvidos de acordo com a necessidade dos alunos. Há um entendimento bem claro, por parte de alunos e educadores da EJA, que a organização curricular desta modalidade de ensino é diferenciada do ensino regular. Este diferencial de organização curricular é um dos motivos pelos quais os alunos adultos buscam se matricular na modalidade de ensino EJA.

Ao analisarmos a organização administrativa e curricular da EJA da escola estudada, observa-se todo um contexto que proporciona uma maior viabilidade para que o

---

31 O Conselho Nacional de Educação (CNE) unificou as expressões estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente e disciplina adotando o termo componente curricular. (CRAVEIRO e MEDEIROS, p. 33).

diálogo aconteça. Já na cultura institucional da escola regular, percebe-se que há inúmeros e grandes obstáculos para que sejam proporcionados momentos dialógicos entre a comunidade escolar nos diferentes espaços existentes. Talvez este seja um dos motivos que leva os alunos a se evadirem do ensino regular, tão jovens. Pois são inúmeros os casos de alunos que, ao completarem 15 anos, desistem do ensino regular e matriculam-se na EJA. Será que repensar a estrutura curricular do ensino regular, não seria uma das alternativas para que o referido ensino consiga proporcionar aos estudantes, professores, equipe pedagógica, equipe diretiva e administrativa momentos dialógicos, nos quais poderão levantar possibilidades de mudanças para a efetivação de um ensino social, constituído de real qualidade de ensino? Parece que a EJA, geralmente marginalizada do sistema de ensino, tem algo muito importante a oferecer ao ensino regular.

Em relação ao trabalho da instituição escolar em estudo, no seu Regimento Escolar da modalidade de ensino EJA, consta a descrição de que há um currículo interdisciplinar, cuja base metodológica é norteada por temas geradores: “A experiência educativa não é uma simples assimilação, mas um processo de recriação e reelaboração. Por isso, elegemos como suporte metodológico os temas geradores e a pesquisa participante.” (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 07). No que se refere aos temas geradores, Passos (2017) salienta que:

O “tema gerador” é lugar epistemológico-pedagógico-político. Sustenta o estudo, a reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida, sofrida, emoldurando-a num contexto político do capitalismo e de suas atrocidades, as quais impedem a humanização à grande maioria, bem como o acesso da classe popular ao protagonismo social, político e democrático. Permite uma releitura do mundo, dá sentido à luta libertadora pelo direito à vida, de todos e de cada um. (PASSOS, 2017, p.389-390).

Em continuidade ao assunto, serão analisadas duas falas, dos entrevistados PRH e ED1, que se direcionam para o desenvolvimento das atividades escolares por intermédio de temas geradores.

“Para mim [...] a dialogicidade é conceito da educação popular. Onde, através do processo dialógico conseguimos, assim, vivenciar mais com os alunos os conhecimentos que são estabelecidos, seja pelos conteúdos curriculares, ou realmente por temas geradores que a gente possa estar trabalhando aqui na EJA.” (PRH).

“[...] normalmente os temas eram levantados de acordo com as características das turmas daquele semestre. Ah, se a gente achava que tinha necessidade de falar sobre preconceito, a valorização de religiões, então se trabalhava em cima daquilo ali. Ou se tivesse um outro tema, por exemplo, sobre o Brasil, Copa, a gente ia adequando. Sempre procurando respeitar as características dos alunos. Era dividido. E cada totalidade tinha um objetivo de pesquisa, outros subtemas para pesquisar. E daí era tudo apresentado de forma prática no fechamento do semestre. Então, quando chegava no final do semestre acontecia aquele fechamento.” (ED1).

Nas falas dos participantes PRH e ED1, encontram-se sinais de que há, na EJA, a preocupação dos profissionais em desenvolver temas pensados e voltados para temas geradores, que são levantados pelos professores e alunos de acordo com a necessidade que as turmas apresentam dentro do contexto escolar. Em Freire, a investigação por temas geradores ultrapassa o contexto escolar. Ele nos coloca em relação aos “temas geradores” que deve haver uma busca, a qual esteja direcionada para uma investigação que se aprofunde no homem-mundo, ou seja, que esteja voltada para a realidade em que o homem vive, que esteja de acordo com a sua práxis. “Investigar o ‘tema gerador’, é investigar [...] o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.” (FREIRE, 1987, p.56). Ainda nos escritos de Freire (1987), podemos entender que a investigação temática por intermédio de temas geradores, necessita ser desenvolvida por uma metodologia em que não haja contradições em relação à dialogicidade da educação libertadora. “O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade.” ( p.50).

Encontram-se pistas no documento e nas falas analisadas de que há a intenção da escola em estudo, em tentar realizar um trabalho pedagógico que vá ao encontro do desenvolvimento de atividades, tendo como orientação temas geradores, ainda que estes não se constituam como ação metodológica em si na escola, mas como “suporte metodológico”. Note-se que apenas dois entrevistados se referiram aos temas geradores. Dentro desta limitação, percebe-se uma aproximação aos princípios freirianos.

Na organização curricular e metodológica da EJA em estudo, há um espaço pedagógico reservado quinzenalmente para que os professores e equipe pedagógica possam se reunir, e assim, proporcionar momentos dialógicos e participativos de encontros de formação pedagógica. “A proposta pedagógica, conforme o educando ao qual se destina - Jovens e Adultos [...] é desenvolvida em cinco turnos da semana, sendo que quinzenalmente, um turno é reservado à formação de professores, realizada através de reuniões, cursos ou encontros.” (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 7).

No que diz respeito às reuniões de professores e equipe pedagógica, elas acontecem seguindo um cronograma quinzenal, com a participação de professores, equipe diretiva e pedagógica. Nesses encontros, percebe-se, a partir das entrevistas, que há esforço por parte dos envolvidos em dialogar sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sobre os fatores que influenciam a vida das pessoas envolvidas, tanto de professores enquanto profissionais, como de alunos enquanto estudantes, e de ambas as partes como seres humanos. No Regimento Escolar, no item que se refere ao Plano de Trabalho do Professor, consta que: “Os educadores participam de encontros quinzenais objetivando a formação continuada necessária e constante

para o trabalho com educandos de nossa Escola.” (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 12). Percebe-se que há preocupação por parte dos professores em tentar fazer diferente, para que o aluno se motive na busca do conhecimento, acreditando em si mesmo, e que é possível a realização dos seus sonhos, das metas que almeja alcançar para melhorar sua vida e a vida das pessoas que estão ao seu redor.

Abaixo constam fragmentos de entrevistas realizadas com as participantes ED2 e EPS, que se referem às reuniões que acontecem quinzenalmente entre professores, equipe diretiva e pedagógica.

“Sim, nós temos reuniões quinzenais. E ali, os professores colocam, relatam as experiências que tiveram, as angústias, as dificuldades. E a gente percebe na fala deles, aqueles que têm mais diálogo, e aqueles que têm menos diálogo. Mas há o esforço em cada um de realmente fazer.” (ED2).

“A gente conversa muito, as nossas reuniões são de muita conversa, muito diálogo [...]. Muito um tentando ajudar o outro. A gente conversa sobre essas questões do outro, do afeto, dos rótulos, do nosso “aluno perfeito.” (EPS).

“Semana passada, a gente teve reunião na escola e assistimos a uma fala do Karnal. E ele é muito incisivo nesta questão do professor ser o adulto da parada. Ele é muito direto nestas questões. Ele falou muito sobre a questão da arrogância do professor. Da arrogância intelectual. Que a gente tem que se despir disso também. A gente não pode ter a prepotência de achar que a nossa aula vai agradar, e vai ter a atenção de todos na turma. Porque nem sempre a tua aula vai realmente ser o mais importante na vida daquela pessoa. Principalmente, quando tu está falando de um adulto que veio do serviço, que veio cheio de problemas, que está cansado, que está passando por situações em casa.” (EPS).

“[...] em cada reunião, a gente leva uma história de vida dos alunos para [...] a cada reunião, a gente sempre procura resgatar. Você sabe o fulano? Você sabe qual é a história dele? E, os nossos professores, é um grupo muito humano. Um grupo muito preocupado com o “ser”. E, é o que eu digo para os alunos, o professor é pessoa também. Então, as mesmas dificuldades que o professor tem com os alunos, com as características de cada um, eu supervisora, também tenho com os professores. Cada professor é um. Uns são mais afetivos, uns são mais maleáveis, outros não, até por uma situação de defesa do ser humano.” (EPS).

Este espaço pedagógico de reuniões de capacitação para os profissionais poderem falar sobre suas experiências, fortalecerem suas ações pedagógicas, e juntos, buscarem alternativas para conseguirem proporcionar aos alunos um trabalho de maior qualidade é de fundamental importância. Esta troca de experiências neste espaço dialógico é uma das possibilidades de proporcionar o levantamento de alternativas que conduzirão para uma problematização de questões não somente pedagógicas, mas também sociais, que podem ser base nas discussões que direcionem um olhar mais específico para aspectos humanos, referentes ao fortalecimento do trabalho educativo, e, onde, tanto alunos como professores possam participar de momentos de aprendizagem onde haja abertura para uma educação reflexiva e crítica. Percebe-se a preocupação da equipe pedagógica e diretiva em proporcionar um ambiente dialógico e reflexivo para que ambos, alunos e professores, sintam-se bem, e assim,

consigam desenvolver um processo de ensino pedagógico baseado na realidade na qual a comunidade escolar está inserida. “O seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação.” (FREIRE, 1987, p. 70).

Esses encontros quinzenais, nos dão pistas de que os profissionais que fazem parte desta modalidade de ensino da EJA, da escola em estudo, se esforçam para estabelecer momentos dialógicos, no sentido de buscar a essência do ser mais, havendo possibilidades para discussões voltadas aos problemas políticos, pedagógicos e sociais, que envolvam sentimentos inerentes ao o ser humano. Discussões estas, que evidenciam uma aproximação para princípios defendidos por Freire.

#### **D) Analisando o conselho de classe e a avaliação da EJA da escola pesquisada**

No prosseguimento do trabalho, direcionamo-nos para conhecimento e análise de informações referentes ao Conselho de Classe que é feito na EJA da escola onde foi desenvolvida a pesquisa. No referido Regimento Escolar, há a seguinte descrição relacionada ao Conselho de Classe Participativo:

Concebendo a avaliação como um processo de superação das dificuldades, sendo parte integrante e indissociável do processo educativo, qualificando o processo de construção do conhecimento, propomos momentos específicos de avaliação no final de cada semestre através de reuniões de todo o grupo de educadores(as), juntamente com a Equipe Diretiva, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e educandos, para analisar, discutir e avaliar em conjunto o crescimento e os avanços de cada aluno(a), bem como, o processo de construção do conhecimento e objetivos alcançados em cada uma das Totalidades, e também, como um todo. Com base nestas avaliações o corpo docente, em conjunto com a equipe pedagógica e administrativa, decide a possibilidade de avanço ou permanência do aluno na Totalidade. (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 9).

Segundo informações concedidas pela equipe pedagógica, o conselho de classe realizado na EJA é participativo, momento este em que alunos, professores, equipe pedagógica e diretiva se reúnem e debatem sobre o processo ensino-aprendizagem desenvolvido no semestre. Espaço em que todos os participantes, especialmente os alunos, podem expressar sobre as facilidades ou dificuldades encontradas no trabalho realizado no decorrer das atividades escolares, não somente de uma disciplina, mas de várias disciplinas, dentre outros comentários que possam contribuir para que haja uma maior aproximação entre alunos e professores, como também, visando uma melhor qualidade de ensino. Como pesquisadora, fui convidada para participar do conselho de classe que aconteceria no mês de setembro de 2017. No entanto, pelo fato de ter acontecido uma prolongada greve estadual de professores nesta

mesma época, não foi possível a realização do conselho de classe participativo, da maneira com que estavam habituados a realizar, e muito menos, de acordo com a data que tinham programado para que este momento pedagógico fosse realizado.

Na sequência, estão descritas falas correspondentes às entrevistadas EPO e EPS, em relação ao Conselho de Classe participativo, que é realizado na EJA.

“É um momento que nós criamos dentro do conselho, em que cada um fala de si. E cada um fala o que gostaria [...] Muitos professores acabam conhecendo o aluno ali: “- Nossa, não imaginava que esse aluno soubesse se manifestar dessa forma! Eu não imaginava que esse aluno pensasse a respeito da minha aula desse jeito. Não imaginava que esse aluno trabalha com isso que ele trabalha. Não imaginava que esse aluno sofreu tanto até agora. Então, são os momentos que nós criamos, e o conselho é o momento. Eu, pra mim, sou apaixonada pelo conselho. Então, eu coloco para os alunos, ‘é o momento de vocês, pra vocês! Tudo que vocês disserem é usado a favor de vocês’.” (EPO).

“E assim são os nossos conselhos de classe. Todo conselho de classe a gente conversa muito, muito, muito. A gente pondera, aí, mas será? Daí cada caso é um caso. Aí, vamos olhar mais a parte cognitiva, vamos puxar um pouco mais. Daqui a pouco, não gente. Mas, como é que a gente vai ignorar tudo que esse aluno viveu até aqui? O avanço dele foi pouco, mas considerando... aí é uma função.” (EPS).

No relato da participante EPO, evidencia-se o quanto esta ocasião, proporcionada ao conselho participativo, é importante para que todos os participantes tenham oportunidade de pronunciar suas falas, suas experiências, especialmente no que tange aos alunos. É um espaço estabelecido, para que o diálogo possa acontecer de forma que realmente se tenha o respeito ao momento que cada um tem para manifestar sua fala e, na contrapartida, a oportunidade que cada um tem para escutar o que o outro quer e precisa comunicar. E, assim, ser estabelecido um maior conhecimento dos aspectos que constituem o ser humano, que existe em cada participante. E, independente de ser um profissional ou um aluno, todos são sujeitos incompletos, e com isso, eternos aprendizes. “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. (FREIRE, 1996, p.119).

Na fala da participante EPS, percebe-se que nos conselhos de classe é discutido sobre a parte cognitiva dos alunos, mas que ainda é mais relevante o diálogo que se tem sobre o avanço do aluno, de acordo com o seu ritmo, com a sua realidade e, quando, o aluno é avaliado como um todo, de acordo com o progresso que apresentou no decorrer das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas disciplinas. É evidente, nas falas das participantes, que nos conselhos de classe há a preocupação por parte dos participantes de que seja discutido sobre o desempenho escolar dos alunos em relação ao esforço, dedicação, comprometimento com a

busca do conhecimento do aluno, sendo este avaliado qualitativamente, e não somente pelo processo de avaliação quantitativa, mas com uma perspectiva diagnóstica. Ou seja, a avaliação é feita com um olhar pedagógico que vai muito além de um número, sendo voltada para o ser humano em processo contínuo de busca do conhecimento.

Nos escritos de Gandin (1999), encontramos as seguintes informações referentes à avaliação diagnóstica:

A avaliação como diagnóstico é a verificação de até que ponto uma prática é caminho para a concretização de uma ideia, de um valor. Ela verifica o presente para programar o futuro. Trata-se de vida e de crescimento. Olham-se as condições de uma prática (de uma realidade) a fim de verificar quais são as alterações necessárias para que esta realidade se construa numa direção desejada e explicitada. Este tipo de avaliação está relacionado à eficácia, ou seja, a realização de uma prática que tenha um resultado social desejável. (GANDIN, 1999, p.171).

No Regimento Escolar da EJA da escola em estudo encontra-se a seguinte descrição referente à avaliação:

A avaliação deve fazer parte do processo ensino aprendizagem, com o papel de constatar as dificuldades e apontar caminhos para resolver problemas de aprendizagem dos educados(as); um momento de parada, de reflexão dos fatos e dos progressos de cada um, envolvendo todos os sujeitos e todos os espaços, a fim de garantir que os educandos(as) aprendam num processo contínuo, de construção do conhecimento. Na Educação de Jovens e Adultos, através da avaliação, busca-se perceber as dificuldades, interesses e avanços do educando(a), com o propósito de nortear a construção do pensamento ético, autônomo, crítico e transformador no conjunto das Totalidades do conhecimento. (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p.8.)

Esse é o resultado de um trabalho que se realiza por um processo avaliativo que acontece com os alunos da EJA no dia a dia. O instrumento avaliativo “prova” não faz parte dessa avaliação. Os professores proporcionam como instrumentos avaliativos: trabalhos de pesquisas, trabalhos em grupos, participação dos alunos em seminários, e principalmente, em relação à participação nos projetos que são desenvolvidos semestralmente na modalidade de ensino da EJA. “A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos, a serviço [...] da libertação e não da domesticação.” (FREIRE, 1996, p.44). Não que a “prova” como instrumento avaliativo também não possa fazer parte de uma avaliação diagnóstica. Mas ela precisará ter um caráter reflexivo em suas questões, e, preferencialmente, com consulta do material didático na hora de sua execução, muito diferente do caráter pontual, acrítico e de “decoreba” que, em geral, a prova adquire no contexto escolar. Quanto à pesquisa citada acima, como instrumento avaliativo, não há elementos que nos permitam saber em que ela consiste, e

nem se é “pesquisa participante” como mais acima apareceu no Regimento Escolar, no item anterior como suporte metodológico.

Os espaços e instrumentos proporcionados na EJA para o processo avaliativo, bem como a dinâmica de conselhos de classe como momentos de participação de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, nos dão subsídios de que acontecem oportunidades para exercitar o saber escutar um ao outro. Como também o momento de possibilitar a todos a pronúncia da palavra que culminará no exercício da autonomia, do respeito, da reflexão da ação, que poderá conduzir para o processo de libertação do sujeito, tornando-o capaz de acreditar que sua contribuição é importante para que se possa realizar mudanças que proporcionem a libertação, não somente individual, mas especialmente coletiva na sociedade da qual todos nós fazemos parte. Momentos como estes apresentam aproximação com a proposta freiriana.

Até o presente momento, foram relatadas falas de várias tentativas dos professores, equipe pedagógica e diretiva, no sentido de realizar atividades pedagógicas que tenham um olhar mais voltado para o desenvolvimento humano do sujeito que se encontra como aluno no âmbito escolar da EJA. Na sequência, com a análise de partes de entrevistas com os participantes ED2, EPS, PRH e ED1, será discorrido sobre as dificuldades que alunos, professores e equipe diretiva/pedagógica precisam vencer para que seja realizado um trabalho que possibilite a eficácia, no estabelecimento, de momentos dialógicos no processo de ensino na Educação de Jovens e Adultos.

“A gente não consegue o tempo todo chegar no aluno e conseguir compreender toda a história de vida dele. O ideal seria, mas demanda tempo, demanda que aquele aluno permanecesse desde a totalidade 3 até o final. Na medida do possível a gente tenta conhecer a realidade. Quando tem algum problema, que demonstra ser um pouco mais complicado, a gente chama os responsáveis. Na maioria das vezes eles vêm.” (ED2).

“O adulto que já está afastado da escola há muito tempo, tem gente que já está há 30 anos, 20 anos, 15 anos, fora da escola ele tem bastante dificuldade para entrar nesse meio novamente, se ambientar. O nosso adolescente vem muito rotulado. Quando nosso adolescente é matriculado aqui, significa que já passou por todas as escolas e ninguém mais quis. A realidade da grande maioria é essa. Ou o adolescente que tem um laudo, ou uma deficiência intelectual, ou um déficit de atenção, que tem sucessivas reprovações por dificuldade de aprendizagem.” (EPS).

“No estado a gente vive uma situação de descrédito, de desqualificação muito grande do professor. Esse profissional que já trabalhou tanto, que já se dedicou tanto, que já estudou tanto. Sabe, que já tentou uma forma, uma outra metodologia, que já mudou, foi e veio com tantos mandos e desmandos de governo, ele já está calejado. E, aí, também acaba afetando um pouco mais a estrutura desse professor, dificulta também.” (EPS).

“Nós temos pessoas, em sua grande maioria marginalizadas de alguma forma, que em algum momento da vida tiveram alguns contratempos. E a EJA é um recomeçar.” (PRH).

“[...] eles conseguem voltar lá no tempo e dizer: “- Bá, professora, por que que eu não aproveitei? Tu falava, não foi porque tu não falou, ó, estuda fulano!” Agora mesmo, estava um aluno ali, que foi meu. Eu disse assim “- Daí, tu tá trabalhando? Ele falou

“ - Tô trabalhando na obra, né sôra, só o que sobra pra nós é a obra! Quem não estuda é o que sobra!” (ED1).

Nestas falas dos profissionais entrevistados, observa-se que tanto alunos como professores foram e continuam sendo vítimas de um sistema opressor, no qual as dificuldades financeiras, o desemprego, a falta de capacitação e de conhecimento leva a uma grande dificuldade de promover momentos dialógicos e reflexivos, pois ambas as partes, professores e alunos, encontram-se desgastados, sofridos, marginalizados e, às vezes, sem forças para vencer os obstáculos que os impulsionam a serem menos dialógicos, menos reflexivos, sendo, desta forma, subtraídos em seus direitos de lutar para “ser mais”. Em Freire (1987) há a afirmação de que:

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta de sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver. Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista. (FREIRE, 1987, p. 46).

O entrevistado PRH coloca em sua fala que para muitas das pessoas que, por algum motivo, tentaram, mas não conseguiram seguir o percurso dos estudos no ensino regular, a EJA vem a ser uma possibilidade de um novo recomeço.

As dificuldades citadas nas falas podem ser vistas, a partir de Freire, como um antidiálogo, ou seja, empecilhos impostos pelo sistema para que as pessoas continuem sendo oprimidas, e consideradas como objetos, que podem ser manipuladas de acordo com os interesses de grupos opressores e detentores do poder. “A manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem.” (FREIRE, 1987, p.84). Tais situações opressoras são totalmente opostas ao princípio de libertação humana que Freire defende em suas obras. Ele nos alerta que o homem dialógico e crítico deve encarar essas dificuldades como desafios e não como impossibilidades, buscando na fé em si e nos homens, a esperança de um novo recomeçar, de um novo renascer, que pode mudar o rumo da caminhada humana. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e a aventura do espírito.” (FREIRE, 1996, p. 28).

Evidencia-se que mesmo com todas as dificuldades citadas nas falas dos entrevistados, os profissionais e alunos que constituem a modalidade de ensino EJA da escola pesquisada, continuam buscando possibilidades para vencer as dificuldades encontradas. Juntos, encaram constantes desafios, que são sustentados por desejos inéditos de recomeçar. Sendo, desta forma, uma caminhada difícil, porém, não impossível de realizar. Pode ser encontrada a confirmação desta vontade de recomeçar, de não desistir de buscar novas oportunidades para que a educação seja vista como um dos caminhos de autonomia e libertação na EJA, no Projeto Workshop, sobre o qual foram relatadas informações e realizada análise de trechos de entrevistas que foram feitas com dois membros que compõem o seu quadro de profissionais da escola pesquisada.

Na continuação do trabalho de análise, como já anunciado anteriormente, haverá a explanação de dados relacionados ao **projeto “Workshop”** e seus subprojetos desenvolvidos na EJA.

### **3.3.2 Dados estudados a partir do projeto “Workshop” e seus subprojetos desenvolvidos na EJA**

#### **Breve histórico sobre o projeto “WORKSHOP” realizado na EJA da escola pesquisada**

Antes de iniciarmos a discussão sobre o “Projeto Workshop”, serão apresentadas algumas explicações para o significado da palavra *Workshop*. Michaelis Moderno Dicionário Inglês (2018) traz a contribuição de que *Workshop* significa “oficina, seminário, curso intensivo.” (MICHAELIS, 2018).

No documento citado como “*Workshop* EJA”, elaborado pela própria escola pesquisada, foi encontrado o seguinte significado para a expressão *Workshop*: “O Workshop<sup>32</sup> é uma espécie de seminário, grupo de discussão, ou colóquio, que enfatiza a troca de ideias, a demonstração e aplicação de técnicas, habilidades, etc. (*WORKSHOP* EJA, 2017).

---

32 “Segundo o documento *Workshop* EJA, 2017, “No decorrer do semestre, os alunos são orientados pelos professores na construção dos conhecimentos específicos voltados para o desenvolvimento dos projetos. Também são oportunizadas saídas de campo, pesquisas e entrevistas, produções de vídeos, participações em palestras e seminários, bem como atividades culturais e esportivas que estejam relacionadas ao tema gerador do semestre.” (Projeto *WORKSHOP* EJA, 2017).

## PROJETO “WORKSHOP”

O PROJETO “WORKSHOP” nasceu com ideias que foram surgindo nas aulas de Inglês, tendo como autora e mediadora a participante da pesquisa identificada por (PI). Abaixo constam informações retiradas do projeto sobre seu principal objetivo:

O objetivo do desenvolvimento deste trabalho seria “criar uma atividade ou situação de aprendizagem que motivasse e despertasse o interesse do aluno para temas estudados ou que viessem a ser desenvolvidos, absorvendo os conhecimentos prévios que ele pudesse ter, dando desta forma, um papel ativo para o aluno no processo de aprendizagem e ao professor um papel de guia facilitador.” (PI, 2017).

As atividades referentes ao WORKSHOP são desenvolvidas por intermédio de reuniões, seminários ou cursos intensivos. Momentos em que há a possibilidade de os saberes e habilidades serem despertados e valorizados, promovendo assim, a oportunidade para que o sujeito consiga expressar seus sentimentos, sua criatividade e autonomia. De acordo com dados que constam no projeto WORKSHOP, no trabalho são estabelecidas as seguintes etapas:

- 1- A atividade é iniciada com o objetivo de ativar e aproveitar o conhecimento que os educandos já têm sobre o assunto escolhido, buscando ouvir e explorar as ideias dos alunos de acordo com a realidade que vivenciam.
- 2- Proporcionar atividades direcionadas para a leitura e pesquisa, com o objetivo de ampliar habilidades de leitura, compreensão geral e/ou detalhada, estimulando o posicionamento crítico diante dos textos lidos.
- 3- Propiciar a observação de situações de uso da língua *Matter* e da Língua Inglesa, conduzindo para a compreensão de regras gramaticais, tendo maior conhecimento para conseguir aplicá-las de forma contextualizada.
- 4- Dar oportunidade aos alunos para que haja contato com diferentes tipos de textos orais: músicas, poemas, depoimentos etc, levando-os ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral e global do tema abordado.
- 5- Estabelecer atividades e experiências que tenham como proposta a fala e interação com seus colegas (atividades de pronúncia e/ou entonação, clareza e lógica ao se expressar discussão das letras e temas abordados).
- 6- Oportunizar aos educandos contato com diversos textos e derivados... englobando todas as etapas já vistas... considerando as habilidades individuais... promovendo o desenvolvimento das competências comunicativas que possibilitam seu agir no discurso das mais variadas situações.
- 7- Viabilizar ao participante do trabalho uma apreensão cada vez maior sobre determinado assunto, proporcionando um enriquecimento cultural (*Language in actio - Language for life*). (Projeto WORKSHOP EJA, 2017, s/d).

Segundo o (Projeto WORKSHOP EJA, 2017, s/d), os temas abordados ou sugeridos pelos alunos:

Sempre têm a ver com sua realidade e seu interesse, e proporcionam reflexões sobre questões de natureza social (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo, etc.). Trabalho este que, conseqüentemente, leva a formar a consciência crítica do aluno, com o intuito de auxiliá-lo para o despertar da cidadania. E ainda, promover valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que

se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos envolvidos no processo educativo referente à Modalidade de EJA. (PI, 2017)

### **WORKSHOPS realizados na escola pesquisada, em especial na EJA**

Abaixo, constam dados referentes ao Projeto *WORKSHOP*, no qual estão descritos anos e semestres em que cada subprojeto foi realizado, tema de cada subprojeto, assim como a totalidade envolvida. Os títulos dos subprojetos aparecem escritos também em inglês porque, inicialmente, as atividades eram desenvolvidas nas aulas de inglês, com a idealizadora deste trabalho identificada na pesquisa como participante (PI).

**Quadro 11** - Linha do tempo referente ao Projeto *WORKSHOP* e seus respectivos subprojetos.

<b>Ano/ semestre</b>	<b>Temas dos subprojetos</b>	<b>Grupo de alunos responsável pelo desenvolvimento do trabalho</b>
2011 / 1º semestre	<b>“At the restaurant” (No restaurante)</b>	Totalidade VI
2011 / 2º semestre	<b>“Happy Christmas” (Feliz Natal!)</b>	Totalidade VI
2012 / 1º semestre	<b>“June Party” (Festa junina)</b>	Totalidade VI
2012 / 2º semestre	<b>“The Luau... History (O luau ... História)</b>	Totalidade VI
2013/1º semestre	<b>“Out let history” (Brechó História)</b>	Totalidade VI OBS: Este é um dos projetos que expandiu-se para toda a escola e tornou-se um dos projetos no qual toda a comunidade escolar participa até a atualidade.
2013/2º semestre	<b>“Thanks Giving Day” (Dia de Ação de Graças)</b>	Todas as Totalidades da EJA (III, III, IV, V e VI).
2014/1º semestre	<b>“EJA in the World Cup” (EJA na Copa do Mundo)</b>	Totalidade VI
2014/2º semestre	<b>“Negro Conscience” (Consciência negra)</b>	Totalidade VI
2015/1º semestre	<b>“Wonderful Life” (Vida maravilhosa)</b>	Todas as Totalidades da EJA (I, II, III, IV, V e VI).
2015/2º semestre	<b>My Family your Family (Minha família, sua família).</b>	Todas as Totalidades da EJA (I, II, III, IV, V e VI).

**Fonte:** Dados retirados do documento Projeto Workshop EJA 2017 e fornecidos pela participante (PI).

A partir do décimo primeiro subprojeto referente ao *Workshop*, a mediação dos trabalhos passou a ser realizada pela equipe pedagógica que trabalha na EJA. Antes eram

coordenados pela entrevistada (PI). No ano de 2017, com a mediação da equipe pedagógica, foi planejado o acontecimento de dois *workshops* anuais, um para cada semestre, sendo eles:

No 1º semestre com o tema “Torres, a mais bela! O que sei sobre ela?”, com o objetivo de “Possibilitar à comunidade escolar a reflexão, debate e maior conhecimento acerca dos aspectos históricos, sociais, geográficos, econômicos e culturais da cidade [...], tornando as pessoas mais informadas e conscientes sobre a realidade local [...]”  
Para o 2º semestre o Workshop denominado “EJA em prosa e verso”, tendo como objetivo “Incentivar a leitura para promover o desenvolvimento cognitivo e aprimorar as habilidades de escrita, interpretação, oralidade, análise crítica e compreensão dos contextos sociais.” (Projeto *Workshop* EJA 2017).

No entanto, o *Workshop* denominado “EJA em prosa e verso” não foi realizado, pelo fato de os professores terem entrado em greve no período em que o trabalho seria desenvolvido.

Ao ser dada continuidade na análise de dados coletados nesta pesquisa, na sequência serão utilizados, como referências para análise, fragmentos das entrevistas feitas com as participantes ED1 e PI direcionados ao Projeto *Workshop* e seus subprojetos, havendo um olhar um pouco mais detalhado para o subprojeto - “OUTLET/ BRECHÓ”. Relembrando que o Projeto *Workshop* teve sua iniciação na EJA, com a autoria da participante PI. Foi desenvolvido por sete anos consecutivos, tendo a participação e apoio de professores, alunos, equipe gestora e equipe pedagógica. Inclusive, entre o período de 2016 e 2017, a equipe pedagógica passou a coordenar o projeto. O subprojeto *OUTLET/BRECHÓ* tem como principal objetivo: “Trabalhar a importância da economia autossustentável e a moeda de troca através do reaproveitamento do que muitas vezes, torna-se acúmulo em nossas casas [...]” (Entrevistada PI). Este trabalho vem sendo administrado e desenvolvido atualmente pela direção da escola, com o apoio e organização da equipe gestora/pedagógica, sendo participantes atuantes os alunos das turmas dos nonos anos e seus respectivos pais ou responsáveis.

No seguimento do trabalho, serão analisados fragmentos pronunciados nas falas das participantes PI e ED1 referentes ao Projeto *Workshop* e seus subprojetos.

“As atividades referentes ao *WORKSHOP* são desenvolvidas por intermédio de reuniões, seminários ou cursos intensivos. Momentos em que há a possibilidade de os saberes e habilidades serem despertados e valorizados, promovendo assim, a oportunidade para que o sujeito consiga expressar seus sentimentos, sua criatividade e autonomia.” (PI).

“Ah, eu acho que principalmente a capacidade que eles têm de superar os próprios limites, porque muitos estão há muito tempo sem estudar, e ir até à frente de um público, onde toda a escola está reunida e apresentar, é uma superação, imagina, ou vai declamar um poema, ou vai ler... ou uma apresentação de vídeo, onde ele faz parte. Tem vários tipos de apresentações, eu vejo, assim, que é uma superação deles naquele 1º momento de enfrentar aquele público, de ter autonomia, de ser reconhecido.” (ED1).

“Eles tinham um momento que recebiam os convidados numa determinada sala e passavam um vídeo explicando o que era *outlet* em Inglês, que se fazia isso nos Estados Unidos, aí depois tinha um outro momento que eles levavam os convidados para o auditório. Lá no auditório eles recolheram assim, doações de roupas, de calçados, eles lavaram, limpavam, customizaram e fizeram então a venda, montaram o *outlet* que era o brechó.” (ED1).

“Todas as turmas participam, por menor que seja a participação de uma ou de outra. E dentro de cada totalidade eles conseguem envolver todos os alunos, como eu te disse, nem que seja para botar o cenário, para colocar a música. – Não, mas a tua parte é essa. Tu vai fazer isso. – Tu pesquisou isso.” (ED1).

Em todos os fragmentos citados acima, percebe-se que há a intenção de desenvolver nos alunos da EJA a criatividade, a autonomia e o interesse em participar das atividades como construtores do processo ensino-aprendizagem, onde há espaço para o diálogo e a troca de experiências. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 59).

No primeiro fragmento está explícita a importância que os profissionais dão para planejamento, discussão e trabalho em equipe, objetivando que o projeto seja pensado, analisado e discutido antes de ser executado. Ressaltando, desta forma, a preocupação dos envolvidos no processo educativo em realizar um trabalho coletivo.

No segundo fragmento fica evidente a importância que os profissionais dão ao fato de tentar inserir estes estudantes da EJA no convívio social, incentivando-os a superar seus limites. Demonstrando a eles que o fato de estarem afastados do convívio escolar por um determinado tempo não os torna menos capazes, menos sábios. Percebe-se que há um entendimento, por parte da entrevistada ED1, de que as pessoas, cada uma de acordo com sua realidade, constroem sua bagagem de experiência. E que se houver possibilidades para que estas vivências sejam pronunciadas, também poderão surgir oportunidades para que se concretizem momentos dialógicos, capazes de conduzir para a reflexão e possível transformação, tanto individualmente, como no coletivo.

No terceiro fragmento está expresso o objetivo de ir além dos conteúdos trabalhados em aula, vindo a ressaltar a importância da economia autossustentável. Buscando, por intermédio do brechó, conscientizar a comunidade escolar sobre a importância de reciclar, para que todos saiam ganhando com isso. Inclusive, havendo a contribuição para que sejam repensados os cuidados que devemos ter com o meio ambiente. “Amar o mundo, segundo Freire, preside a nossa capacidade de nos amarmos e nos responsabilizarmos pela nossa casa comum, o planeta Terra. A frase de Freire sintetiza de maneira magistral o seu amor por tudo que é natural. Pelo que é da vida.” (CALLONI, 2017, p. 132).

Assim, ao invés de descartar no lixo roupas, calçados, bolsas, de qualquer forma, sem se preocupar com o acúmulo de lixo, e prejuízo para o nosso planeta, os objetos supracitados são lavados, customizados e reaproveitados, sendo vendidos para toda a comunidade por um preço bastante acessível, e esse dinheiro é revertido no auxílio à escola, em suas necessidades, e aos alunos dos nonos anos, nas despesas de suas formaturas.

No quarto e último fragmento ficou claro que todos os alunos têm a oportunidade de participar do Projeto *Workshop*, fazendo alguma coisa que venha a somar no trabalho coletivo. Sendo essas iniciativas consideradas pelos participantes, por menores que sejam, importantes e necessárias para que as atividades sejam realizadas, e com isso, todos os envolvidos no processo educativo saiam ganhando em aprendizado, em criatividade, em autonomia, e principalmente, nos aspectos referentes ao comprometimento consigo mesmo e com o outro. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” (FREIRE, 1996, p.41).

Estes princípios de autonomia, de criatividade e comprometimento desenvolvidos nos alunos por intermédio de atividades relacionadas ao Subprojeto *OUTLET/BRECHÓ* apresentam aproximações referentes à concepção freiriana.

No prosseguimento da análise, apresentam-se citadas partes da entrevista realizada com a participante ED1, relacionada especificamente ao Subprojeto *OUTLET/BRECHÓ*.

“O envolvimento é de todos eles. E eu lembro bem desse *outlet*, e aí né, todo mundo compra, vende, trabalha a questão de dinheiro junto, sabe? Que tinha que fazer troco. Tudo isso foi trabalhado com eles. E no final de tudo [...] deu aqueles quatrocentos e poucos reais e daí a [diz o nome da professora que criou o brechó] perguntou: - O que que a gente vai fazer com o dinheiro? Eu disse: - Já que foram todas as turmas que fizeram, conversa com eles e vê o que vão fazer com esse dinheiro. Daí, eu sei que eles compraram um relógio para a sala dos professores, uns dicionários para a biblioteca com o dinheiro do 1º *outlet* que eu assisti. Não era o 1º *Workshop*, mas aquele ali ficou marcado porque foi o 1º que eu assisti. E dali foi onde surgiu a ideia de ampliar o projeto para toda a escola.” (ED1).

“[...] financeiramente é um dinheiro, que eu estou reformando os banheiros agora, daqui de dentro, com o dinheiro do brechó. Porque se a gente for esperar pelo dinheiro do Estado, não consegue. Mas foi a partir tudo de um *Workshop*.” (ED1).

“A ideia foi muito boa, tanto que a gente arrecada em termos de brechó, eu vou ter que ser bem sincera, como a gente ganha muita doação, dos próprios alunos, e assim, o que é mais legal ainda... Agora eu vou partir para o meu lado que é o lado da Biologia, é a questão da reciclagem, aquilo que não me serve mais eu trago para a escola.” (ED1).

“A pessoa que vem aqui consegue comprar por um preço acessível e pode escolher. As pessoas mais carentes, e até as que não são carentes, vêm comprar no brechó da nossa escola. Porque tu encontra coisas de boa qualidade. Às vezes, até a gente consegue doações de comerciantes. “- Ah, isso aqui a gente não vende mais na loja, tu quer?” (ED1).

“As roupas de verão eu separo para outubro. De um ano para o outro a gente nunca fica com nada. Sempre vem muita coisa. Eu já recebo doações agora, quando é feita

a limpeza de final de ano: “- Ah, não serve mais, posso levar para a tua escola? Pode levar que já tenho um lugar para guardar. Daí, depois eu dou tudo que sobra para a casa espírita. Eles já fizeram uma boa parte das obras deles com o dinheiro do brechó.” (ED1).

“É como eu te disse, ele foi criando uma dimensão maior assim, na medida que a coisa foi funcionando e dando certo, daí foi se ousando a fazer um pouco maior. E aí, a gente foi também melhorando o brechó, porque o brechó se tornou uma loja lá no auditório. Foi investido em araras, cabides, cestinhos, para poder ter um bom funcionamento. Dois caixas também, que eu comprei para poder manter a loja; brechó shopping, como a gente diz, nestas duas datas, maio e outubro, porque tem muito movimento. É uma semana inteira que a gente coloca as coisas.” (ED1).

Foram selecionados seis trechos de falas da entrevistada ED1, nos quais ela refere-se ao quanto o Subprojeto *OUTLET/BRECHÓ* tem sido importante, não somente para a Modalidade de Ensino EJA, mas para toda a escola. Este movimento, além de desenvolver um trabalho coletivo englobando alunos, professores, equipes diretiva/pedagógica, também envolve a participação dos pais e da comunidade externa. Quando falo de comunidade externa, estou me referindo às pessoas que vêm de todos os bairros da cidade. São pessoas que se deslocam de suas comunidades, para comprar os produtos que ficam expostos na escola. No decorrer do período em que é agendado para que o brechó seja realizado, todos que quiserem têm a oportunidade de visitar, analisar os produtos expostos e realizar as compras que desejarem. Este trabalho, além de auxiliar no desenvolvimento da autonomia, iniciativa, criatividade, comprometimento, responsabilidade de todos os envolvidos, também promove uma economia autossustentável, que auxilia a escola financeiramente.

Um dos aspectos relevantes comentados pela entrevistada ED1, vem a ser o fato de que os preços dos produtos que são vendidos são bem acessíveis, e com isso, mesmo as pessoas que possuem um poder aquisitivo baixo, podem escolher e comprar o que elas gostarem e desejarem. Ou seja, direitos iguais para todos.

A solidariedade também é um dos princípios que está presente neste trabalho, pois a participante ED1 comentou que, mesmo conseguindo vender bastantes produtos, ainda sobram coisas que ela doa para outras instituições, que também estão promovendo brechós, com o intuito de arrecadar dinheiro para auxiliar nas despesas financeiras das mesmas.

Outro ponto de fundamental importância é o fato de estar havendo incentivo para que todos participem do processo de reciclagem. E assim, percebe-se que este trabalho está indo muito além dos muros da escola, pois está voltado para o levantamento de alternativas no sentido de diminuir os problemas ambientais, referentes ao excesso de lixo depositado em nosso Planeta. Nos escritos de Leonardo Boff (2008), podemos encontrar a contribuição de que todos

nós, individual e coletivamente, podemos cuidar de nosso Planeta, se tivermos o entendimento de que:

O que vale para o indivíduo, vale também para a comunidade local. Ela deve fazer o mesmo percurso de inserção no ecossistema local e cuidar do meio ambiente; [...] minimizar desgastes, reciclar materiais, conservar a biodiversidade. Esse cuidado com o nicho ecológico, só será efetivo se houver um processo coletivo de educação, em que a maioria participe, tenha acesso as informações e faça “troca de saberes”. (BOFF, 2008 p.136).

Esta prática que vem sendo incentivada no ambiente escolar da EJA é de grande contribuição para o desenvolvimento individual e coletivo, na busca de autonomia e libertação das pessoas que se fazem presentes neste processo educativo, sendo elas despertadas para a curiosidade e o interesse em fazer novas descobertas; em não desistir de seus objetivos de ir em busca de novos conhecimentos, que poderão torná-las mais conscientes, tanto de seus direitos como de seus deveres em auxiliar na construção de uma nova sociedade, entendendo que podem e devem fazer parte desta construção social. De acordo com Freire, o trabalho que se faz presente no dia a dia do sujeito, deve estar atrelado ao comprometimento no sentido de estabelecer um diálogo que esteja relacionado com a pronúncia do mundo coletivamente e em comunhão com outros sujeitos. “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.” (FREIRE, 1987, p.46).

Na busca por respostas correspondentes ao segundo objetivo proposto nesta pesquisa, o de **“Averiguar os sentidos de diálogos contidos na proposta pedagógica da EJA a partir dos documentos”**, constatou-se que nestes documentos aqui citados, o Regimento Escolar e o Projeto Workshop, há a presença de momentos dialógicos nas atividades educacionais propostas. Estas ocasiões proporcionadas ao dialógico ocorrem constantemente nos encontros de capacitação entre professores, equipe diretiva e pedagógica, que acontecem quinzenalmente. Também nos conselhos de classe participativos, onde há a presença dos professores, equipe diretiva/ pedagógica e alunos. Espaço este, no qual percebe-se que há a intenção de proporcionar momentos reflexivos entre os profissionais, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, onde, juntos, buscam possibilidades para vencer os obstáculos encontrados. Estes espaços reflexivos também ocorrem no processo avaliativo do aluno, que acontece frequentemente, por intermédio de sua participação nos trabalhos de grupos, nos seminários, no Projeto *WORKSHOP*, dentre outros momentos. Desta forma, é avaliada a aprendizagem do aluno num todo, buscando-se respeitá-lo em seu ritmo de desenvolvimento da aprendizagem.

Pode-se observar, por intermédio das respostas obtidas nas entrevistas realizadas com as participantes PI e ED1, que o Projeto *WORKSHOP* é um dos grandes aliados para que sejam estabelecidas oportunidades dialógicas entre a comunidade escolar, como também com a comunidade externa. Em relação à participação da comunidade externa, ela acontece, principalmente, no desenvolvimento do subprojeto denominado *OUTLET/BRECHÓ*.

Evidenciou-se, nos documentos supracitados, especialmente no Projeto *WORKSHOP*, sinais de um trabalho educativo que tem como foco principal o desenvolvimento do aluno em relação à criatividade, ao resgate da autoestima, à iniciativa, ao interesse em participar das atividades, e inclusive, ao despertar para a importância da constituição de um sujeito reflexivo e autônomo. Atitudes estas que evidenciam aproximação com a teoria freiriana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.  
[...] Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”  
(Paulo Freire)

Partindo do princípio, que Freire nos coloca, de que a pesquisa nos conduz ao ensino, à constatação dos fatos, à educação, podemos entender que o sujeito pode autoeducar-se e contribuir para a educação de alguém, “do outro” ou de “outras pessoas”. Claro que este “auto” só pode ser compreendido quando inserido em um processo coletivo, social.

Como pesquisadora, e entendendo a importância da minha “autoeducação”, e da educação coletiva, coloco que esta pesquisa veio a ser de grande importância para que eu viesse a ter conhecimento de situações que, para mim, ainda eram desconhecidas. Tive então o privilégio de, com este trabalho, me inteirar de fatos que perpassam o âmbito escolar da Modalidade de Ensino EJA da escola pesquisada, que me fizeram refletir e repensar minha caminhada enquanto profissional, e principalmente, como ser humano.

A busca por esta pesquisa foi direcionada pelo seguinte questionamento: **Quais os significados da dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos à luz da concepção freiriana?** A partir desta pergunta, houve o desdobramento de um objetivo geral e dois específicos, sendo traçado como objetivo geral: **Compreender os significados do diálogo presentes no processo ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz da concepção freiriana.** Como objetivos específicos: **identificar os entendimentos de diálogo de educandos, educadores e gestores na EJA e averiguar os sentidos de diálogo contidos na proposta pedagógica da EJA a partir dos documentos.** O referencial teórico que orienta a análise é o da pedagogia freiriana. Neste sentido, analisei os dados da pesquisa a partir deste referencial, mas isto não significa que a escola estudada “esteja em falta” em relação a ele, ao qual não tem nenhum compromisso. Eu, enquanto pesquisadora, tenho meu olhar para a dialogicidade com base na pedagogia libertadora, mas a escola em questão não o tem como referência em seus documentos, não precisando estar, portanto, comprometida com este referencial. Não podemos cobrar da escola o que ela nunca prometeu!

O questionamento, que serviu como base para que a pesquisa fosse realizada, já vinha sendo nutrido por mim desde a adolescência, pelo fato de eu perceber que havia um distanciamento entre professores e alunos naquela época, e isso me incomodava bastante, uma vez que os espaços proporcionados ao diálogo em sala de aula eram muito escassos, ou então, se faziam presentes em algumas poucas aulas. Assim, o professor era o detentor do

conhecimento. A voz que se ouvia em aula, era simplesmente a do professor. O aluno somente tinha espaço para pronunciar sua fala quando o professor a solicitava, caso contrário, a cultura do silêncio imperava no ambiente de ensino. E nós, alunos, tínhamos o entendimento de que, para sermos “bons alunos”, precisávamos ser “bons ouvintes”. Ou seja, jamais contestar o que o educador falasse, pois ele era visto como a autoridade no assunto, o detentor do conhecimento. E nestas condições, a “educação bancária” era a que prevalecia nas aulas.

Esse era um dos cenários que afastava os alunos dos bancos escolares. Outros aspectos que dificultavam para que os estudantes continuassem seus estudos, era a falta de condições financeiras das famílias. Situação esta, que muitas vezes, fazia com que os pais tirassem seus filhos da escola, para que trabalhassem, e assim, contribuíssem financeiramente com as despesas da casa. Então, por causa destes obstáculos, no contexto em que vivi e cresci, infelizmente, muitas pessoas, algumas as quais conheci e com quem convivi, desistiram de estudar e se dedicaram a um ofício, ou vários tipos de profissões que lhes proporcionassem meios para sobreviver e auxiliar seus familiares nas despesas financeiras. E, desta forma, a oportunidade de estudar, de adquirir maiores e novos conhecimentos escolares se distanciava cada vez mais. Alguns conhecidos, parentes, voltaram aos estudos muitos anos depois, na Modalidade de Ensino da EJA, e conseguiram concluir os estudos correspondentes ao Ensino Fundamental, e outros, ao Ensino Médio.

Prossigui então, estudando e trabalhando. E, no decorrer de meus estudos, esta questão referente ao buscar uma educação que fosse mais coerente com a realidade dos alunos, mais dialógica, era comentada pelos professores do Magistério, e em outros cursos, que anos depois continuei fazendo. No entanto, este assunto que se referia a um ensino pedagógico mais humano, mais dialógico, continuou mexendo comigo, vindo a me instigar na busca pela pesquisa em questão. Para que, por intermédio da mesma, viesse a seguir buscando respostas para os objetivos propostos, citados anteriormente.

**Para o primeiro objetivo específico, que se destinou a identificar os entendimentos de diálogo de educandos, educadores e gestores na EJA, podem ser identificados nas falas dos alunos e profissionais participantes da pesquisa, inúmeros significados para tal entendimento. Por intermédio destes significados, foram estabelecidas seis categorias que nortearam esta primeira parte da análise dos dados, referentes à pesquisa.**

O entendimento dos alunos evidenciado nas falas apresentadas na “**Categoria 1: Diálogo como respeito**”, em relação à necessidade de que haja respeito para que a comunicação aconteça entre as pessoas, vai ao encontro da concepção freiriana. Pois, para Freire, o respeito

é uma das virtudes que tem essencial importância para que seja estabelecida uma relação dialógica que possibilite a troca de experiências entre os sujeitos, que lhes deem condições para que se conscientizem de que, como seres humanos, possuem a capacidade de “ser mais”.

Na “**Categoria 2: Diálogo como didática para o ensino-aprendizagem**”, foram abordadas e analisadas falas, nas quais, os alunos colocam as formas que pedagogicamente os professores criam para que o diálogo auxilie no processo ensino-aprendizagem. Nas falas dos mesmos, percebe-se que os professores se esforçam para proporcionar momentos em que a comunicação aconteça entre alunos e professores, e alunos-alunos, para que seja facilitada a aprendizagem. Mesmo que em alguns momentos não haja aproximação com a concepção freiriana, há pistas de que, em outras situações, acontece o diálogo com aproximação em Freire. Evidencia-se nos fragmentos de falas mencionadas que os professores, em suas aulas, preocupam-se em trabalhar atividades que desenvolvam autonomia, iniciativa, senso crítico, e o entendimento de que tanto professor como aluno, cada um traz consigo suas vivências, suas bagagens culturais, determinando assim, sua existência enquanto ser humano. Características estas que convergem para a teoria freiriana.

No que refere-se à “**Categoria 3: Diálogo como forma de evitar conflitos**”, houve a participação de um aluno, dois professores e um membro da equipe diretiva. As falas de disciplina declaradas nos trechos de algumas entrevistas, não são aproximadas com o diálogo, no entendimento freiriano. Para Freire, a disciplina deve ser exercida com o enfoque de liberdade democrática, e é mediada por um diálogo voltado a um movimento mobilizado pela contradição, entre a força necessária da autoridade e o ato de buscar uma liberdade condutora do indivíduo, a assumir-se como sujeito responsável pela construção do espaço onde está inserido. Sendo que os conflitos também fazem parte de momentos de ações dialógicas, pois as pessoas envolvidas em debates coletivos são oriundas de culturas diferenciadas, portanto, expressam seus pensamentos de formas diferentes. E, com isso, o conflito também pode vir a fazer parte desta construção coletiva. Freire é favorável a este sentido de diálogo que proporciona um disciplinamento de forma coordenada para uma abertura democrática, na qual as questões que geram os conflitos sejam ouvidas e discutidas de forma tolerável e com respeito, por parte dos envolvidos neste processo de construção. Devem ser encontradas condições para que a escuta das falas de uns para com os outros, seja respeitosa, e assim, possa haver o aprofundamento das discussões que conduzam à resolução dos problemas que vão surgindo nesta relação dialógica.

Na análise de falas referentes à “**Categoria 4: Diálogo como conversa/entendimento entre as pessoas**”, foram apresentados fragmentos de falas de sete

participantes, sendo seis alunos e um profissional que faz parte da equipe pedagógica. Um dos alunos traz o entendimento de que o diálogo é uma maneira de debater sobre situações que ocorrem no cotidiano das pessoas, em relação às dificuldades que elas encontram para viver em nosso país. Este tipo de diálogo vai ao encontro de conceitos de educação freiriana, pois Freire salienta sobre o compromisso que temos de, através do diálogo, pronunciar o mundo, buscando abrir caminhos para repensar a nossa vida em sociedade, que seja voltada para uma educação humanizadora. E que esse tipo de educação problematizadora se preocupe com os problemas vivenciados coletivamente em nosso país. E busque, por intermédio da reflexão, ações que venham transformar a sociedade da qual fazemos parte. Porém, na análise das falas dos outros participantes, não foram evidenciadas convergências com o diálogo direcionado ao pensamento freiriano.

Ao analisar a “**Categoria 5: Diálogo como facilitador da vivência e de boas relações**”, contou-se com a participação de uma profissional que faz parte da equipe diretiva e de três alunos. Na fala da profissional, há o relato de que os alunos e professores conversam sobre a realidade em que vivem, sobre os fatos que acontecem em suas vidas, que existe este espaço em aula, proporcionado pelos professores, para situações que permitem a troca de experiência entre os participantes do grupo, possibilitando momentos de diálogo, e assim, havendo a consolidação de vínculos que envolvem alunos e professores, facilitando, desta forma, a aprendizagem. Nas falas dos alunos entrevistados percebe-se que, pelo fato de haver boas relações vivenciadas por professores e alunos nas aulas, conseqüentemente, há a presença do respeito, da liberdade e isso também gera a solidariedade entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Momentos estes, em que há uma ajuda mútua, havendo o entendimento de que todos estão naquele ambiente de ensino para aprender e auxiliar os que possuem alguma dificuldade que venha a surgir no decorrer do desenvolvimento das atividades. Nessa maneira de estabelecer o diálogo vivenciado por trocas de experiências, onde prevalece a liberdade de expressão, o respeito e a solidariedade entre os participantes, evidencia-se vestígios de que há um direcionamento deste diálogo, para o diálogo o qual Freire anuncia em suas obras.

Em relação à “**Categoria 6: Diálogo como forma de afetividade**”, houve o pronunciamento de falas de três professores, um participante da equipe pedagógica e um integrante da equipe diretiva. Nos fragmentos das falas destas pessoas entrevistadas, nota-se uma aproximação para a concepção dialógica em Freire, pelo fato de que o autor prossegue na construção de um trabalho que se movimenta no sentido do afeto entrelaçado ao amor incondicional, que deve acontecer entre as pessoas, para que juntas, em comunhão, tenham a oportunidade de buscar novos conhecimentos que oportunizem mudanças que as tornem

autônomas em suas tomadas de decisões. E que venham a auxiliar na melhoria da vida de todos que estão ao seu redor, que seja uma vivência baseada na amorosidade de uns para com os outros, e da humanidade para com a construção de um mundo mais justo e igualitário a todos os seres que fazem parte deste universo terrestre.

A segunda parte da análise de dados deste trabalho, instituída como estudos de documentos do processo de ensino-aprendizagem da escola pesquisada, corresponde ao segundo objetivo específico proposto neste trabalho, sendo ele focado em “averiguar os sentidos de diálogo contidos na proposta pedagógica da EJA a partir dos documentos”. Os documentos estudados foram o “Regimento Escolar”, Projeto *Workshop* e seus subprojetos, especialmente o subprojeto citado como “*OUTLET/BRECHÓ*”. Volto a recordar que no estudo dos dados relacionados aos documentos supracitados, tais textos foram usados como suporte para os dados levantados nas entrevistas.

Quanto aos documentos pesquisados, tanto no Regimento Escolar como no Projeto *Workshop*, foram evidenciadas pistas de que o trabalho pedagógico, realizado na EJA da escola pesquisada visa desenvolver no aluno iniciativa, levantamento de autoestima e autonomia, dentre outras características.

Percebe-se uma preocupação, por parte dos profissionais, em resgatar este sujeito, por intermédio do diálogo. Sujeito este que, por inúmeros motivos, não conseguiu concluir seus estudos na idade própria. Há várias tentativas para que sejam estabelecidos espaços nos quais busque-se trocar experiências e dar vez e voz para que os alunos possam pronunciar sua palavra. Destacam-se, como momentos que são favoráveis para que a comunicação aconteça no ambiente escolar: os conselhos de classe participativos; as reuniões pedagógicas de capacitação que acontecem quinzenalmente entre os professores, equipe pedagógica e diretiva; o sistema de avaliação que é realizado observando a aprendizagem do aluno em todo o processo de ensino aprendizagem; o espaço que os professores dão em aula para que os alunos falem sobre suas experiências, sobre a participação dos alunos nas atividades referentes ao Projeto *Workshop* e seus subprojetos.

Evidenciou-se nas falas dos alunos, professores, equipe diretiva e pedagógica, a presença de um trabalho onde o comprometimento, a dedicação, a criatividade e cumplicidade são fortes aliadas para que vençam as dificuldades, transformando-as em possibilidades no sentido de que se lancem a novos desafios, pois sabe-se que os obstáculos encontrados na realização de um trabalho educacional não são poucos, mas neste grupo, a persistência, a vontade de vencer tais dificuldades é maior do que qualquer obstáculo encontrado. Prova disso pode ser citado como exemplo, o Subprojeto *OUTLET/BRECHÓ*, que teve início na EJA por

iniciativa da entrevistada PI e apoio dos professores. E, atualmente, toda a comunidade escolar participa deste evento duas vezes no ano, em maio e outubro.

Encontrou-se nos documentos Regimento Escolar e no Projeto *WORKSHOP*, evidências de que, no ambiente escolar da EJA da escola pesquisada, acontece um trabalho pedagógico que tem um olhar especial para com o desenvolvimento do aluno, em relação à criatividade, ao resgate da autoestima, à iniciativa, ao interesse em participar das atividades e, principalmente, para o ato de incentivar o aluno na construção de características que possibilitem a constituição de um sujeito reflexivo e fortalecido em sua autonomia. Princípios, estes, que demonstram aproximação com a concepção freiriana.

Na tentativa de responder ao questionamento que me instigou a realizar esta pesquisa, posso, no final deste trabalho, dizer que são inúmeros e importantes significados de diálogo que perpassam o âmbito escolar da Educação de Jovens e Adultos, da escola pesquisada. Percebo que, para este grupo de trabalho educacional da EJA, não falta ousadia, dedicação e boa vontade em querer transformar o meio em que trabalham, estudam e vivem, pois, em várias situações que presenciei neste espaço de pesquisa, além do que já foi relatado, ressalto aqui o amor que estes profissionais têm pelo que fazem. Fica aqui registrada uma fala da participante PI, ao referir-se ao Projeto *WORKSHOP*, que partiu da seguinte pergunta: “E você, como profissional, por intermédio da mediação desta proposta de trabalho, que sentimentos lhes são proporcionados?” E ela respondeu da seguinte forma: “São muitos sentimentos que se resumem em um só: AMOR PELO QUE SE FAZ.” (PI).

Na minha avaliação, dentre os incentivos que faltam para este grupo, destaca-se um investimento financeiro maior para que participem de capacitações, além das que já fazem a cada quinze dias, dentro do espaço em que trabalham. Investimentos importantes para que continuem realizando seus projetos. E assim, quem sabe, ampliá-los para outros espaços educativos maiores, onde a visibilidade seja ainda mais ampla e surjam novas oportunidades para que consigam realizar trocas de experiências com outras EJAs, de outras cidades, outros estados, outros lugares. Percebe-se também, a necessidade da construção de um espaço físico adequado, que seja planejado especialmente para o público alvo da Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, necessita-se de políticas públicas que se voltem para a Educação de Jovens e Adultos, que sejam eficazes e realmente colocadas em prática.

Deixo aqui, como sugestão, que sejam ampliadas mais pesquisas em relação ao ensino voltado para a Educação de Jovens e Adultos. Para que possamos ter novos conhecimentos em relação a este público, precisamos adentrar neste espaço e ouvir a voz de pessoas que têm muito a contribuir com seus relatos, suas experiências de vida. Para que

possamos, juntos, exercitar o saber ouvir com humildade e respeito. E assim, refletirmos sobre possibilidades que venham a auxiliar esses alunos a ser contemplados com o que não tiveram na idade própria para estudar: o direito de receber uma educação de qualidade. Educação esta, que poderá transformar suas vidas e dar-lhes condições para que exerçam a liberdade, no sentido de poder fazer parte da construção de um mundo mais humano e igualitário em direitos e deveres para todos que dele fazem parte. Fica então o questionamento abaixo para que todos nós possamos refletir:

**Como conhecer a realidade educacional destes profissionais e alunos da EJA, se não formos ao encontro deles para estabelecer uma relação dialógica, na qual, todos os participantes tenham “vez e voz” para pronunciar a sua palavra?**

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Patielle Santo de. **A importância da afetividade para a Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 167 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília. Brasília - DF, 2011.
- BECKER, Fernando. Epistemologia. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 152- 154.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 128 p. Coleção Educadores.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do homem- compaixão pela terra**. 14 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos; 38).
- BRASIL. **Decreto nº 19.513, de 25 de Agosto de 1945**. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 1945. Seção 1, p. 14234. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 out. 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 20.826, de 20 de Dezembro de 1931**. Aprova e ratifica o convênio entre a União e as unidades políticas da Federação para o desenvolvimento e a uniformização das estatísticas educacionais e conexas. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. 1931. Seção 1, p. 20544. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> Acesso em 15 ago. 2017.
- BRASIL. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de dez. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em 06 set. 2017.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em 06 set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Mobral**: Sua Origem e Evolução. Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos. Rio de Janeiro, 1973. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002033.pdf>>. Acesso em 4 out. 2017.

BRUTSCHER, Volmir José. **Paulo Freire: Fundamentos Epistemológicos da Ação Pedagógica**. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), 22, 2014, Natal. (GT 17 - Filosofia da Educação). Disponível em: <<https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1040>>. Acesso em 23 nov. 2017.

CALLONI, Humberto. Ecologia. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 131-133.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 23 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 140 p. (Coleção Primeiros Passos).

CORTADA, Silvana. A EJA, um território de compassos e descompassos. In: CORTADA, Silvana (Org.) **EJA - Educação de Jovens e Adultos e seus Diferentes Contextos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 7-39.

CORTELLA, Mário Sérgio; VENCESLAU, Paulo de Tarso. Memória: entrevista com Paulo Freire. **Revista Teoria e Debate**, Fundação Perseu Abramo, n.17, jan./mar., 1992. Disponível em <<http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/memoria-entrevista-paulo-freire>>. Acesso em 27 nov. 2017.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução - Discutindo Conceitos Básicos. In: **Salto para o Futuro: Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516 - 2079; v. 10).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: **TV Escola Salto para o futuro**. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, set. 2004. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br>>. Acesso em 21 set. 2017.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. In: CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (Org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. p. 9 - 94.

DELANDES, Suelly Ferreira. Projeto científico: onde se insere no processo de investigação? In: DELANDES, Suelly Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 31-50.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Dialogicidade.** Disponível em <<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/dialogicidade/16746/-/>>. Acesso em 28 maio 2017.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 37 - 39.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio:** o minidicionário da língua portuguesa. 6.ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O dicionário da Língua Portuguesa.** 2.ed. Curitiba: Positivo, 2008. 544 p. Edição Especial. (Revisado conforme acordo ortográfico).

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 223-226.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, exemplar nº 1405.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?.** 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. (Coleção questões da nossa época; v.13); 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).

FERRARO, Alceu Ravello. A negação do direito de voto aos analfabetos na Lei Saraiva (1881): uma exclusão de classe?. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura.** Canoas: UnilaSalle, V.13, n1, jan.jun, 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 107-109.

GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire:** uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Educação de Adultos; 1)

\_\_\_\_\_. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. (Série Cadernos de Formação; 5).

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto - a fenomenologia de Husserl?. **Ideação**, Feira de Santana, n.5, p.13-36, jan./jun. 2000.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto Político Pedagógico**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1999.

GÓES, Moacir de. Conflito. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 83 - 85.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DELANDES, Suelly Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. P. 67-80.

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes; LEITÃO, Edineide Souza Sá. A contribuição da proposta educacional de Paulo Freire para a prática pedagógica docente na educação infantil e na educação de jovens e adultos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.1, p. 35 – 55 jan./mar.2016.

HADADD, Sérgio; SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro; FREITAS, Maria Virgínia. O Ensino Supletivo de 2º Grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 62-69, fev. 1989.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetivo, 2001.

IRELAND, Timothy Denis; SPEYER, Anne Marie. Relatório de Síntese do Encontro de Balanço Intermediário da V CONFINTEA: O Novo Mundo da Educação e Aprendizagem de Adultos. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, 2014. p. 241-255. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 26 de set. de 2017.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 26 de set. de 2017.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martinho. **Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBREAL**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1983.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência: intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 86 - 88.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LARROUSSE. **Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa**: Regras ortográficas e gramaticais. São Paulo: Nova Cultural, 1999. 928 p. (se indicas as páginas de um livro, debes indicar as de todos) (Novo).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia, 2008.

LISE, Luana; ANDREOLLA, Register. **O “novo?” Sujeito da Educação de Jovens e Adultos**: um diagnóstico necessário para uma intervenção pedagógica significativa. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade**: processos de intervenção na realidade escolar e social. 1.ed. Florianópolis: Apoio, 2014.

LODI, Lucia Helena; ARAÚJO, Ulisses F. **Ética, Cidadania e Educação**: escola, democracia e cidadania. In: LODI, Lucia Helena (Org.) **Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. P. 69-76.

MARTINS, Ingrid Roussenq Fortunato. **A concepção curricular do Colégio Marista e a formação de alunos pesquisadores, comunicadores e solidários**. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Diretoria da UNA de Humanidades, Ciência e Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009. Acesso em: 08 de ago. 2017.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que Planejar? Como Planejar?** Currículo - Área - Aula. .13. ed. Petrópolis: Vozes 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes regimento escolar**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/regimento-escolar/>>. Acesso em: 07 de fev. 2018.

MICHAELIS. **Michaelis 2000**: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Reader’s Digest. São Paulo: Melhoramentos, 2000. ISBN 85-86116-24-6 (Reader’s Digest). ISBN 85-06-03152-4 (Melhoramento).

\_\_\_\_\_. **Michaelis 2009: Dicionário Prático da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

\_\_\_\_\_. **Michaelis 2017:** Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Ed. Melhoramentos. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/epistemologia/>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Michaelis 2018:** Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Ed. Melhoramentos. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cidadão>. Acesso em: 09 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Michaelis 2018:** Moderno Dicionário Inglês. Ed. Melhoramentos. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles/busca/ingles-portugues-moderno/workshop>. Acesso em: 09 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Michaelis 2018:** Moderno Dicionário Inglês. Ed. Melhoramentos. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles/busca/ingles-portugues-moderno/OUTLET>. Acesso em: 17 de fev. De 2018.

\_\_\_\_\_. **Michaelis 2018:** Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Ed. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/objetivo/>. Acesso em 21-02-18.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MORAIS, Maristela Silva de. **A perspectiva dialógica da educação na proposta curricular da EJA na Rede Municipal do Recife.** 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2013.

MOREIRA, Janine. Conscientização Freireana e Liberdade Sartreana: reflexões para os efeitos de subjetivação da educação popular. In: Flávio Brayner (Org.). **Educação Popular:** novas abordagens, novos combates, novas perspectivas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. P.43-58.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ONU. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948). Disponível em:< <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acessado em 24 de abril de 2017.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do Silêncio. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 101-102.

PAIVA, Jane. Educação Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. **TV Escola: Boletim Salto para o Futuro,** Rio de Janeiro, setembro de 2004. Disponível em:< <http://cdnbi.tvescola.org.br>>. Acesso em 21 de set. de 2017.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos:** uma memória contemporânea, 1996 - 2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. (Coleção Educação Para Todos, v.1) Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 29 de set. de 2017.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola. 1987.

PASSOS, Luiz Augusto. Tema gerador. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 388-390.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico - dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.1, n.1, p.83-94, ago. 1997.

PRIBERAM DICIONÁRIO. **Dialogicidade**. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/dialogicidade>>. Acesso em: 03 jun.de 2017.

REDIN, Euclides. Humildade. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 212- 213.

RIBEIRO, Mário. Cristão (Cristianismo). In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 96 - 97.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Federal e Estadual**. Porto Alegre.1998.

ROCCO, Gaetana Maria Jovino Di. **Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Loyola. 1979.

ROGGERO, Rosemary. Notas provocativas sobre a sobrevivência da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: CORTADA, Silvana (Org.) **EJA - Educação de Jovens e Adultos e seus Diferentes Contextos**. 1.ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. P. 41- 69.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 133-134.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-327.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <<http://inep.gov.br>>. Acesso em 29 de set. de 2017.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.21 n.65, p.455 – 475, abr./jun.2016. ISSN 1413-2478.

SANTA CATARINA (Estado). Conselho Estadual de Educação **RESOLUÇÃO Nº 182, de 19 de novembro de 2013**. Lei nº 4.394/69, que dispõe sobre o CEE/SC e, considerando o disposto

na Lei nº 9.394/96, na Lei Complementar Estadual nº 170/98, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis.2013.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos; NASCIMENTO, Luiz Marine José do. **Projeto MOVA-Brasil: Programa Petrobras Socioambiental - Educação de Adultos**. 3. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

SANTOS, Maria Alice de Paula. MOVA. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 272-274.

SILVA, Keila Mourana Marques; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. **Ensinar e aprender sob o olhar de alunos da EJA: I: mediações da educação popular**. In: 37ª REUNIÃO DA ANPED, 2015, Florianópolis.

SOARES, Eder. **A dialogicidade freireana na educação de Jovens e Adultos**. 2006. 180 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - UNESP. Franca. 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **Educação Temática Digital**, Campinas- SP, v.15, n. 2, p.250-263, maio/ago. 2013. ISSN 1676-2592

STRELHOW, Thyeles Borcarte Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010. ISSN: 1676-2584. Disponível em:< [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf)>. Acesso em 04 out. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (Org.) **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001. P. 73-99

VIEIRA, Claudete Bonfanti. **A “dialogicidade” na proposta curricular de escolas organizadas em ciclos de formação**. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma. 2007.

WEBIX. **Significado de Dialogicidade**. Disponível em: <<http://dicionario.webix.com.br/dialogicidade.html>>. Acesso em: 28 maio 2017.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política. In: FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117-118.

\_\_\_\_\_. Ser Mais. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 369 - 371.

## APÊNDICES



## MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Janine Moreira**  
**Mestranda: Mariluci Almeida da Silva**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE E  
 DE SEU RESPONSÁVEL**

Estamos realizando um projeto de pesquisa intitulado **“O desafio da dialogicidade entre educadores e educandos na Educação de Jovens e Adultos”**. O(a) Sr(a) foi plenamente esclarecido(a) de que, participando deste projeto, estará participando de um estudo de cunho acadêmico, que tem como objetivo geral **“Compreender o espaço da dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos”**.

Embora o(a) Sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que poderá desistir a qualquer momento, bastando, para isso, informar sua decisão. Foi esclarecido(a) ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, o(a) Sr(a) não terá direito a nenhuma remuneração. Desconhecemos qualquer risco ou prejuízos por participar dela. Os dados referentes ao Sr(a) serão sigilosos e privados, sendo que poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. O que está sendo autorizado é o preenchimento de um questionário nas dependências da escola.

**A coleta de dados será realizada pela mestranda Mariluci Almeida da Silva - telefone para contato: (51) 982443221, do Mestrado em Educação da UNESC - telefone para contato (48) 3431-2594, e orientada pela professora Janine Moreira - telefone para contato: (48) 3431-2584.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do seu Responsável



## MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título da pesquisa: “**O desafio da Dialogicidade entre educadores e educandos na Educação de Jovens e Adultos**”

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Janine Moreira

Mestranda: Mariluci Almeida da Silva

Data:

### QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS

- 1) O que significa a palavra **diálogo** para você?

---

---

---

---

- 2) Na sua opinião, o **diálogo** entre alunos e professores acontece no decorrer das aulas?

sim       não

Explique sua resposta.

---

---

---

---

- 3) Na sua opinião, o **diálogo** entre colegas acontece no decorrer das aulas?

sim      não

Explique sua resposta.

---

---

---

---

- 4) As atividades propostas pelos professores proporcionam o **diálogo** entre colegas e professores?

sim      não

Explique sua resposta.

---

---

---

---

- 5) Com que frequência são vivenciadas situações de **diálogo** nas aulas? Na sua opinião, esses momentos são suficientes?

---

---

---

---

- 6) Você consegue dizer o que facilita a vivência do diálogo nas aulas?

---

---

---

---

- 7) Você consegue dizer o que dificulta a vivência do diálogo nas aulas?

---

---

---

---

- 8) Se quiser, registre alguma sugestão que possa contribuir para o desenvolvimento das atividades e situações referentes ao **diálogo** nas aulas do curso EJA.

---

---

---

---



**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janine Moreira**  
**Mestranda: Mariluci Almeida da Silva**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO  
PARTICIPANTE**

Estamos realizando um projeto de pesquisa intitulado **“O desafio da dialogicidade entre educadores e educandos na Educação de Jovens e Adultos”**. O(a) Sr(a) foi plenamente esclarecido(a) de que, participando deste projeto, estará participando de um estudo de cunho acadêmico, que tem como objetivo geral **“Compreender o espaço da dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos”**.

Embora o(a) Sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que poderá desistir a qualquer momento, bastando, para isso, informar sua decisão. Foi esclarecido(a) ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, o(a) sr(a) não terá direito a nenhuma remuneração. Desconhecemos qualquer risco ou prejuízos por participar dela. Os dados referentes ao Sr(a) serão sigilosos e privados, sendo que poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. Autoriza ainda a gravação da voz na oportunidade da entrevista, que será transcrita.

A coleta de dados será realizada pela mestranda Mariluci Almeida da Silva - telefone para contato: (51) 982443221, do Mestrado em Educação da UNESCO- telefone para contato (48) 3431-2594, e orientada pela professora Janine Moreira - telefone para contato: (48) 3431-2584.

\_\_\_\_\_ (SC), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

**Assinatura do Participante**



## MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título da pesquisa:

**“O desafio da Dialogicidade entre educadores e educandos na Educação de Jovens e Adultos”**

Objetivo geral:

**“Compreender o espaço da dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos”.**

Orientadora: **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janine Moreira**

Mestranda: **Mariluci Almeida da Silva**

Data:

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES, EQUIPE DIRETIVA E PEDAGÓGICA**

- 1) O que você entende por dialogicidade/diálogo na Educação de Jovens e Adultos?
- 2) Na sua opinião, a dialogicidade entre alunos e professores acontece no decorrer das aulas? De que forma?
- 3) Com que frequência são vivenciadas situações de diálogo nas aulas? Esses momentos estabelecidos para o diálogo, na sua opinião, são suficientes?
- 4) Você consegue identificar e citar algumas facilidades e/ou dificuldades para que aconteça a vivência da dialogicidade nas aulas?
- 5) Há quanto tempo você trabalha com a Educação de Jovens e Adultos?



## MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título da pesquisa:

**“O desafio da Dialogicidade entre educadores e educandos na Educação de Jovens e Adultos”**

Objetivo geral:

**“Compreender o espaço da dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos”.**

Orientadora: **Profª. Drª. Janine Moreira**

Mestranda: **Mariluci Almeida da Silva**

Data:

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A PARTICIPANTE ED1 REFERENTE AO PROJETO *WORKSHOP***

- 1) Na sua opinião, de que forma o projeto *Workshop* vem contribuindo para o desenvolvimento das atividades escolares, em especial na EJA?
- 2) Você percebe alguma mudança no desenvolvimento dos alunos ao participar do Projeto *Workshop* e seus subprojetos?
- 3) Em que aspectos este projeto pode vir a contribuir para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos?
- 4) De que forma o subprojeto *OUTLET/BRECHÓ* vem contribuindo para o desenvolvimento da EJA e da escola como um todo?
- 5) A partir de quando o subprojeto *OUTLET/BRECHÓ* foi ampliado? E quais são os envolvidos neste trabalho?
- 6) Além da participação dos alunos e profissionais da escola, de que forma pais e comunidade participam do subprojeto *OUTLET/BRECHÓ* ?



## MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título da pesquisa:

**“O desafio da Dialogicidade entre educadores e educandos na Educação de Jovens e Adultos”**

Objetivo geral:

**“Compreender o espaço da dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos”.**

Orientadora: **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janine Moreira**

Mestranda: **Mariluci Almeida da Silva**

Data:

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A PARTICIPANTE PI REFERENTE AO PROJETO *WORKSHOP***

- 1) Qual sua motivação para desenvolver estes projetos?
- 2) Qual seu principal objetivo com este trabalho?
- 3) Que profissionais se envolveram ou se envolvem na elaboração das atividades?
- 4) Qual público alvo assiste as atividades realizadas pelos alunos?
- 5) Na sua opinião, que implicações estas atividades podem ter na aprendizagem dos alunos? Para a vida dos alunos? Você pode citar algumas?
- 6) E você, como profissional, por intermédio da mediação desta proposta de trabalho, que sentimentos lhes são proporcionados?