

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

SAMILI DE LIMA ARAÚJO

**A PRÁTICA DOCENTE NA EJA: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES
NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA Prof.^a JANETE LOPES**

CASTANHAL-PA

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

SAMILI DE LIMA ARAÚJO

**A PRÁTICA DOCENTE NA EJA: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES
NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA PROF.^a JANETE LOPES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos.

CASTANHAL-PA
2019

SAMILI DE LIMA ARAUJO

**A PRÁTICA DOCENTE NA EJA: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES NO
CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA PROF.^a JANETE LOPES**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção de grau em Licenciatura plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará - Campus Castanhal.

Data de aprovação: ____/____/2019.

Banca Examinadora:

Nome com titulação
Instituição a que pertence

Nome com titulação
Instituição a que pertence

Nome com titulação
Instituição a que pertence

Dedicatória

Dedico a Deus, meu Senhor e salvador, que todos os dias renova minhas forças, ao meu filho Samuel e familiares, pela tolerância das horas que estive ausente de seus convívios, faltando a atenção, carinho e paciência, que um filho tem direito e merece, ao Orientador Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos, pela simpatia, presteza, pela ajuda fundamental no percurso de orientação para o andamento desta monografia.

Agradecimentos

A Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

Ao meu filho pela espera das horas em que estive ausente.

Ao meu orientador Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos, pelas orientações ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Pedagogia, professores da UFPA, Campus Castanhal, que nos auxiliaram no decorrer da graduação.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

Epígrafe

“O bom professor é aquele que se coloca junto com o educando e procura superar com o educando o seu não saber e suas dificuldades, com uma relação de trocas onde ambas as partes aprendem...”

(Paulo freire)

Lista de Siglas

ABC	Cruzada de Ação Básica Cristã
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Concelho Nacional de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DESU	Departamento do Ensino Supletivo
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNE	Projeto de Plano Nacional de Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEFOR/MTb	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho
UFPA	Universidade Federal do Pará
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Lista de Figuras

Figura 01	Faixa da escola.....	44
Figura 02	Sala de aula.....	44
Figura 03	Área de convivência.....	45
Figura 04	Área recreativa.....	45
Figura 05	Secretaria da escola.....	53
Figura 06	A organização física e pedagógica da sala de aula.....	54
Figura 07	A organização física e pedagógica da sala de aula.....	54
Figura 08	Merenda escolar.....	55
Figura 09	Merenda escolar.....	55
Figura 10	Merenda escolar.....	55
Figura 11	Merenda escolar.....	55
Figura 12	Alunos no refeitório.....	56
Figura 13	Biblioteca improvisada.....	57

RESUMO

A investigação se pautará na abordagem qualitativa, através de estudo de caso, de campo descritiva-analítica, observações e entrevistas para aprimorar dos achados. A presente pesquisa foi realizada na escola municipal Professora Janete da Silva Lopes, localizada na rua 10 de novembro, número 50, no bairro Canutama, na cidade de Benevides/PA. A escola selecionada atende a comunidade local em educação infantil (Pré I e Pré II), ensino fundamental menor (1º ao 5º ano) e EJA (educação de jovens e adultos) I e II etapa. A escola pode ser considerada de médio porte com um pouco mais de 400 alunos matriculados, se situa em bairro periférico da cidade. A pesquisa descreve a prática docente na Educação de Jovens e Adultos, destacando os fatores contribuintes para uma prática docente inadequada na EJA, que afeta na qualidade da educação. Analisando os fatores que contribuem para que os docentes que trabalham na EJA na escola Prof.^a Janete Lopes tenham uma prática pedagógica inadequada a esta modalidade de ensino, destaca-se as consequências de aulas desinteressantes, monótonas e desmotivadoras para o aluno da EJA.

Palavras-chave: EJA; Prática Docente; Lúdico.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Problema.....	12
1.2	Objetivos.....	13
1.3	Justificativa.....	13
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PRÁTICA DOCENTE.....	15
2.1	A educação de Jovens e Adultos na legislação brasileira.....	15
2.2	Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro e as contribuições historiográficas da EJA no Brasil.....	17
2.3	As contribuições freirianas para discussão da EJA no Brasil.....	25
2.3.1	Conhecimento como sinônimo de transformação.....	25
2.3.2	O ensino para além de letras e números.....	27
2.3.3	O cotidiano transformado em objeto de investigação.....	28
2.3.4	A escola a caminho da prática libertadora.....	29
2.3.5	O papel do educador e a inter-relação com o educando.....	33
2.3.6	As concepções de aprendizagem na perspectiva da filosofia freireana.....	36
2.3.7	Concepção Bancária.....	36
2.3.8	Concepção problematizadora.....	37
2.3.9	A organização do conteúdo programático na perspectiva dialógica.....	38
2.3.10	A sociedade como chave das mudanças: jovens e adultos contribuindo para uma sociedade mais justa.....	40
3	METODOLOGIA.....	42
3.1	Fundamentação teórica da metodologia.....	42
3.2	A Abordagem Qualitativa.....	42
3.3	Pesquisa de campo descritiva-interpretativa.....	43
3.4	Técnicas de Produção de dados.....	43
3.5	Contexto da pesquisa.....	44
3.6	Sujeitos da pesquisa.....	45
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	46
4.1	Perfil sócio profissional dos participantes da pesquisa.....	46
4.2	A prática docente na Educação de Jovens e Adultos.....	49
4.3	Os fatores que contribuintes para uma prática docente inadequada a EJA.....	51
4.3.1	Principais problemas enfrentados na escola.....	51
4.3.2	A organização física e pedagógica da sala de aula.....	53
4.3.3	Merenda escolar.....	54
4.3.4	Recursos didáticos.....	56

4.3.5	As conseqüências de aulas desinteressantes, monótonas e desmotivadoras para o aluno da EJA.....	58
4.3.6	As possibilidades de superação para modificar o contexto da EJA na escola pesquisada.....	58
5	CONCLUSÃO	61
6	REFERÊNCIAS	63
7	APÊNDICES	67
8	ANEXOS	70

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

A EJA é vista com demérito por professores, alunos, sociedade em geral, por sua oferta maior ser noturna as dificuldades são grandes, esses fatores são inúmeros, mais os mais notados são: desmotivação do professor, falta de material didático correto, falta de estrutura mínima, responsabilidade em cumprimento das leis para a categoria, do planejamento, entre outros. Pode-se perder a seriedade para aplicação e /ou estudos com estes sujeitos que fazem parte da rede pública de ensino, conforme prevê a legislação educacional brasileira.

Assim sendo colocar em foco os fatores colaboradores para que as aulas se tronem monótonas, desinteressantes e desmotivadoras na EJA, procurando investigar e refletir de maneira crítica e reinventada a ideia de que a prática docente necessita ter um papel mais consciente e responsável. Constitui-se em um desafio para estudos mostrar que a EJA precisa de mais atenção do poder público e de práticas mais adequadas para esta realidade de ensino. A EJA é muito desmerecida dentro do campo educacional, por parte de professores e como consequência de alunos também que tem o pensamento que a EJA são casos perdidos.

Este estudo buscará investigar os fatores que contribuem para que a pratica docente na EJA na escola Prof.^a Janete Lopes seja caracterizada como monótona, desinteressante e desmotivadora, a fim de desenvolver ações que contribuam para a melhoria dos processos formativos, praticas utilizadas e impactos na formação de estudantes. Pela importância da temática foi preciso dialogar com teóricos como Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro (2000), Paulo Freire (1985, 1987, 1992), Nóvoa (1992), Gadotti (2010) e Pimenta (2012), na Diretrizes e Bases da educação nacional e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

1.1 – Problema

Que fatores contribuem para que a prática docente na EJA na escola Prof.^a Janete Lopes seja caracterizada como monótona, desinteressante e desmotivadora e quais as possibilidades de mudança desse contexto escolar?

1.2 – Objetivos

Geral: Investigar os fatores que contribuem para que os docentes que trabalham na EJA na escola Prof.^a Janete Lopes tenham uma prática pedagógica inadequada a esta modalidade de ensino e apontar possibilidades de mudança dessa realidade.

Específicos:

- Descrever a prática docente na Educação de Jovens e Adultos;
- Destacar os fatores contribuintes para uma prática docente inadequada a EJA afeta na qualidade da educação;
- Analisar os fatores que contribuem para que os docentes que trabalham na EJA na escola Prof.^a Janete Lopes tenham uma prática pedagógica inadequada a esta modalidade de ensino;
- Destacar as consequências de aulas desinteressantes, monótonas e desmotivadoras para o aluno da EJA;
- Pontuar possibilidades de superação para modificar o contexto da EJA na escola pesquisada.

1.3 – Justificativa

Esta inquietação aumentou quando participei da disciplina de ludicidade e contrapondo com a disciplina de estágio de docência na EJA, onde trouxe-nos em sua ementa questionamentos e perguntas sobre aulas na EJA, por aulas tão monótonas? São causadas pela prática docente neste momento do ensino, a EJA?. O estudo, assim como as práticas dos docentes é indispensável para formação de um indivíduo e assim os mesmos têm impactos na sociedade. Observando a prática de uma professora da EJA percebi aulas monótonas e desinteressantes e desestimuladoras, vendo as suas práticas inadequadas para este momento de ensino, EJA. Venho objetivando verificar se as práticas docentes estão contribuindo para este ensino ser tornar monótono e desinteressante e desestimuladora.

Intento identificar se docentes em suas práticas, buscar entender por que professor está trabalhando com está ao invés daquela prática? Por que optou por este perfil profissional? Estão buscando melhorar de fato suas práticas, quais os avanços que se obteve e assim buscar ter um

entendimento maior para contribuir nos estudos deste campo temático e se chegar em ajustes e melhorias que irão atingir toda uma sociedade envolvida direta e indiretamente.

Com a realização desta pesquisa poderá ter um ganho muito grande para este campo de estudo que investiga educação e prática docente, com isso trazer a debate e consequentemente a correções de erros, que foram cometidos por falta de aprofundamento de estudos nesta área. Academicamente é muito importante para formação de novos profissionais, que ao se inserir no mercado de trabalho não irão reproduzir os erros, pois foram trabalhados dentro da academia.

Menga e Ludke (1986 apud PEREIRA, MOTTA e FEDATTO, 2009), reforçam que ao realizar uma pesquisa e elaborar um trabalho acadêmico se entende que o conhecimento não é algo estático, ao contrário, que as investigações possibilitam se chegar a importantes aprimoramentos.

Com a realização deste trabalho pretendo contribuir para este campo de estudo que é a prática docente na Educação de Jovens e Adultos.

A sociedade tem muitas opiniões formadas a respeito da EJA e seus fatores desestimulantes. Afirmarções como: a EJA é só perda de tempo, não tem nada a se aprender com mesma..., mas não é bem assim, quem vai para a EJA é por que tem algum objetivo e está a buscar mais conhecimento na sua vida, aprendizagem.

Logo, venho como este estudo tentar quebrar estes padrões estabelecidos sobre EJA e mostrar para a comunidade, professores e alunos que a EJA é necessária. Na EJA as pessoas estão com a necessidades deste ensino e a prática deste professor é de suma importância para o sucesso deste ensino com qualidade.

SEÇÃO II – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PRÁTICA DOCENTE

É a partir da apropriação dos elementos do contexto, atrelados ao arcabouço teórico, é que o professor e/ou estudioso tem consciência de que a prática vai se consolidando como campo de efetivação de saberes e fazeres da docência. Nesse sentido, Pimenta (2012) afirma que os saberes são construídos no diário do exercício docente e sintetizam-se na experiência e no conhecimento do saber pedagógico consolidado na ação, no qual a prática não só é objeto de reflexão, como também de resignificação.

É pensando reflexivamente a prática como elemento formador que diversos autores, como Nóvoa (1992), Gadotti (2010) e Pimenta (2012), apoiam a ideia de que o educador se forma também no interior das suas salas de aula. Desse modo, os conhecimentos produzidos pelos professores no cotidiano das escolas, além de referendarem suas práticas, podem ter impactos na vida dos alunos influenciam para continuação ou o abandono do ano letivo.

2.1 – A educação de Jovens e Adultos na legislação brasileira

O educador de EJA, requer constante busca solitária e coletiva pelos melhores práticas, pelas melhores teorias, pelas melhores metodologias que amparem as variadas necessidades do contexto da EJA.

A legislação vem para garantir que o aluno tenha a oferta de ensino como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que trata da Educação de Jovens e Adultos no Título V, capítulo II, como modalidade da Educação Básica, regulamenta sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. De acordo com o 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”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) - precisam ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, estabelece que:

a modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

A modalidade EJA é assunto sério amparado por lei e tem toda uma legislação que normatiza esta alternativa de ensino. Pois para uma sociedade de forma mais geral tem o desconhecimento sobre o assunto e tem o entendimento que EJA é o que sobrou.

Nota-se a dificuldade de determinar o conceito de qualidade na EJA, com base na Legislação Federal. Ainda assim, partindo desses conceitos, identificam-se alguns indicadores que podem ser observados na busca de uma educação de qualidade. Existem graves problemas que cercam a educação como prática social. Eles surgem da inadequação das práticas pedagógicas postas em ação para equacioná-los. Gadotti (2010), a esse respeito, indica alguns fatores que influenciam a qualidade da educação:

Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores de qualidade deve ser levado em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intra-escolares; é preciso também considerar outros critérios subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente. (GADOTTI, 2010, p.17).

Podemos afirmar que a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos sofreu interferências do contexto histórico-sócio-político de cada época e, na atualidade, a ênfase na Educação de Jovens e Adultos de grande relevância, mas será realmente de grande contribuição para nossa sociedade se o trabalho docente também estiver qualificado com práticas adequadas para essa modalidade de ensino, oferecendo assim uma educação de qualidade com ideais reflexivos e transformadores.

Entanto, de acordo com Gadotti (2001), os professores que trabalham na EJA, em quase sua totalidade, não estão preparados para atuarem no campo específico dessa modalidade, de ensino. Em geral são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular, o que contradiz a Resolução CNE/CEB N° 1/2000, art. 5º, que orienta quanto à identidade própria da EJA com as suas peculiaridades.

Para tanto, tomam-se como referencial teórico Nóvoa (1992), Gadotti (2010) e Pimenta (2012), por acreditarmos que a forma de ensinar na EJA é com diálogo e não com o monólogo do professor, respeitando as necessidades dos alunos com suas especificidades de distorção idade/ano escolar.

2.2 – Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro e as contribuições historiográficas da EJA no Brasil

Com estudos base em Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro (2000), abordar “processos sistemáticos e organizados de formação geral de pessoas jovens e adultas no Brasil”, com foco para a educação escolar, vem a ponderar a história da educação no Brasil na modalidade EJA (educação de jovens e adultos. No transcurso do processo de descobrimento e colonização de nosso território, época da Colônia e Império, houve grandes acontecimentos e transformações em destaque em nosso país, as formas de educar a sociedade nas primícias da descoberta do Novo Mundo pelos europeus, influenciando diretamente nos modos e costumes aqui utilizados pelos nativos, no qual o diferente tem a denominação de “índio”, pelos seus colonizadores que se empregavam da imposição e dominação, iram organizar-se e suplementar seus modelos de ideais do costume europeu, para a então descoberta colônia, neste caso, o Brasil, assim como, outras localidades pelo continente africano, passariam também pelo mesmo processo de transformação e modificação de sua cultura, no contato com o europeu. Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil há uma reorganização dos processos educacionais e se tem um olhar a educação de adultos.

Em 1824, a primeira Constituição brasileira, de direitos legais, mas se tem a leitura de educação apenas crianças, para adultos se tem uma educação elitista, onde a educação e direito das províncias.

Na primeira república, vem a constituição de 1891, uma conquista com o federalismo, se tem uma educação para as elites, marcada exclusão também da população analfabeta do direito ao voto. Neste período a educação de jovens e adultos não tinha um olhar específico nem políticas adequadas a este públicas e suas especificidades. O se tinha que era garantido na constituição o direito a todos a educação:

[...] ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania. (BEISIEGEL, 1974, p. 63).

Já a partir de 1920, houve movimento de educadores e da população em defesa do aumento do número de instituições de ensino e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a instrução de jovens e adultos. Entretanto, as políticas não são a garantia de efetivação e realização da educação tão necessária.

[...] ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania. (BEISIEGEL, 1974, p. 63).

A Revolução de 1930, no período de Vargas foi marco da história brasileira, se tinha um ideal de nação sendo construído, dano clareza do dever da união, dos estados e dos municípios quanto a educação. Segundo a os autores somente em na década de 40 que ao ensino de adultos ganhou evidência como uma problemática de políticas nacional.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), foi criado em 1938, em seus estudos o órgão em 1942, organiza o Fundo Nacional do Ensino Primário. Fundo de Escolarização de jovens e adultos objetivava um programa progressivo de aumento da educação elementar que contivesse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Só em 1945 o fundo foi regulamentado, instituindo que 25% dos recursos precisariam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Em 1947, ano em que foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), com intento a reorientação e coordenação “geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabeto”. Observa que a partir da década de 40, as lutas e movimentos com a população de um modo geral cobrava e pressionava o governo por melhores condições de vida.

De 59 a 64, um momento iluminado para a Educação de adultos, na década de 1960, até 1964, quando ocorreu o golpe militar. No ano 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ainda no contexto da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), objetivando atualizar com os mesmos conteúdos programáticos da escola primária.

O povo era visto naquele momento, como sustentação de grupo políticos e de suas propostas, mas de fundamental importância, pois ocasionando a educação política, “prática educativa de refletir o social”, além das inquietações existentes com os aspectos pedagógicos do procedimento do ensino-aprendizagem.

O golpe militar de 1964, marcado por muitas rupturas e grandes na educação no caráter populista foram reprimidos, com ajuda da igreja católica na educação, a regime autoritário tomou força.

Com tantas ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), mas o ocorreu muitas críticas e a educação como viés de controle da população, não poderia ser deixada de lado, e, mas os militares com idearia e a proposta de um grande país, tinha que buscar meios de aumentar os níveis de aprendizagem do povo.

Os revides decorreram com a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, e, em seguida, com a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, quando da promulgação da Lei Federal 5.692.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com três particularidades básicas, primeira, paralelismo em relação aos demais programas de educação. A segunda, foi a organização operacional descentralizada e a terceira, a centralização de direção do processo educativo e a “Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases”, (SÉRGIO HADDAD, MARIA CLARA DI PIERRO, p.115).

A ação do MOBRAL no início foi desmembrada em dois programas: o Programa de Alfabetização, em 1970, o Programa de Educação Integrada (PEI), correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do velho primário, que se adotariam ao curso de alfabetização. Posteriormente, uma série de outros programas foi implementada (os) pelo MOBRAL.

O programa foi criticado pelo precário tempo proposto à alfabetização e pelos critérios agregados na averiguação de aprendizagem. Com isso, findando a década de 1970, o MOBRAL, acertaria por modificações nos seus objetivos, expandindo para outros campos de trabalho, inclusive a educação comunitária até a educação de crianças.

O projeto educacional do regime militar foi consolidado juridicamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 1971. Foi no capítulo IV dessa LDB, com a implementação do Ensino Supletivo o mesmo foi regulamentado, mas suas fundações e especialidades são mais bem desenvolvidas e explicitadas em dois outros documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699 e o documento “Política para o Ensino Supletivo”, a Lei acataria ao duplo objetivo de recuperar o retardamento escolar dos que não puderam conseguir a sua escolarização no momento adequado.

Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, desenvolvendo uma mão-de obra que colaborasse no esforço para o aumento nacional, através de um novo exemplar de escola. Para exercer esses objetivos, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação.

Qual o sentido político da educação de adultos no período militar?, em comprometer com a educação que objetivavam a “formação de uma infraestrutura adequada de recursos humanos, apropriada às nossas necessidades socioeconômicas, políticas e culturais”, segundo o documento “Adult Education in Brazil” destinado à III Conferência Internacional de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO. Elaborado em meados de 1972, pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura.

Adotam o discurso e os documentos legais os governos militares buscando unir as perspectivas de democratização de oportunidades educacionais com a desígnio de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento.

Os programas federais decorrentes da criação do Ensino Supletivo permaneceram a cargo do Departamento do Ensino Supletivo do MEC (DESU) de 1973 até 1979, criam-se o aperfeiçoamento dos exames supletivos e à propagação de processo de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos realizado por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, com apoio de programas de instrução à distância via rádio e televisão.

Na esfera estadual com a criação e grande oferta de vagas, criou uma grande variedade tanto de formas de arranjo como de terminologias nos diversos programas ofertados pelos estados. Regra geral.

Na esfera municipal a ação foi no campo da Suplência se resumiu aos convênios mantidos pelas prefeituras com o MOBRAL para o desenvolvimento de programas de alfabetização. Notasse raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a redemocratização da sociedade brasileira após 1985, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, é marcada pelo contrassenso entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de outro lado a sua negação pelas políticas públicas concretas.

Com a chegada da Nova República, há ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar junto a extinção do MOBRAL, foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar).

A Educar adquiriu a responsabilidade de proferir, em conjunto, ao subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe promover o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, a promoção a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e ponderar as atividades.

De tal modo, as Comissões Municipais do MOBRAL foram rescindidas e as prefeituras municipais, legatárias das suas atividades de ensino, passaram a compor os principais companheiros conveniados à Fundação.

Em Assembleia Nacional Constituinte, ouve a conquista do direito universal a educação fundamental pública e gratuita, independentemente de idade, afiançado no Artigo 208 da Constituição de 1988.

A educação de jovens e adultos em três planos e duas leis de educação, logo no início do governo Fernando Collor de Mello, uma das medidas adotadas em 1990, foi a extinção da Fundação Educar, importou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios.

A nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso, de 1996, teve como singular novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os pretendentes se submetam aos exames supletivos, colocadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Em 1997, o Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) do MEC, apresentado em 1998 à Câmara dos Deputados. Documento que convergiu no II Congresso Nacional de Educação.

Só em 1999, um parecer que adere ao paradigma da educação continuada ao largo da vida, entendia-se como direito de cidadania, propulsor de desenvolvimento econômico, igualitário e utensílio de combate à miséria.

Partindo desse ponto de vista, os desafios referentes à educação de jovens e adultos consistir em três: resgatar a dívida social eleita pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o enorme contingente de jovens e adultos para a entrada no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente.

A reforma educacional iniciada em 1995, o principal ato da reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional em 14/1996, que extinguiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, o artigo que empenhava à sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino básica até 1998.

O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), foi criado através da nova redação dada ao Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição, uma estrutura habilidosa pelo qual a maior parte dos recursos públicos ligados à educação foi aglomerada em cada unidade federada em um Fundo contábil, depois remanejado entre as esferas de governo estadual e municipal proporcionalmente aos registros de matrículas, no ensino fundamental regular nas respectivas redes de ensino.

A lei forçou estados e municípios a implementar planos de carreira para o magistério, dedicando pelo menos 60% das verbas do Fundo na remuneração dos docentes em ativo exercício e na capacitação de professores leigos, formar conselhos de mando e acompanhamento nos quais têm banco chefes educacionais representantes das famílias e dos professores. Na fiscalização e tributação, foi acionado com apoio no suposto de que o investimento mais eficaz de verbas municipais nesse grau de ensino que daria maior autonomia aos estados para investir no ensino médio e à União para investir no ensino superior.

Ao constituir o padrão de repartição dos recursos públicos estaduais e municipais em benefício do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF negligenciou parcialmente o financiamento de três partes da educação básica: a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos.

Na década de 1990 foi marcada pela relativização dos direitos educativos nos níveis cultural, jurídico e político, dos jovens e adultos. Acontecimento, que no fim dos anos 90 foram idealizados e começaram três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa poder aquisitivo e escolaridade.

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi fundado em 1996 pelo Ministério da Educação. Com a finalidade de um movimento solidário nacional para reduzir as heterogeneidades regionais e os indicadores de analfabetismo expressivamente até o final do século.

Perpetrado desde 1997, o Programa teve sua extensão por estar associada à hábil parceria envolvendo um co-financiamento pelo MEC, empresas e doadores individuais, a mobilização de infra-estrutura, alfabetizando e alfabetizadores por membros dos governos municipais, e a capacitação e a administração pedagógica dos educadores feitas por estudantes e alunos de universidades públicas e privadas.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) guarda a singularidade de ser um programa do governo federal gerenciado fora da arena governamental: uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi capaz de internar uma proposta de políticas pública de educação de jovens e adultos no meio rural no domínio das ações governamentais da reforma agrária.

Em 1998, o PRONERA tinha como o objetivo principal a alfabetização inicial de trabalhadores do meio rural assentados que se deparam na condição de analfabetismo absoluto. Mas desde 1995, o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), Coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb), designado à qualificação profissional, crida como formação complementar e não substitutiva à educação básica.

Na segunda metade do século XX, superando em parte o modo elitista que se caracterizava no início do século, houve uma crescente das ofertas escolares, mas não foi seguida de uma melhoria das qualidades do ensino. Segundos os autores:

Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam freqüentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito.[...] um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram

aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-adia. O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.126).

Em 1996, contudo, aproximadamente um terço da população com mais de 14 anos não tinha acabado sequer quatro anos de estudos, além que são imprescindíveis mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as disposições e competências cognitivas que assinala um sujeito plenamente alfabetizado perante às requisições da sociedade contemporânea. Compreende-se que aquele que frequentou os cadeiras escolares mas neles não alcançou aprendizagens suficientes para tonar em parte plenamente a sua vida econômica, política e cultural do seu país e seguir aprendendo ao longo da vida, Torna-se mais claro as necessidades básicas de aprendizagem dessa população, que só podem ser atendidas por uma oferta permanente de programas. Por causa da estruturação tardia do aparelho público de ensino brasileiro, suas enfermidades e os equívocos das políticas educacionais não parecem suficientes.

Mas partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos sobrevieram a acolher um novo grupo social formado por jovens de ascendência urbanas, oaqueles jovens que transportam consigo o marca de alunos-problema, que não apresentaram êxito no ensino regular.

Em 1940, que o responsabilidade a educação de jovens e adultos vem se efetivada com o poder público, em particular o governo federal, assumiu o papel de figurante na oferta educacional destinada à população adulta. Com as campanhas de alfabetização da década de 50, com o MOBRAL ou com a Lei 5.692 de 1971, que institucionalizou o Ensino Supletivo.

O ápice do prestígio do movimento de direito de todos à escolarização e da apropriada responsabilização do domínio público foi, com a oferta gratuita de ensino aos jovens e adultos, que aconteceu com a aprovação da Constituição em 1988. Cujas políticas educacionais de 90, que entretanto, foram delineandas numa mudança na direção do esvaziamento do direito social à educação básica em qualquer idade, para serviços de reponsabilidade do Estado.

Acanhada pelas políticas de adequação das contas públicas, a reforma educacional implementada pelo governo federal na segunda metade dos anos 90. No Final dos anos 90, a abdicação do Ministério da Educação em assumir culpabilidades pelo atendimento direto e exercer o papel de liderança, organização e indução dos governos subnacionais, tornaram a formação

continuada um valor essencial para a vida dos indivíduos e um requisito para o aumento dos países diante os sistemas econômicos globalizados e competitivos. Mas em concordância com os autores:

O desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.128).

2.3 – As contribuições freirinhas para discussão da EJA no Brasil

2.3.1 - Conhecimento como sinônimo de transformação

Paulo Freire, filósofo, educador e teórico da educação, traz a partir de suas obras, significativas contribuições para o campo da educação de jovens e adultos fazendo-nos refletir acerca da prática educativa enquanto movimento emancipador dos excluídos e oprimidos. Sua metodologia elege a relação educador-educando-contexto como ponto de partida e de chegada para a construção de um conhecimento de base crítica e libertadora, ou seja, uma unidade dialética. Dessa perspectiva de construto humano, cujo educando protagoniza seu aprender, o próprio Freire (1987, p. 13) fala “[...] não se ensina a repetir palavras, nem se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las, simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo e no momento devido saber e poder dizer”.

Os cidadãos e as cidadãs, com sede de libertação, têm necessitado de caminhos que lhes levem a libertar-se das inúmeras formas de opressão e alienação que são submetidos mediante ao sistema capitalista que sustentando a individualidade enquanto príncipe de desenvolvimento social mutila aqueles que engrossam a massa popular e que é visualizada nesse sistema como a classe que, unicamente, detém a força de trabalho e que está à margem dos benefícios advindos da produção dos bens e serviços construídos historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, as escolas assumem um papel significativo na oportunização de um processo que eleja esses indivíduos como atores capazes de, num trabalho coletivo com elas, desconstruir a ideologia capitalista que a própria escola alimenta e difunde no seu fazer educativo à medida que integra o sistema estatal, o que, contudo, não lhe anula, uma vez que como instituição encaminhada pelo próprio ser humano está sujeita a todas as contradições inerentes aos processos humanos, e por isso, desenvolve em si um constante (re) fazer-se que sinaliza um fazer educativo onde suas maiores responsabilidades estejam relacionadas à práticas sociais emancipatórias.

Freire oportunizou muitos jovens e adultos mediante o trabalho docente que realizara, buscando um processo onde esses jovens e adultos partindo de reflexões acerca de sua própria realidade (re) descobrissem-se e redescobrimdo-se tomassem consciência do papel de cidadão que deveriam assumir diante da sociedade não numa perspectiva isolada mas num sentimento de cooperação que deveria perpassar suas lutas em busca de uma sociedade justa e fraterna e que para tanto não só suas reflexões e lutas deveriam subsidiar esse querer mas, os conhecimentos acumulados, a serem utilizados também como instrumento nessa empreitada.

A cerca dessa postura coletiva de luta, Freire (1987, p. 16) afirma que: “o isolamento não personaliza porque não socializa”, logo a humanização do mundo dar-se-á através do homem e com o homem. Para tanto, necessário será que forças conjuguem-se para um mesmo fim onde a compreensão humana tenha como prisma de transformação a colaboração.

Aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é entrar no processo de recriá-lo. Processo de luta contra qualquer tipo de violência, principalmente dos indefesos, dos discriminados; de luta contra a impunidade, o crime, o desrespeito aos mais fracos, à coisa Pública, a mentira, a falta de escrupulo. Isso tudo com momentos de desencantos, mas sem jamais perder a esperança. (FREIRE, 1987, p.133).

A filosofia freiriana, aqui concebida como pano de fundo de nossa discussão acerca dos limites e possibilidades de uma proposta de educação para jovens e adultos encaminhadas pelos gestores escolares não traz a ideia de método como princípio para o processo de ensino, mas sim, de aprendizagem; com ele o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e a exercê-la.

Evidenciamos uma proposta de trabalho cuja maior preocupação e responsabilidade, seja de chamar a atenção dos gestores e dos educadores da necessidade de recriarem cotidianamente sua prática na perspectiva da formação de indivíduos críticos e capazes de diminuir o fosso de desigualdade entre as classes sociais.

Nossos educandos, jovens e adultos, não estão em busca de modelos de ensino que desprivilegie toda gama de conhecimento acumulado ao longo de sua história de vida, muito pelo contrário, necessitam de encaminhamentos que os evidenciem como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, capazes de construir conhecimentos. Para tanto, oportunidades devem

emergir diante desse processo e aqui salientamos a indagação apontada por Freire como um meio pelo qual a construção do conhecimento crítico possa efetivamente se estabelecer enquanto extensão daqueles que viverem o processo de escolarização. Não estamos negando os conhecimentos construídos nos espaços não-escolares, até porque Freire parte diretamente desse contexto não escolar. A afirmação aqui é pertinente por estarmos nos referindo ao conhecimento construído no espaço da escola.

2.3.2 O ensino para além de letras e números

Para Freire (1987, p. 10) “o sentido exato da alfabetização é aprender a escrever a sua vida”, por isso sua pedagogia tem como ideia, “a amplitude humana da educação como prática da liberdade”.

O conhecimento da palavra é o caminho mais eficaz pelo qual o indivíduo consegue conquistar sua libertação. Quem tem esse conhecimento, dificilmente deixa-se explorar. Esses são alguns dos motivos, que leva nosso país ao enfrentamento colossal da miséria e da desigualdade social e com quase nenhuma resistência posto que dos que detêm o conhecimento, o medo de lutar por sua libertação ou ainda a inexistência de valores éticos contribui para que se calem diante da realidade de opressão imposta por uma minoria que concentra o poder em suas mãos.

A ausência de atuação humana diante das desigualdades nos remete refletir acerca dos reais motivos que têm ou não nos movido frente ao contexto que a pouco descrevemos, sentir que forças conjugam um querer mudar a realidade. cremos que “A esperança é necessidade ontológica, ela só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída” (FREIRE, 1987, p 10).

Freire (1987, p. 09) defendendo a ideia da libertação como resultado da prática educativa ressalta: “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua história”.

O que antes para o educando era algo obscura, a partir de sua inserção num processo educativo reflexivo, vai se clarificando e aos poucos vai sendo incorporado, posto que cada etapa do conhecimento ultrapassado remete a compreensão e interação com seu contexto social.

O ponto de partida para essa conquista e o próprio educando, que ao alfabetizar-se perde a passividade, construindo um conjunto de mecanismos que potencializem sua comunicação nesse processo de autolibertação.

O que Freire busca com essa proposta de educação é a luta pelo trabalho livre, pela desalienação e a confirmação dos homens e das mulheres como indivíduos construtores de sua própria história. Cabe refletirmos se existe, de fato, a possibilidade dessa significativa presença humana considerando que a desumanização a nós se apresenta como algo concreto. A esse questionamento, arriscamos no argumento de que não é destino dado, e sim resultado de uma ordem injusta. Para Freire (1907: 34), “A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca; ninguém tem liberdade para ser livre, pelo contrário, luta por ela porque não a tem”.

No contexto da luta pela liberdade, o oprimido se apresenta na imagem de todos daquele que estão à margem da sociedade, como os educandos quando não reconhecidos e valorizados, amados, como seres humanos, assim como também os jovens e adultos, os idosos e todos que são impedidos de se manifestarem.

Para além das letras e inúmeros é um ideal que se apresenta como perspectiva maior de um movimento de contestação não às diferenças que garantem as identidades e culturas diferenciadas, mas que buscam condicionar as diferenças a desigualdade. Nesse sentido, Freire, desenvolveu com maestria um ideal de educação que nega a diferença como sinônimo de desigualdade e parte dela na busca da construção de conhecimentos significativos ao seu ideal de luta em favor dos movimentos sociais.

2.3.3 O cotidiano transformado em objeto de investigação

Para Freire (1987, p. 98) “Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referidos a realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade que é sua práxis” (*ação e reflexão*).

Esse tipo de procedimento, atitudes e comportamentos dos educandos com relação ao ensino-aprendizagem está direcionado a uma educação libertadora onde os educandos não mais recebem os conteúdos como doação, mas participem de sua elaboração desde o início, sentindo-se como sujeitos do seu próprio pensar. Isto significa dizer que não se trata mais de dizer o que eles devem estudar, de impor um conteúdo programático, mas de buscar junto com eles tais conteúdos

de acordo com suas necessidades. Ou seja, a própria classe estudantil, trabalhadora, participando dessa construção, proporcionando assim aulas bem mais interessantes e participativas, pois se trata de desenvolver atividades e temas a partir de temas inerentes a sua cotidianidade.

Esse procedimento é típico de uma pedagogia que busca a libertação de seus educandos, sua sociabilidade através do diálogo, problematizando sempre os temas em discussão e dando-os liberdade para as possíveis resoluções.

2.3.4 A escola a caminho da prática libertadora

Para Freire (1987, p. 56), “A educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz na co-intencionalidade, educador e educando (liderança e massa) co-intencionalidade e realidade se encontrando numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato não só de desvelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas de recriar esse conhecimento”.

A esse respeito tomamos a escola não como o lócus de viabilização total dessa prática, mas como um dos espaços com potencialidades significativas rumo a “libertação”; por agregar no seu interior o indivíduo aprendente (docente e discente), agentes primários da iniciação e busca da transformação social.

O construto freireano caminha sempre na perspectiva da transformação social, “atacando” intensamente o sistema capitalista por julgá-lo maléfico a condição humana à medida que despolitiza e aliena a sociedade.

A existência 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. Os homens se fazem não só no silêncio, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p.78).

Outra análise pertinente diz respeito ao saber científico e saber popular que se apresentam no cotidiano escolar numa luta constante para demarcar seus territórios cujo primeiro, legitimado, representado e materializado pelo poder acaba por esmagar outras possibilidades de aprendizagem advindas do conhecimento popular, conhecimento estes utilizados por Freire como ponto de partida para a construção do conhecimento e de consciências críticas diante do viver social, obtendo resultados significativamente e irrefutáveis ao longo de sua trajetória de trabalho docente e científico, sem negar, contudo, o conhecimento científico.

Concomitante com o saber está o poder, uma realidade que não podemos negar, mas sobre a qual podemos refletir a fim de que o nosso fazer educativo possa caminhar na direção do conhecimento como sinônimo de mudança, politização, desalienação, solidariedade e não de autoritarismo que individualiza.

Retomamos o ideal de educação freiriana que parte do saber popular como o caminho de maior proximidade com a educação que tem como princípio a libertação e a inclusão para alertar a necessidade de combater a parte da sociedade que detém e utiliza o saber científico na ação menosprezadora dos menos favorecidos.

Essa tarefa requer, antes de tudo, reconhecer essas situações como reais em nosso meio, posto que somente materializadas poderão dar condições para que sejam passíveis de críticas e a partir daí sujeitas a transformações.

O desprezo pelo saber popular distancia uma ação escolar que caminhe na perspectiva da educação que liberta, para tanto, cientistas e massa popular deverão caminhar no sentido da cooperação onde pesquisadores, diretores, professores e alunos possam se fazer objetos e mentores da pesquisa que discute a realidade e que aponta, a partir de estudos e práticas, caminhos capazes de promover efetivamente mudanças no seio da sociedade. Só nos resta reconhecer que esses diferentes conhecimentos devem compor um todo de saberes diferenciados que comunguem dos meios anseios para a sociedade e que lutem em busca desses anseios.

Quando falamos de conhecimentos diferenciados (científicos e populares), abrimos discussão acerca do chão no qual a ciência tem pisado e que nas últimas décadas esse chão que por séculos se apresentou rochoso agora se mostra pantanoso, a esse respeito Freire (1985, p. 63) afirma que:

Há uma tendência a se considerar a ciência como a - histórica. No entanto, a ciência tem de estar em constante transformação: por ser ciência, é preciso que esse saber se transforme. Como a realidade se transforma de maneira permanente independente da vontade dos homens, deve então estar sempre presente em nós o fato de que essa ciência seja incapaz de transformar sozinha a realidade.

Tanto a ciência quanto o senso comum têm demonstrado fragilidade diante de algumas realidades humanas nas quais, pouca possibilidade de ação possuem, a esse respeito é pertinente salientarmos que ciência e senso comum diferentemente do passado devem estabelecer uma relação

dialógica acerca da realidade humana para que alguns dos labirintos dessa realidade possam ser conhecidos e revelados aos homens e as mulheres como forma de serem superados.

A superação de realidades que julgamos impróprias à humanidade segundo Freire não deve partir senão da própria realidade que a nós se apresenta e sobre a qual é pertinente um vislumbre onde a escola se veja e se apresente como instrumento capaz de pensar a nova educação como:

[...] processo, como processo de transformação de si mesma, permanentemente. Não deve aferrar-se a modelos e ideias preconcebidas. A nova educação não deve temer o processo, porque a vida é um processo, como o poder, a luta ou a educação”. (FREIRE, 1985, p. 91).

O entendimento de processo não pode ser concebido senão a partir do prisma da mudança que se constrói no percurso e que se tem construído historicamente pela sociedade século após século. Com a educação não poderia ser diferente, primeiro porque ela compõe a história humana e como tal não se apresenta de maneira estanque e mecânica, mas na dinamicidade que perpassa toda sua atuação.

Considerando que sua concretude só se realiza a partir da presença humana não é difícil entender porque olhá-la como processo, haja visto que como homens e mulheres nossa espécie é atravessada pela constante passagem de um estágio para outro seja referente a questões biológicas, cognitivas, afetivas ou morais. Nesse sentido não se trata simplesmente de transferir a educação que beneficia a classe dominante para a classe popular, mas de reinventar uma outra, e isso implica em desenvolver mecanismos que venham atingir os interesses da sociedade indistintamente de classe.

Instala-se a partir daqui um grande desafio para todos que se ocupam da educação e que de alguma forma buscam desenvolver a partir de suas práticas, atividades que redimensionem a condição de seus educandos. Questiona-se então: até que ponto os gestores escolares estão buscando implementar propostas que sustentabilizem o fazer pedagógico dos educadores? A esse questionamento não nos cabe uma análise de profundidade, mas tão somente evidenciar a singularidade do papel desses profissionais a ser assumido diante desse processo de mudança que buscamos.

A necessidade de mudança como perspectiva ontológica mobiliza em homens e mulheres mecanismos necessários á transformação. Nesse sentido, buscamos evidenciar que mecanismos os gestores escolares têm mobilizado para proporcionar uma educação para jovens e adultos alicerçadas na filosofia freireana onde a construção teórica desse autor que ocorre intimamente ligada às necessidades de grupos populares, ou seja, levando em conta os conhecimentos populares, possa fluir nas práticas educativas da escola?

Uma escola comprometida com práticas que vislumbram a libertação dos menos favorecidos deverá caminhar no sentido de potencializar esses indivíduos a fim que possam fazer nascer dentro de seus próprios contextos, os meios necessários as mudanças que venham reconfigurar o seu lugar na sociedade, para tanto, Freire aponta a compreensão do mundo numa perspectiva crítica como um caminho possível dessa construção.

Nesse processo alia-se conhecimento popular ao conhecimento científico não no sentido de superposição, mas de colaboração.

Desmistificar algumas compreensões acerca da escola deve ser um percurso a ser caminhado na busca da contextualização de práticas ligadas ao cotidiano de seus educandos. A esse respeito Freire (1992, p. 78) afirma:

Respeitar os educandos, porém não significa mentir a eles sobre seus sonhos, dizer-lhes com palavras, ou gestos, ou práticas, que o espaço da escola é um lugar sagrado, onde apenas se estuda, e estudar não tem nada a ver com o que se passa no mundo lá fora.

Não cabe sustentar uma relação escolar onde as vivências diferenciadas – escolar e cotidiana – devam assumir momentos distintos na vida dos educandos, mas resguardar a individualidade de cada um a partir de sua trajetória de vida.

Não existe regras específicas que oriente dentro desse contexto social, cultural ou político cada educando. É tarefa da escola a constante procura de meios que conjuguem um processo que valorize o saber cotidiano e que o relacione com os saberes historicamente acumulados.

Cada realidade irá requerer estratégias condizentes com suas necessidades:

O que não podemos como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nem interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá. FREIRE (1992, p.98).

A curiosidade tem se constituído como o âmago da busca humana que tem impulsionado as constantes descobertas e evoluções da nossa espécie e é a partir dela que muito do que Freire conseguiu em termos de educação foi consolidado. Como adjetivar homens e mulheres como seres curiosos e aprendentes e negar essas mesmas condições no dia a dia escolar dos jovens e adultos?

A primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar. Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas. (FREIRE, 1985, p.48).

Tanto a negação quanto à ausência de incentivo dessa condição humana tem contribuído para que a capacidade humana de resolver problemas tenha se dissolvido em meio à passividade. Freire lança um desafio a nós gestores de escolas públicas e educadores para que (re) ativando a curiosidade como mecanismo no processo de aprendizagem (re) configuremos um fazer escolar que alimente um pensar e agir pedagógico que se materialize em educação que desaliena e que, portanto, politiza. Portanto:

Todo conhecimento começa pela pergunta, pelo que chamamos de curiosidade. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário; e no ensino, esqueceram-se das perguntas, com o professor e com o aluno. (FREIRE, 1985, p. 46).

Nesse sentido Freire nos conduz a direção de que o ato de conhecer está ligado ao de indagar, investigar, em desvendar suas curiosidades, dúvidas, angústias, de ir além do que números e palavras possam aparentemente nos oferecer. Mais uma vez, emerge a necessidade de que gestores e educadores propiciem caminhos a serem trilhados por jovens e adultos e que oportunizem o desvendar de conhecimentos que se estendam para além dos espaços escolares, ou seja, que sinalizem relações significativas com a cotidianidade na qual se inserem. “A escola de que precisamos urgentemente, é uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história, necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje”. (FREIRE, 1992, p. 98).

2.3.5 O papel do educador e a inter-relação com o educando

Segundo Freire (1987, p. 68) “O educador já não é o que apenas educa, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa e ambos assim se

tornam sujeitos do processo” À medida que os homens e as mulheres simultaneamente refletem sobre si e sobre o mundo, aumentam o campo de sua percepção e vão sendo percebidos.

Gestores, professores e alunos corroboram nesse processo de busca do conhecimento, de modo que, o educando se apresenta não mais como quem recebe e que memoriza “conhecimentos”, mas aquele que investiga, reflete e age.

Não diferente do aluno, o professor, apoiado pelo serviço técnico pedagógico, posto que, entendemos a escola como uma unidade onde indivíduos com diferentes tarefas trabalham para o mesmo fim, está sempre (re) fazendo-se, em constante ato de desvelamento da realidade.

Segundo Freire (1985, p. 46) “A única maneira de ensinar é aprendendo”. Portanto, a condição de professor remete a condição de aprendiz, o que, de certa forma, revela seus limites, limites estes que devem ser concebidos como parte do processo de aquisição do conhecimento. Infelizmente os limites dos professores e professoras e dos próprios gestores e gestoras têm contribuído para que alunos sejam silenciados.

O autoritarismo tem preenchido as lacunas porque “O educador autoritário tem mais medo da resposta do que da pergunta. Teme a pergunta pela resposta que deve dar”. [...] “O ensino, o saber hoje é resposta e não pergunta”. Freire (1985, p.46-47).

Segundo Freire (1985, p.53) “Quanto mais se embrutece a capacidade inventiva e criadora do educando, tanto mais ele é apenas disciplinado para receber respostas a perguntas que não foram feitas”.

O processo de ensino tem contribuído para que uma grande maioria dos educadores atuem no sentido do impedimento do raciocínio, da criatividade, da criticidade dos educandos da educação de jovens e adultos. E como retorno, o que se tem são discursos e comportamentos incorporados e assumidos por jovens e adultos que pouco refletem acerca do que assumem para si.

Partindo do concreto, da realidade e do ensino que se têm, questionamentos surgem na busca de um perfil de sociedade que se quer. A esse respeito questionamos o papel da escola frente à condição de jovens e adultos marcados pela exclusão e pela necessidade de se apresentar produtivamente numa sociedade capitalista que vela pela permanência da condição precária desses indivíduos. A construção filosófica freireana vem questionar se a atuação escolar tem contribuído

para que as necessidades e anseios desses jovens e adultos têm se configurado como ponto de partida e de chegada para uma educação que busca atender os excluídos

Em tempos em que a sobrevivência humana se apresentava sem grandes dificuldades, onde sobreviver supunha ter a mesa o suficiente para alimentar a família, onde as atividades artesanais, de extrativismo, agricultura e pecuária davam conta de agregar boa parte dos menos favorecidos, a escola ocupava um lugar secundário na vida daqueles que naquele momento já se apresentavam à margem da sociedade capitalista. Entretanto, a urbanização e a mecanização dos meios de produção vêm substituindo ao longo das décadas a mão-de-obra, sobretudo, daqueles cujo distanciamento da escola impossibilitou que vivessem um processo que instrumentalizasse sua condição de trabalhador.

É nesse cenário de necessidade de atuação profissional, assim como também das dificuldades de lidar com situações relacionadas ao seu dia a dia que os jovens e adultos recorrem à escola em busca de formação na perspectiva de inserção no mercado de trabalho.

Outro aspecto responsável pelo retorno, principalmente dos adultos ao ambiente escolar diz respeito à educação de seus filhos, em virtude das dificuldades apresentadas no trato com as atividades nas quais os filhos são envolvidos bem como em lidar e compreender problemas relacionadas as fases destes.

Daí Freire (1992, p. 115) dizer que “Sua convicção de que a questão fundamental é ensinar, é transmitir o que deve ser ensinado e não perder tempo com discussões bla-bla-blantes com os grupos populares sobre sua leitura do mundo”.

O pensamento de Freire ressalta que quando os jovens e adultos procuram a escola ou algum grupo de apoio na comunidade, é porque tem interesse, de fato, em aprender algo diferente ou esclarecer dúvidas a respeito do que já sabem. A vontade de aprender deveria ser visto pela escola como um sinal a ser seguido no sentido de corresponder as reais necessidades dos que buscam a escola numa perspectiva diferenciada das crianças e dos jovens que estavam na idade escolar “correta”.

Freire questiona por que causa lutamos? Em nome de que e de quem e contra que e contra quem estamos à frente de um processo educativo? Qual a bandeira que levantamos? É aquele que simboliza a luta de tantos homens e mulheres alijados da sociedade? Ou estamos simplesmente a

serviço de um salário e, portanto, a serviço do Estado? O que professores e gestores em conformidade com os demais atores escolares estão desenvolvendo acerca das necessidades de mudanças tão necessárias “em tais momentos históricos, como o que vivemos hoje no país e fora dele, é a realidade mesmo que grita, advertindo as classes sociais da urgência de novas formas de encontro para a procura de soluções inadiáveis”. (FREIRE, 1992, p. 93).

Permitimos-nos utilizar algumas das indagações de Freire assim como agregar outras a fim de oportunizar reflexões que se vistam do desejo e da necessidade de mudança para pensar um processo educativo que faça do seu agir surgir mecanismos de luta que tenha o conhecimento construído na escola como aliado e em estreito diálogo com o conhecimento popular.

Na sociedade da qual fazemos parte e desenvolvemos um trabalho com a massa popular, mas especificamente com jovens e adultos, requer uma ação eficaz diante da nossa realidade. “os educadores e educadoras progressistas coerentes não têm que esperar que a sociedade brasileira se democratize para que eles comecem também a ter práticas democráticas com relação aos conteúdos”. (FREIRE, 1992, p. 114).

2.3.6 As concepções de aprendizagem na perspectiva da filosofia freireana

Freire introduz na literatura brasileira, com repercussões a nível internacional, um conjunto de concepções de aprendizagem na área da educação, com olhar voltado, sobretudo, para jovens e adultos que compõem diversos grupos populares e que têm norteado uma infinidade de discussões acerca desses “modelos”, dando fôlego a bandeiras de “lutas” em busca de mudanças que contemplem esse segmento da sociedade Vejamos:

2.3.7 Concepção Bancária

Segundo Freire (1987, p. 58), nessa concepção,

o educador como sujeito, conduz os educandos a memorização mecânica dos conteúdos narrados. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais enchem os recipientes, melhor educador será e vice-verso.

A concepção bancária de aprendizagem, infelizmente, ainda permeia os espaços dos estabelecimentos escolares. Para esta concepção, a aprendizagem não é o foco do processo educativo, mas tão somente o acúmulo de conteúdo, e mais, o conhecimento “compartilhado” é considerado uma doação dos que se julgam sábios em favor dos que julgam nada saber. A formação

moral, afetiva e intelectual do aluno não compreende as prioridades do fazer educativo. Nessa perspectiva, o educador bancário pouco contribui para a formação de jovens e adultos que atende suas reais necessidades diante da sociedade na qual estão “inseridos”. Para Freire (1987, p. 67):

Se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica que é a humanização em processo não é uma coisa que se deposita nos homens, nem uma palavra a mais, oca. É práxis que implica em ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

A concepção de educação freireana nos conduz a uma reflexão que nega a mecanicidade do ensino em detrimento de posturas dialéticas em que o ato de conhecer alimenta constante a relação do saber popular com o saber científico. Portanto, não é mais possível apresentar caminhos predeterminados, respostas feitas, que pouco contribuem para a vida construída nas diferenças que oprimem, subjagam, pormenorizam, Freire nos alerta da necessidade da urgência de oferecer educação que humaniza, que levante uma bandeira da cooperação, da fraternidade e da paz. Contudo, como pensar e viver uma educação problematizadora, que se materialize como liberdade e igualdade desconectada de uma perspectiva de mudança maior que atinja todas as classes?

Esse questionamento nos leva (re) pensar acerca da presença necessidade do diálogo como fio condutor na busca da ruptura dessas amarras que têm colocado homens e mulheres no esquecimento e, portanto, as margens da sociedade.

2.3.8 Concepção problematizadora

Se contrapondo ao ensino bancário, Freire apresenta e defende a concepção problematizadora que define o homem como um ser histórico, e, portanto, inacabado, mas consciente de sua inconclusão. Nessa perspectiva, Freire (1987, p. 73) ressalta que “A educação é um que fazer permanente é deve se refazer constantemente na práxis”, ou seja, se faz numa constante ação-reflexão.

Como fazer-se constantemente se a ideia de conhecer vem sendo apresentada numa perspectiva definitiva, acabada, e inquestionável? A luta em favor da emancipação de um saber indefinido, inacabado e inconcluso que norteie as práticas educativas não só dos jovens e adultos, mas, de todos que adentram os espaços educativos tendo sido uma das bandeiras levantadas por Paulo Freire, que defende dentre outras coisas, a conquista da condição de seres construídos no

ontem, no hoje e no amanhã, indissociável dos processos de ensino-aprendizagem e, por conseguinte inerente a todos os homens e mulheres da infância à velhice.

A ideia da expressão “tem sido” se faz coerente em nossa fala no parágrafo anterior à medida que expressa toda uma construção teórica que subsidiou o trabalho de Freire e de muitos outros em seu tempo e no nosso que tomaram para si sua concepção de educação e que fizeram nascer dentre outras propostas de a Educação no e para o campo.

A finalidade dessa concepção é conduzir homens e mulheres numa constante reflexão acerca das relações (pré) estabelecidas na sociedade, buscando superá-las, quando necessário, no intuito de quebrar paradigmas que permeiam o viver em humano, estabelecendo assim um constante exercício da liberdade, do diálogo como forma de superação das práticas que oprimem, marginalizam e alienam.

2.3.9 A organização do conteúdo programático na perspectiva dialógica

O diálogo marca toda a trajetória de construção do pensamento freiriano, inclusive no que se refere a construção da proposta de conteúdo programático que segundo ele: “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”. Freire (1987, p. 86).

Não se trata, contudo, em diálogo entre gestores, professores e corpo técnico-pedagógico, mas de uma construção coletiva onde a massa popular presente na escola assuma responsabilidades junto da proposta de conteúdos pertinentes a (re) construção de conhecimento,

não se diga com ranço aristocrático e elitista que, pais de alunos, mães de alunos, vigias, zeladores, cozinheiros, nada têm a ver com isto. Que a questão dos conteúdos programáticos é de pura alçada e competência de especialistas que se formam para o desenvolvimento desta tarefa. (FREIRE,1992, 110).

A concepção conscientizadora tem como finalidade conduzir educandos, de grupos populares à reflexão sobre sua existência no mundo, conduzi-los a um pensar e agir culminante com os desejos e necessidades, frutos de sua realidade e na busca da resolução de problemas. Para tanto, a escola, conscientizadora será aquela que assumindo tarefa responsável de conduzir a construção de uma proposta de conteúdo programático, eleja aqueles que representem a extensão do cotidiano de seus educandos.

O importante do ponto de vista de uma educação libertadora e não bancária, é que em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar,

sua própria visão do mundo manifestada implícita ou explicitamente nas suas sugestões e nas dos seus companheiros. (FREIRE, 1987, p. 120).

A luta pela educação que dá voz, que contextualiza e dialoga e uma das premissas do pensamento freiriano que busca “vestir” a massa popular de autonomia para fazer-se sujeita da e na história como forma de desconstruir uma visão de sociedade que desprivilegia uns em detrimento de outros. Pois segundo Freire (1987, p. 128) “Em todas as épocas os dominadores foram sempre assim – jamais permitiram as massas que pensassem certo”.

Mesmo levantando a necessidades dos temas geradores veiculados a realidade da classe popular, Freire (1992, p. 110) nos adverte de que: “Não há, nunca houve, nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos, como processo de conhecer e de formar percam seu sentido atual”., ou seja, sua proposta de educação não nega os conteúdos historicamente acumulados, todavia, redimensiona a presença destes no cotidiano da escola.

A edificação de um currículo legitimado no fazer pedagógico da escola demanda a participação de profissionais especializados, tanto quanto, do corpo docente e discente. Nesse sentido, a presença de atores e atrizes vivenciando papéis distintos nessa (re) elaboração é uma condição intrínseca que conjugará um processo de reinvenção curricular, concebido nos escritos freiriano como peça norteadora das atividades vinculadas ao processo educativo.

O currículo expressa na sua essência os passos a serem tomadas, caminhos a serem escolhidos, posturas a serem adotadas frente ao perfil de aluno que deseja “(re) formar”, ou seja, os objetivos que pretende alcançar ressoa como encaminhamento frente as habilidades, competências, posturas adotadas como meta no processo educativo.

O perfil de educação tem revelado um perfil de educando, que no seu cotidiano escolar mostram-se desmotivados, passivos e alheios, o que, descaracteriza a via de mão dupla que, em tese, permearia o fazer educativo, haja vista que, a educação não tem se mostrado sintonizada com o perfil desses sujeitos. Logo, se o perfil de educação não representa seus educandos, tem representado a quem? Tem servido a que propósito? Essas são algumas das inquietações que deveriam permear o movimento construtivo do currículo de gestores e professores comprometidos com a educação apresentada e defendida por Paulo Freire.

Freire (1992, p. 80) firma que “O que se exige eticamente de educadores e educadoras progressistas é que, coerente com seu sonho democrático, respeitem os educandos, e jamais, por isso mesmo os manipulem”. Daí a necessidade de se manter “olhos atentos” na elaboração do currículo, para não tender desprivilegiar as contribuições dos jovens e adultos e priorizar propostas pré-estabelecidas sem a devida análise.

2.3.10 A sociedade como chave das mudanças: jovens e adultos contribuindo para uma sociedade mais justa

Grandes mudanças foram alavancadas por grupos populares ao longo da história da humanidade, Freire (1985, p. 69) nos leva a refletir a cerca dessa afirmativa quando ressalta que “Não pode compreender o intelectual que sonha com a transformação radical da sociedade assumindo o seu papel, qualquer que seja ele, distante das classes populares, prescrevendo-lhes suas receitas, as da liderança”.

O pensar freiriano vem nos advertir a cerca da necessidade dos intelectuais, e aqui nos referimos aos gestores e professores também, assumirem um papel intra-classe popular afim de que suas tórias, de fato, representem senão a realidade, mas uma aproximação significativa desta. A opção pela construção teórica a partir das classes populares exige daqueles que enveredarem para este caminho conjugarem dentre outras coisas, conhecimentos empíricos, saberes, representações com os conhecimentos científicos.

Fazer ciência comprometida com mudanças, nessa perspectiva, significa dar voz para homens e mulheres emudecidos pelo tempo e pelas relações sociais, instrumentalizando-os no sentido de se fazerem sujeitos da e na história. “Penso que o intelectual deva inserir-se, tomar parte ativa na participação das massas, e as massas tomarem parte ativa na participação do intelectual, para irem construindo juntos esse sonho possível e realizável, porque é a única maneira de responder as exigências que as massas se propõe”. (FREIRE, 1985, p.70).

Todo esse movimento em torno de um ideal de mudança se faz contra um conjunto ideológico que por muito tempo transita em nossas cabeças, nossas comunidades, nosso país. Desconstruir um ideal de sociedade capitalista que não dá conta das necessidades da massa popular e nem tão pouco a agrega, mas alija das possibilidades do bem comum é um desafio que demanda

estratégias, argumentações, ações dentro de ideais de liberdade e solidariedade. Nesse sentido Freire (1985,p. 75) diz que:

O que queremos na verdade é uma sociedade justa, ao mínimo, socialista. Mas o que não aceitamos, diziam também, é um esquema preestabelecido a ser aplicado em cima de nós. Exigimos a nossa presença participante desde o primeiro momento das discussões em torno do estilo da sociedade que precisamos criar juntos e exigimos a continuidade de nossa participação ao longo do processo de refazer a sociedade.

É notória a presença de um grupo popular politizado, e certo dos caminhos que deve seguir a partir das experiências de educação de jovens e adultos de Paulo Freire. Fazer nascer a necessidade de mudança e de luta em busca desses ideais é mais um desafio que se apresenta a gestores e professores no processo educativo.

O povo não almeja por uma sociedade pronta com suas normas já preestabelecidas, mas anseiam por reinventar, recriar uma outra com seu próprio estilo, discutindo e estabelecendo suas normas de acordo com suas necessidades e objetivos que pretendem atingir, acompanhando e participando de todo o processo de construção e efetivação.

Para reinventar a sociedade, será necessário, reinventar o poder.

Freire (1985, p. 75) diz que:

Não tem dúvida de que o problema fundamental que se coloca hoje na luta pela transformação da sociedade não é o da pura tomada do poder, mas o da tomada que se alonga criativamente na reinvenção do poder. É criar um poder novo que não teme ser contestado e não se enrijeça em nome da defesa da liberdade conquistada.

As massas populares têm conseguido mudanças na sociedade resultado do aprendizado adquirido em participações sociais, como: engajamentos sindicais, grupos de estudantes, de mulheres, negros, gays, movimentos das mais variadas denominações e outros. Esses grupos sociais têm dado uma forte contribuição no que se refere a conquistas de um perfil de sociedade inerente a complexidade de organização social marcada pela pluralidade cultural, identitária, econômica, etc.

Reinventar o poder hegemônico é reinventar a luta por ele, é criar resistências e buscar construir um novo com a participação de todos.

O poder começa nas lutas e ações cotidianas do homem, da mulher, da criança, do professor; em cada uma das profissões ou diferentes ocupações. O poder pertencerá a todos, cada qual se apropriará de sua parcela de poder enquanto ser humano, e esse apropriar-se do poder permitirá a construção de uma sociedade em que o poder será de todos e não de alguns poucos. (FAUNDEZ,1985, p.77)

SEÇÃO III – METODOLOGIA

3.1 – Fundamentação teórica da metodologia

As pesquisas científicas têm muita importância para a sociedade e os procedimentos em que elas são executadas também, pois é através dos mesmos que a pesquisa é construída e sistematizada. Pesquisar é ver se o estudioso promove os recursos necessários entre “os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (Menga e Ludke (1986 apud PEREIRA, MOTTA e FEDATTO, 2009, p. 55).

O presente estudo se inspirará no método dialético por ser mais adequado para este tipo de pesquisa. Segundo Engels (In: Politzer, 1979:, p. 202), "para a dialética não há nada de definitivo, de absoluto, de sagrado; apresenta a caducidade de todas as coisas e em todas as coisas e, para ela, nada existe além do processo ininterrupto do devir e do transitório".

Para Ernest Mandel (1978, p. 116), a Dialética do conhecimento, “que é uma dialética sujeito-objeto, o resultado de uma interação constante entre os objetos a conhecer e a ação dos sujeitos que procuram compreendê-los”.

A presente pesquisa será realizada através de estudo de caso, qualitativo, de campo descritivo-analítico. Uma pesquisa de campo onde a pesquisa fundamenta-se primeiramente com processo de coleta de dados em observações de caráter descritivo e analítico do ambiente escolar, observação, e entrevista são as ferramentas ideais para este momento. Entrevistas com roteiro semiestruturado e análises, com suporte em bibliográficas de diferentes autores da teoria.

3.2 – A Abordagem Qualitativa

A abordagem de pesquisa utilizada será qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986), que fazem uma alteração sobre a pesquisa em educação, sobre o método de pesquisas qualitativas, “O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.20). Onde nos traz uma maneira de discutir o ser humano e suas construções sociais. Para responder aos objetivos propostos nesta busca, será realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, pois é “uma pesquisa onde o pesquisador vai à campo buscar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas” (GODOY, 1995, p. 21).

A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador tenha interação com sua investigação proporcionando-o discorrer com um estudo analítico. Este método promove ao estudioso um estudo mais real e de forma completa e profunda. Para a construção desta investigação, realizará inicialmente o estudo da literatura para fundamentar a pesquisa.

3.3 – Pesquisa de campo descritiva-interpretativa

O Levantamento bibliográfica será desenvolvida com base em teses, tcc's, livros, artigos, revistas do campo educacional. O embasamento teórico da pesquisa estará fundamentado na temática da pratica docente. Com teóricos como Freire (1985, 1987, 1992), Nóvoa (1992), Gadotti (2010), Pimenta (2012), na Diretrizes e Bases da educação nacional e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

3.4 – Técnicas de Produção de dados

A fase de coleta de dados terá início após aprovação da gestão da escola hospedeira. A partir da autorização da gestão da escola, fundará em realizar as entrevistas e as observações. Para a produção dos dados será utilizado a observação e entrevista. Na coleta de dados utiliza-se de observações de caráter descritivo e analítico no ambiente escolar, com no mínimo 10 observações para se ter um bom material para análise.

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (LAKATOS, 2003, p. 191).

Com base em Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser realizada através de “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. As entrevistas são aplicadas para que os pesquisadores subtraiam informações que provenientes dos entrevistados. É um processo de interação social onde entrevistado e pesquisadores compartilham informações em torno de um assunto em comum. Para Lakatos:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (2003, p. 195).

A pesquisa fundamentará em análises de entrevistas com roteiro semiestruturado para debater junto de diferentes autores da teoria, de considerações feitas a respeito do assunto.

3.5 – Contexto da pesquisa

A presente pesquisa será realizada na escola municipal Professora Janete da Silva Lopes, localizada na rua 10 de novembro, número 50, no bairro Canutama, na cidade de Benevides/PA.

A escola selecionada atende a comunidade local em educação infantil (Pré I e Pré II), ensino fundamental menor (1º ao 5º ano) e EJA (educação de jovens e adultos). A escola pode ser considerada de médio porte com um pouco mais de 400 alunos matriculados, se situa em bairro periférico da cidade, mas com estudantes aparentemente calmas, sem grande grau de marginalização. Colaborador, professora da EJA da 1ª e 2ª etapa. Se situa em bairro periférico da cidade, mas com crianças, jovens e adultos aparentemente calmas, sem grande grau de marginalização e até o presente momento não presenciei nenhuma briga ou se quer palavra de baixo calão dentro da depenica escolar. As figuras a seguir tratam de apresentar alguns dos espaços da escola, tais como: da faixada da escola (Figura 01), sala de aula (Figura 02), a área de convivência (Figura 03) e área recreativa (Figura 04), respectivamente.

Figura 01



Fonte: ARAUJO, 2018.

Figura 02



Fonte: ARAUJO, 2018.

Figura 03



Fonte: ARAUJO, 2018.

Figura 04



Fonte: ARAUJO, 2018

A pesquisa é um momento impar dentro da graduação, pois os sucessivos contatos com o colégio hospedeiro, o professor titular e o alunato propicia pensar e repensar a prática docente. Mas

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz com comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 39).

Todavia, Kroth (2007) faz notar as relações que se dão no espaço escolar como elemento fundamental à qualidade da prática docente, pois destaca a escola, o professor e o aluno como elementos principais desse processo.

3.6 – Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada apenas com uma professora que é efetiva no cargo, a mais de cinco anos trabalha com a única turma da escola na modalidade EJA, sua formação inicial foi magistério em 1998, pelo estado do Pará. Em 2002, com capacitação em atendimento de alunos com necessidades especiais, pelo estado Pará. Sua graduação só aconteceu em 2003, na universidade federal do Ceará, em seguida em 2003, se especializou em linguagem brasileira de sinais (LIBRAS), pela universidade estadual do Pará (UEPA) e em psicologia educacional em 2005, pelas esma instituição. E pós-graduada em gestão escolar, pela UFPA, 2011 e em uma faculdade particular em educação especial geral em 2016

SEÇÃO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 – Perfil sócio profissional dos participantes da pesquisa

O trabalho é algo imanente a todos os seres vivos e se interliga a tudo o que existe no que podemos chamar de realidade. Segundo Scotinni (2017, p. 328) “*trabalho é todo o exercício destinado a obter um retorno; cuidado, tarefa, obrigação, empenho*”. Todo o ser vivo de uma forma ou de outra trabalha para obter o seu alimento, por exemplo.

A diferença é que, segundo considera Marx, o **trabalho** como uma atividade adequada conscientemente a um fim é uma característica essencialmente **humana** (PARO, 1993). Abbagnano considera que o Trabalho é uma atividade cujo fim,

é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer às necessidades humanas. Por isso, o conceito de T. implica:

- 1) *dependência* do homem em relação à natureza, no que se refere à sua vida e aos seus interesses: isso constitui a *necessidade*, num de seus *sentidos* (v.);
- 2) *reação* ativa a essa dependência, constituída por operações mais ou menos complexas, com vistas à laboração ou à utilização dos elementos naturais;
- 3) grau mais ou menos elevado de esforço, sofrimento ou fadiga, que constitui o *custo* humano do trabalho (2017, p. 964).

Nesta perspectiva, tão antigo quanto o primeiro ser humano na face da terra esteja o trabalho do professor. Ora, quem são os nossos primeiros professores senão os nossos primeiros ancestrais? Ora, quem transferiu às demais gerações as tradições dos povos que hoje conhecemos senão os seus mestres? Muitas sociedades ainda não se deram conta do valor de seus mestres e muitos mestres não se deram conta do valor do seu trabalho.

Ao observar o trabalho do professor ao longo dos milênios conseguimos entender que o homem modifica o seu meio e a história através do trabalho (PARO, 1993) o que a uma espécie animal é impossível. Desde os primeiros mestres anciões africanos, aos chineses, mesopotâmios, gregos, romanos, os jesuítas no Brasil até os dias de hoje muitas coisas mudaram no ofício de mestre ou de professor.

A prática docente é ancorada na ideia de trabalho constituída na sociedade moderna. Para a professora entrevistada a prática docente “É toda habilidade adquirida para desenvolver em sala de aula”. (PROFESSORA DA EJA,2019).

Diante do que ressalta a professora em questão, há que se pensar sobre as ideias sobre habilidade. Habilidade está relacionada a saber fazer a partir de um conjunto de referenciais que podem ser oriundos de preceitos teórico-conceituais ou da experiência que geram núcleos de competências orientadores das habilidades. Portanto, não há habilidade desenvolvida sem que uma competência subsidie a ação. Diante desse nosso entendimento, percebemos que o posicionamento da referida professora se mostra muito no âmbito do pragmatismo, ou seja, do saber fazer. Essa, sem dúvida é uma das dimensões do exercício docente, mas não é a única, como diz Delors (2012), é preciso aprender conhecer, fazer, conviver e ser, ou seja, estamos falando de um existir mais complexo, como diria Morin (2000).

O trabalho pedagógico sem dúvida é um dos mais relevantes à sociedade. É por meio deste trabalho que as novas gerações irão preparar-se para conviver bem socialmente e gerir futuramente os rumos de sua nação. O trabalho pedagógico deve antes de tudo ser ético e eficiente para que possa contribuir com a formação humana e intelectual de seus alunos.

A busca pela evolução do trabalho pedagógico tanto humano quanto técnico leva muitos pensadores a se debruçarem sobre o tema “Ética e estética no trabalho pedagógico” e incluir estes conceitos na formação do futuro professor. No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Ufpa Castanhal (2010, p. 18), por exemplo, consta que o profissional deve adquirir

Competências/Habilidades

- Compreender as implicações dos valores éticos e estéticos na educação;
- Identificar princípios éticos e estéticos no fazer pedagógico;
- Desenvolver práticas pedagógicas assentadas nos princípios da ética e da estética.

Em de seus discursos Silva (2018) nos diz “todo o trabalho é educativo”. Estas simples palavras embora assim pareçam, carregam uma imensa carga de responsabilidade a quem se preocupa com “bem fazer pedagógico”. Isso implica inferir que qualquer de minhas ações em sala de aula, por exemplo, podem ensinar algo, se bom ou ruim é a questão. Pode-se aqui fazer as mesmas indagações de Amorim (2013, p.6) “o que é a ética? Quais os tipos de ética? Qual posicionamento ético tomar? Como fundar um trabalho ético aliado ao trabalho educativo? É possível pensar em uma educação moral?”. Ao que Laissonne nos ascende uma luz

A ética trata do **comportamento** do ser humano, da relação entre sua vontade e a obrigação de seguir uma norma, do que é o bem e de onde vem o mal, do que é certo e errado, da liberdade e da necessidade de respeitar o próximo. Ela se impõe como a condição fundamental de possibilidade para a prática das virtudes e o exercício da cidadania.

A ética também diz respeito **ao saber científico** específico que caminha em direção ao **bom**. O ético expressa uma qualidade ou uma dimensão da realidade humana em relação à responsabilidade das pessoas. O ético é o que revela **bom carácter**, boa conduta, ao passo que o **antiético** é o oposto, ou seja, o que manifesta conduta duvidosa, uma conduta que deixa muito a desejar. (2017, p. 6, grifos nossos).

Este trabalho pedagógico, principalmente pela sua **prática e resultados**, descaminha da ética e da estética apresentada nas **disciplinas acadêmicas e nas teorias afins**. As palavras do Ministro do Supremo Tribunal Federal Roberto Barroso (NEVES, 2018) resumem a crise ética e estética em que o país vive. Segundo as palavras do Ministro

Presidente há uma crença que eu considero equivocada a propósito da corrupção e acho que nos precisamos requalificar neste **momento brasileiro**. A corrupção é um crime violento praticado por gente perigosa é um equívoco supor que não seja assim. Corrupção mata, mata na fila do SUS, mata na falta de leitos, mata na falta de medicamentos, mata nas estradas que não tem manutenção adequada, **a corrupção destrói vidas que não são educadas adequadamente em razão da ausência de escolas, deficiências de estruturas e equipamentos**. O fato de o corrupto não ver nos olhos a vítima que ele produz não o torna menos perigosos. A crença de que a corrupção não é um crime grave e violento e de que os corruptos não são perigosos nos trouxe até aqui a esse quadro sombrio em que recessão, corrupção e criminalidade elevadíssima nos atrasam na história e nos retém como um país de renda média que não consegue furar o cerco. Foi por essa leniência que nós criamos um **país feio e desonesto** [...]

Como observado nos tópicos anteriores o cenário político-educacional por diversos fatores não favorece um trabalho pedagógico ético e estético, porém cabe ao menos apontar possíveis caminhos na busca destes objetivos nobres por natureza. Estes apontamentos se embasam no terceiro ponto das competências/habilidades da ementa da disciplina “Ética, estética e trabalho pedagógico” onde dispõe que o discente/docente deve “Desenvolver práticas pedagógicas assentadas nos princípios da ética e da estética”.

Com base em GADOTTI, (2010), Há precisão de se pôr um ensino padronizado de qualidade de ensino-aprendizagem, há obrigação de mensuração da eficácia dos sistemas educativos, mas, para se apropriar de resultados visíveis em educação, um amplo conjunto de indicadores de qualidade deve ser levado em conta: a qualidade do ensino depende de fatores

extraescolares e intra-escolares; é necessário também ponderar outros critérios subjetivos, que são deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente.

- Qual a importância da prática docente, na sua concepção?

É tudo na minha profissão, pois é através da minha profissão prática que consigo realizar os desafios perante os alunos

-Como está a sua prática pedagógica? Na sua concepção?

Minha prática na verdade já foi melhor, porém os anos se passam e a nossa realidade na escola é muito triste, sem recursos, somente à nossa boa vontade.

Com as palavras de Silva (2018) nos diz “todo o trabalho é educativo”. Para o bom desenvolvimento do seu trabalho pedagógico é imprescindível que o professor siga os princípios éticos já estabelecidos e busque aprimorar outros, pois,

para que as **mentes jovens, que por nossas mãos passam**, adquiram uma conduta verdadeiramente ética é preciso que haja um trabalho consistente por parte dos profissionais da educação, objetivando propiciar a aquisição de um aparato racional que dê condições a todos de **operar de forma racional e autônoma** na detecção e no julgamento do que é realmente moral, de quais são os direitos inalienáveis do ser humano e principalmente **quais são as atitudes e valores que podem ser universalizados** a todos sem restrição (AMORIM, 2013, p. 21-22, grifos nossos).

4.2 – A prática docente na Educação de Jovens e Adultos

A transformação ocorrida nas últimas décadas no mundo do trabalho e na sociedade em geral nos coloca às discussões do trabalho docente e sua natureza, assim como as possíveis maneiras nas quais se constrói a identidade do professor trabalhador. No contexto contemporâneo, a especificidade do trabalho docente levanta reflexões acerca das características que esse trabalho reflete na sociedade capitalista, bem como também ganha forma na construção da identidade docente.

De maneira limitada, este trabalho docente está ligado ao sistema capitalista de produção, com isso, pode-se dizer que o professor enquanto trabalhador está em meio ao seu próprio dilema quando se refere a sua formação, educar para formar novos indivíduos que repetirão o padrão capitalista, ou educar para salvar.

Cabe considerar que nas atuais circunstâncias do modo capitalista de produção, está presente o trabalhador que vende sua capacidade de trabalho em troca de um salário mínimo, ou seja, na medida em que se está vinculado à formação de uma força de trabalho, o docente assalariado, está atrelado à produção de mais-valia. Os professores, membros da classe trabalhadora, sentem-se atraídos e motivados a essa possibilidade de emprego. A construção da sua identidade e profissionalização irá partir então dos inúmeros fatores que rodeiam esta classe.

Weber (1946) discute a identidade docente, sob o aspecto de identificação com a docência. Diz que encantar alunos com a tarefa pedagógica que lhe cabe é uma arte, um dom pessoal, que não possui relação com a formação, e sim com a vocação. O mesmo defende que ensinar requer dedicação, entusiasmo.

Lengert (2011) em seu artigo *Profissionalização docente: entre vocação e formação*, traz uma discussão também quanto à escolha pela docência, na qual afirma que muitos professores tomam a decisão de ser professor em diversos momentos e estágios de suas vidas, e em diferentes causas. Diz que esta escolha é uma construção linear e sucessiva. Discute a formação do conceito de profissionalização através do tempo, enfatizando o processo histórico de profissionalização docente, a feminilidade, o idealismo, a vocação, e a divinização do ato pedagógico. A docência como profissão sendo construída antes mesmo de ser oficializada, é apresentada por Lengert inicialmente como escrava, na condição do servir, que hoje, está à procura de saber como pode promover o reconhecimento que sua função exige e qual a sua importância para a sociedade. No decorrer da sua produção, o autor coloca a contradição que existe na imagem do professor no final do século XIX, destacando este como profissão e entre os grupos profissionais e sociais, como intermediador e preparador cultural e político, sem qualquer direito a um espaço reservado para si no desenvolvimento desta sociedade. Logo, destaca que é indispensável um investimento na profissionalização da docência para que assim, esta possa ser realizada de maneira competente e de qualidade a quem se destina, à sociedade.

Através da resposta da professora, nos mostra que com o passar dos anos e entra o caçoso, rotina e a desmotivação, por enfrentar diariamente realidade difícil com muitas dificuldades. Nóvoa (2007), vem a discutir o paradoxo entre os excessos de missões e com pedidos da sociedade que vem acarretar uma fragilidade de estatuto que vem originar um profissional que não dar conta de

tantos pedidos, missões. Com este fato, o sobrecarregando que vem fazer um trabalho de baixa qualidade, onde o autor questiona, como professor com tantas coisas para se fazer, vai ter tempo necessário para cuidar de sua carreira, que inclui cuidar dos interesses de sua classe que precisa de muito de apoio e lutar para se chegar um maior grau de qualidade.

- Como está a sua prática pedagógica? Na sua concepção?

Minha prática na verdade já foi melhor, porém os anos se passam e a nossa realidade na escola é muito triste, sem recursos, somente à nossa boa vontade.

- Essa é uma preocupação que você tem em todas as atividades que faz em aula?

Não, pois procuro sempre adaptar à realidade da escola. (PROFESSORA DA EJA, 2019).

Tardif (2002) debate a questão da concepção da docência, e diz que os saberes são obtidos através da experiência profissional, na qual proporciona ao docente desenvolver métodos que o ajudarão a resolver os mais diversos problemas encontramos no ambiente escolar.

Ribeiro (2013) tem como ponto central da pesquisa a formação inicial e continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, na cidade de Benevides – Pará. Entende a formação continuada como elemento importante para se ter sucesso no ensino- aprendizagem do Brasil. Discute as novas perspectivas do papel do docente na educação, as leis nacionais, que garantem a formação continuada dos professores, em perspectiva de mudança no cenário educacional brasileiro através da formação continuada.

Com Kimura, França,; Nascimento, Coelho, (2012), vêm debater as perspectivas e desafios da formação docente. O texto aborda a trajetória da formação docente através de barreiras e desafios quebrados com o tempo transcorridos na construção da formação e profissionalização docente, com muitos desafios que se construiu através das formações das classes e construção das entidades de defesas de direitos básicos da categoria da educação.

4.3 - Os fatores que contribuem para uma prática docente inadequada a EJA

4.3.1 Principais problemas enfrentados na escola:

Problemas são presentes em qualquer instituição de ensino passar e tem problemas a ser sanados na escola Janete Lopes não é diferente, tem hoje muitas dificuldades a serem superadas. Mas não esqueçamos da importância do ambiente escolar, pois é nele que acontece os primeiros

relacionamentos das crianças com uma forma mais estruturada de sociedade, onde a relações, interações, entre outros.

Os problemas presentes na intuição atrapalham da aplicação desde ideias inovadoras há rotina básica de uma sala de aula, por que quando o educador que trazer a tecnologia para sala de aula não consegue por que a escola não proporciona isso nem ao professor e ao aluno. Outro relato feito pelos funcionários foi a falta de uma reprografia que não há na escola com este fato se torna caro para eles fazer o seu trabalho, pois o município não disponibiliza verbas para a escola. Com base na entrevista da docente:

- O que a escola poderia fazer para valorizar mais a prática docente em suas atividades didático-pedagógicas, em sua opinião?

A escola poderia investir mais em materiais concretos como jogos, televisão, computadores, dentre outros. (PROFESSORA DA EJA, 2019).

A ausência de uma sala multimídia, para atender desde alunos com necessidade especiais adequadamente. Mas é notório que há falhas no sistema público de ensino, falta de recursos ou profissionais motivados (entre outros), contudo, a:

escassez de recursos nas escolas torna importante a organização, conservação e armazenamento sistematizado do material disponível. É através dele que o professor pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem, aproximando teoria e prática, possibilitando a visão da realidade aos alunos de pensamento concreto (SATO; FORNEL, 2007).

Mas o maior desafio da professora foi o abandono por parte da direção e gestão da escola, pois não fica ninguém além da professora e os alunos não escola durante as aulas da noite.

Através do empenho entre as partes é possível obter resultados redentores no meio as dificuldades da escola. Tratar da motivação e sua problemática demanda estudo fundo em literatura própria, ou simplesmente pensar a escola, projetos educacionais e o estágio requerem leitura ampla e variada sobre temas capciosos e essenciais a essa fase da graduação. Todavia, os relatos aqui expostos evidenciam uma problemática substancial, onde o conteúdo, método e didática são revisados e reformulados para superar ao fracasso do ensino e aprendizagem, ora esses métodos atingem seus fins e ora não.

Por ficar só professora com os alunos na escola a noite, de vez em quando deixam a sala da direção trancada com a máquina de reprografia, uma sala adequada para a biblioteca, sala para o acolhimento de alunos especiais. Falta de apoio do governo com materiais didáticos adequados

para jovens e adultos, pois não são crianças e é isso que se encontra na escola materiais inadequados.

Figura 05 - secretaria da escola



Fonte: ARAUJO, 2018.

4.3.2 A organização física e pedagógica da sala de aula:

Um assunto bem comentado dentro das salas de aula das faculdades de pedagogia é sobre a organização das carteiras dentro das salas de aula e ainda encontro nesta escola as carteiras em formas filas que nos remete há hierarquias, mas gostaria de reverter esta situação e colocar os alunos sentados em forma de círculos, mas ao observar não tive certeza se devo interferir ou ainda e posso por me tratar apenas de uma estagiaria.

Figura 06 e 07 - Organização pedagógica da sala de aula



Fonte: ARAUJO, 2018.

4.3.3. Merenda escola

A merenda escolar é um agente muito importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, com uma boa alimentação consegue-se obter melhor concentração e rendimento desse aluno. E ainda tem o fato de escolas que atendem crianças de periferias, se deparam com crianças que muitas das vezes a merenda escolar é alimentação principal. Então mesmo que não seja o foco, mas a merenda se torna um atrativo à escola para estas crianças, Jovens e adultos.

QUADRO 03 - Merenda escolar

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Suco com biscoito.	Arroz com galinha.	Picadinho, arroz e feijão.	Mingau (arroz ou milho).	Sopa (carne ou frango).
Peixe com arroz.	Carne guisada, arroz e feijão.	Achocolatado com biscoitos.	Arroz com milho e picadinho.	

Com uma observação que a merenda escolar pode haver variação desta sequência, não necessariamente é nesta ordem, a manipuladora de alimentos, que é a própria professora, repassou

que há adaptações de acordo com necessidades e disponibilidade de alimentos ou há falta de alguns dos ingredientes para preparação de algum prato.

A merenda é feita pela manipuladora de alimentos da tarde, que após servi a merenda dos alunos da tarde deixa uma certa quantidade para os alunos da noite.

Figura 08 – arroz com galinha



Fonte: ARAUJO, 2018.

Figura 09- sopa de galinha



Fonte: ARAUJO, 2018.

Figura 10 – peixe com arroz



Fonte: ARAUJO, 2018

Figura 11 – carne, arroz e feijão



Fonte: ARAUJO, 2018

Figura 12- Alunos no refeitório



Fonte: ARAUJO, 2018.

4.3.4 Recursos didáticos:

Nos recursos didáticos são utilizados pela professora é principalmente: material complementares (xerox), livros de leituras (lendas e contos), material dourado, ábaco, lápis de cores de cera, tesouras sem ponta, cola branca, cartolinas, E.V.A, papel quarenta quilos, entre outros. São inúmeros os recursos que um professor pode utilizar dentro de uma sala de aula, tudo varia de profissional para profissional. Onde dentro da realidade de ensino da EJA vejo tantas dificuldades uma delas são a carência de material didático apropriado, para alunos com baixa visão como é o caso dos idosos e materiais que não sejam tão infantilizados.

Figura 13- Biblioteca improvisada



Fonte: ARAUJO, 2018.

4.3.5 As consequências de aulas desinteressantes, monótonas e desmotivadoras para o aluno da EJA

Na escola Janete Lopes consegui observar inúmeros problemas mais os mais pertinentes são:

- 1- Desmotivação do professor/aluno
- 2- Falta de estrutura adequada
- 3- Falta de material didático apropriado
- 4- Responsabilização com os horários e faltas dos alunos
- 5- Planejamento
- 6- Falta de suporte por parte da escola
- 7- Evasão escolar
- 8- Falta de inovação metodologia/ didática
- 9- Carência de atividades lúdicas
- 10- Ambiente monótono
- 11- Abandono da categoria por parte do poder publico
- 12- Falta de participação dos concelhos
- 13- Carga horaria diária muito curta

4.3.6 As possibilidades de superação para modificar o contexto da EJA na escola pesquisada

A ludicidade se posta como a solução para professores e alunos, na facilitação para aplicação e /ou estudos. Assim sendo colocar em foco os métodos de ensino de alunos na EJA, procurando investigar e refletir de maneira crítica e reinventada a ideia de que a ludicidade não é só brincadeiras, que tem ganhos para o processo de ensino aprendizagem. Se constitui num desafio para estudos mostrar que brincar também é ato sério e desenvolvemos algumas de nossas habilidades “*atenção, concentração*”, (VIGOTSKY, 1994, p. 67), equilíbrio, entre outros.

O lúdico vem de origem latina “*ludus*” que quer dizer jogos e este têm uma aceitação mais prática e precisa. Nesta acepção, Haidt (2003, p.176), enfatiza que além desses pontos o jogo tem um valor formativo porque coopera para a formação de atitudes sociais para: o respeito mútuo, a solidariedade, a cooperação, a obediência a regras, o senso de responsabilidade, a iniciativa pessoal e grupal. Compreendemos assim que o jogar torna-se um atrativo, uma dinâmica ativa, uma metodologia de sucesso no processo de ensino aprendizagem e em qualquer etapa escolar, de inclusive na EJA.

A ludicidade é muito desmerecida e enfrenta preconceitos dentro do campo educacional, por parte de professores e como consequência de alunos também, que tem o pensamento que ludicidade é somente brincadeira, que só serve para distrair, passar o tempo de um professor que não se planejou para uma aula, imaginam que ludicidade é só brincar, mas ludicidade não é somente isso.

Para Silva (2004), o lúdico não se restringe somente a diversão/recreação. O mesmo ser utilizado como componente educativo, consentindo ao ser humano aprender de modo descontraído. Esta instrumento pedagógico facilita o processo de ensino e aprendizagem, com tudo o professor precisa justificar a uso do lúdico, ou seja, quais os objetivos e metas que deseja obter, o planejamento com antecedência se torna indispensável, para preparar os alunos para esta atividade. Do mesmo modo é dever do professor avaliar se aquele jogo e/ou brincadeira proposto é uma atividade educativa, uma vez que não é qualquer atividade lúdica que promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e psicológicas dos alunos e ainda se esta atividade está de acordo com o nível de escolarização dos alunos. (SILVA; SILVEIRA, 2005)

O estudo da ludicidade, assim como as práticas dos docentes é indispensável para formação de um indivíduo e assim os mesmos têm impactos na sociedade. De acordo Maria et al. (2009), afirma também que a ludicidade proporciona através da aprendizagem o desenvolvimento integral, mas alerta que deve ter desígnio há utilização do lúdico, com uma finalidade pedagógica, para alcançar um determinado objetivo, fim, mas sempre lembrando que a brincadeira deve ser praticada espontaneamente e desenvolva prazer e entretenimento, pois para os educandos a ludicidade é indispensável.

A Maluf (2003), defende que os docentes devagar estão procurando por mais informações e iluminação para compreender o brincar e os seus auxílios na construção do conhecimento, pois segundo a autora quem está inserido na educação deve entender que *“O lúdico é parceiro do professor”* (p. 29). Venho objetivando verificar se os docentes mesmo que aos poucos estão buscando novas informações sobre este campo da educação.

Intento aos docentes em suas buscas por *“informações e enriquecimento de suas experiências”* (MALUF, 2003, p. 29), com a ludicidade, se estas, estão de fato acontecendo, quais os avanços que obteve-se e assim buscar ter um entendimento maior para contribuir nos estudos deste campo temático e se chegar em ajustes e melhorias que irão atingir toda uma sociedade envolvida direta e indiretamente.

Com a realização desta pesquisa poderá ter um ganho muito grande para este campo de estudo, que investiga educação, ludicidade, com isso traz a debate e conseqüentemente a correções de erros, que foram cometidos por falta de aprofundamento de estudos nestas áreas, academicamente é muito importante para formação de novos profissionais, que ao se inserir no mercado de trabalho não irão reproduzir os erros que lhe foram trabalhados dentro da academia.

Com estudos base em CALADO; FRANÇA; NASCIMENTO (2016), a sociedade tem muitas opiniões formadas a respeito da ludicidade e dos idosos, mas a maioria são de efeito negativo. A ludicidade é só perda de tempo, não tem o que se aprender com mesma, mas não é bem assim, o lúdico ensina e diverte e gera situações criativas de novas maneiras de aprendizagem.

Apreender-se que no trajeto da história da educação brasileira, pouco se fez em prol de um ensino de qualidade para os jovens e adultos. A partir da década de 1940 começa-se a pensar em uma qualidade de educação que seja voltada aos jovens e adultos, infundidos pelas ideias de

Freire (1970) no qual aspirava uma concepção de educação libertadora, na qual anseia a participação, aos conhecimentos vividos pelos alunos, a educação como o meio emancipador no qual a leitura está profundamente ligada a mudança social com a superação da opressão. Logo, ressalta-se a necessidade do docente respeitar os saberes dos educandos, suas realidades, imaginário de mundo, oferecendo-os os elementares experimentos em métodos e práticas que incitem a participação e respeito a sabedoria dos aprendizes.

Os alunos da EJA quando retomam os estudos são discriminados dentro casa e pela sociedade/comunidade, para quem, sem necessidade, vai descartar, mas não procura-se olhar o que leva uma pessoa idosa voltar a estudar, quais seus sonhos a serem realizados, suas idealizações.

Com estudantes, obtêm-se bom ambiente para o emprego pedagógico da ludicidade por envolver desenvolvimento intelectual e motor. Com o avanço da idade e importante além disso, fazer algum tipo de atividade física, unido a educação, as atividades físicas podem ser lúdicas, é a ferramenta ideal para o profissional trabalhar com estudantes desta faixa etária.

A EJA é diferente das outras modalidades de ensino, pois, caracteriza-se pela “condição de não criança, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais,” (OLIVEIRA 1999, p. 16.). Intuímos aqui que o ensino deve ser distinto de outras modalidades de ensino, pois existiu peculiaridades próprias dos seus alunos, competindo ao professor um olhar mais afinado para apreender as nuances e diferencial que é apresentado por eles. Atear-nos para o diálogo e confiança com os alunos é cooperar para a aprendizagem. Em afinidade às atividades lúdicas na fase adulta, o autor Negrine (1998. p. 23), traz este recorte: “Já na vida adulta, ela oportuniza e revigora o sentimento de participação social, cria estímulos novos, além de possibilitar a continuidade de exercícios físicos necessários à saúde e ao bem estar geral.” O desenvolvimento e a prática de atividades prazerosas, criadoras e espontâneas, nos leva a um comportamento saudável, nos desperta para o amor, a descoberta da beleza da vida e a bondade.

A um novo estágio da vida, novas percepções e outras rotinas levam a participação social e a motivação com práticas lúdicas que possibilitam a construção da aprendizagem e a assimilação de novos saberes.

CONCLUSÃO

Notar os resultados da experiência de Estágios e a pesquisa de TCC apresenta-se como magnífico e desafiador, pois o estágio é um dos primeiros contatos entre o professor em formação e a dinâmica organizacional do âmbito escolar (a coordenação escolar; o professor do campo de estágio; o alunato), contudo, se faz essencial que haja esse contato para se poder notar a lógica do ensino/aprendizagem e a burocracia funcional da escola; sistema veras organizado.

Repensar o ensino na EJA é se aprontar para um novo desafio que ininterruptamente estará se rearrangando e se reestruturando. É aceitar que estamos trabalhando com seres maduros e precisos, percebemos que ali estão personagens que precisam de respeito e fazer jus a vivenciar suas peculiaridades de maneira sóbria e consciente. A educação emancipadora se sucede na medida em que vemos e contemplamos no outro, sujeito de valia e humano em todas as suas extensões. De forma geral os professores compreendem o que é o Lúdico, suas contribuições e importância, há uma bom resultado e aceitação dos alunos, e a pesquisa nos mostra o quanto a ludicidade quebra as aulas desinteressantes, monótonas e desmotivadoras, através das atividades lúdicas que algumas barreiras que aos poucos são destruídas.

Mas ao se pensar o processo ensino-aprendizagem apreende-se que na sua trajetória houve sucessivas falhas que corroboraram para uma situação de excepcional fracasso onde o aluno – isso aferido nos espaços escolares no período de estágio – minimamente domina a leitura (aferido no decorrer do período de estágio) e ao que pulsa as outras áreas do conhecimento não se tem outro resultado senão uma sucessão e sobreposição de erros cometidos e relegados a posterioridade.

A falta e/ou a carencia de material de didatico apropriado para a modalidade de ensino e outro fato que merece u estudo aprofundado, por um dos fatores mancante do fracasso escolar. A motivação, algo muito falado seja nos espaços escolares seja no estabelecimento de Ensino Superior, é algo que se aborda, mas que pouco se sabe para lhe solucionar. A literatura própria tem lá suas indicações, mas não se nota seu uso no cotidiano escolar.

O ensino mostra-se complexo, relação entre o ensinado e o dia-a-dia, mas é pouca a compreensão e dimensão dos seus resultados; pensa-se no professor como elemento-problema nesse processo, no entanto, mesmo um professor com boa didática e metodologias diversas obtém um resultado bom e de suma relevância.

Através das atividades propostas na disciplina Estágio de Docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pesquisa, foi possível perceber o quanto a educação de professores vem trazendo grandes avanços no seus conhecimentos teóricos, as faculdades de licenciaturas vem cada dia mais inserindo na suas matrizes curriculares matérias pedagógicas, para que novos professores saiam das universidades qualificados para compreender seus alunos, pois *“O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.”* Jean Piaget. Estudamos pensadores que se preocuparam com a educação, como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon, entre outros, estudamos a história da educação, para nos conscientizar dos acontecimentos e os avanços da educação do Brasil. Nós como futuros pedagogos estamos nos apropriando dos aprimoramentos na educação, para juntos com o governo federal, estados e municípios mudar a realidade do ensino nas escolas do Brasil.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

AMORIM, I. F. de. **Ética como fundamento filosófico do trabalho educativo: reflexões sobre valores universais, desenvolvimento moram e educação**. Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”, v. 05, nº 2, p. 04-23, JUL-DEZ, 2013.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.

BARCELOS, Claudia; LANDINI, Sonia Regina. **Trabalho Docente: A dinâmica entre Formação, Profissionalização e Proletarização na constituição da Identidade**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.8, p.33-44, jan./abr. 2003.

BEISIEGEL, Celso de Rui, (1974). **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000.

CALADO, Ednara Félix Nunes; FRANÇA, Gleyson Barbosa de; NASCIMENTO; Rubiana Josefa Silva do. **O lúdico na formação dos jovens e adultos**. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA12_ID7971_10082016172955.pdf, acesso em 12.06.19.

DELORS, Jacques . **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky, acesso em 22.01.18.

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget, acesso em 22.01.18.

DONATO, S. P.; ENS, R. T. **A docência contemporânea: entre saberes docentes e práticas.** p. 155 – 167.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 50. ed. São Paulo: Cortez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GATTI, Bernardete A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica.** Cadernos de pesquisa v.42, n.145, p. 88-111, Jan./abr. 2012.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.3, p.20-29, Mai./Jun..1995.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral: O uso de jogos.** 7ed. São Paulo: Ática, 2003.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1 - 5.** ed. – São Paulo: Atlas 2003.

LAISSONE, Pe. Elton João C.; AUGUSTO, Pe. Jorge; MATIMBIRI, Pe. Luís Alberto. **Manual de Ética Geral.** Universidade Católica de Moçambique. Beira, 2017.

LENGERT, Rainer. **Profissionalização docente: entre vocação e formação.** In:____. La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura, v.16, n.2. Jul./Dez. 2011. p. 11 – 22.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado.** Petrópolis,

RJ: Vozes, 2003. MARIA, V. M.; ALMEIDA, S.; SILVA, A. X.; ALMEIDA, B. C.; FURTADO, J. de L.; BARBOSA, R. V. C. A ludicidade no processo ensino-aprendizagem. **Corpus et Scientia**, v.4, n.2, p. 5-17, 2009.

MANDEL, Ernest. **Introdução ao Marxismo**. Porto Alegre: Movimento, 1978.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORGADO, J.C; **Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: Que relação?**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 345-361, jul. 2014.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NEGRINE, Airton. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1998.

NEVES, Edenilson. **Corrupção é um crime violento e mata! O errado naturalizou-se! Não senso comum! 2018**. (12m50s) Disponível em: <https://youtu.be/2hodjNljtoY>, Acesso em: 29 nov. 2018.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa e OLIVEIRA, Marta Kohi. **Investigações Cognitivas**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1999.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

RIBEIRO, Madison. **Formação continuada de professores: cenários e desafios**. Revista Acadêmica Estação, Capanema, Faculdade Pan Americana, ano I, n. 2, jan. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PARO, V. H. **A natureza do trabalho pedagógico**. R. Fac. Educ., São Paulo, v. n.1, p. 103-109, jan./jun., 1993.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Castanhal. Serviço Público Federal Universidade Federal do Pará - Conselho Superior De Ensino, Pesquisa e Extensão.

RESOLUÇÃO N. 4.075, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2010. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Castanhal, 2010.

SILVA, Paulo Lucas da. **Ética, estética e trabalho pedagógico** (Plano de curso da disciplina). Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, 2018.

SILVA, F. S.; SILVEIRA, G. F. **As vivências lúdicas no ensino da leitura e da escrita**. Cadernos Fapa. Porto Alegre, n.1, p. 49-52, 1º sem. 2005.

SCOTINNI, Alfredo. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. – Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2017.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed., rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POLITZER, Georges. **Princípios elementares de filosofia**. 9. ed. Lisboa: Prelo, 1979. ____ et al. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, s.d.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APENDICE 1: ROTEIRO DA ENTREVISTA (professor)

Nome:

- 1- Para você o que significa a prática docente?
- 2- Qual a importância da prática docente, na sua concepção?
- 3- Você acredita que a prática docente é importante para a aprendizagem dos alunos? Por quê?
- 4- Como está a sua prática pedagógica? Na sua concepção?
- 5- Essa é uma preocupação que você tem em todas as atividades que faz em aula?
- 6- Você utiliza práticas diferentes para desenvolver as atividades com alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem?
- 7- E você nota diferença nos resultados quando isso ocorre?
- 8- O que a escola poderia fazer para valorizar mais a prática docente em suas atividades didático-pedagógicas, em sua opinião?



APENDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, nacionalidade: _____, idade: _____ anos, estado civil: _____, profissão: _____, endereço: _____, RG: _____, estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado **“Que fatores contribuem para que a pratica docente na EJA na escola Prof.^a Janete Lopes seja caracterizada como monótona, desinteressante e desmotivadora?”**, cujo objetivo é descrever a pratica docente na EJA, destacando os fatores contribuintes para uma pratica docente inadequada a EJA afeta na qualidade da educação, assim analisando os fatores que contribuem para que os docentes que trabalham na EJA na escola Prof.^a Janete Lopes tenham uma pratica pedagógica inadequada a esta modalidade de ensino.

A minha participação no aludido estudo será no sentido de responder a um questionário com perguntas abertas e/ou fechadas. Fui alertado (a) de que, da pesquisa a ser realizada, o único benefício a esperar serão os conhecimentos produzidos pelo estudo acerca da temática em questão e uma socialização pública desses conhecimentos no órgão onde está vinculada a pesquisa. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome em qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, me identificar, será mantido em sigilo, tanto no trabalho escrito quanto na apresentação pública.

Os pesquisadores envolvidos no referido projeto são: Samili de lima Araújo, Madison Rocha Ribeiro, todos da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, e com eles poderei manter contato pelo telefone (91)984199241.

Esclareço ainda que me foi garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois de minha participação. Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de

todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o fone: 3311-4613 (UFPA-Castanhal) ou mandar um *email* para madisonribeiro@gmail.com.

Benevides, ____/____/ 2019.

Colaborador da Pesquisa

Pesquisador (a)

ANEXOS A: ENTREVISTA (professor)

Nome: Nádia Nazaré Vieira Romã

1- Para você o que significa a prática docente?

É toda habilidade adquirida para desenvolver em sala de aula.

2- Qual a importância da prática docente, na sua concepção?

É tudo na minha profissão, pois é através da minha profissão prática que consigo realizar os desafios perante os alunos.

3- Você acredita que a prática docente é importante para a aprendizagem dos alunos? Por quê?

Sem ela não há aprendizagem!

4- Como está a sua prática pedagógica? Na sua concepção?

Minha prática na verdade já foi melhor, porém os anos se passam e a nossa realidade na escola é muito triste, sem recursos, somente à nossa boa vontade.

5- Essa é uma preocupação que você tem em todas as atividades que faz em aula?

Não, pois procuro sempre adaptar à realidade da escola.

6- Você utiliza práticas diferentes para desenvolver as atividades com alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem?

Sempre que possível, pois tenho formação na área de deficiência.

7- E você nota diferença nos resultados quando isso ocorre?

Se sombra de dúvida, pois aprendemos muito quando isso acontece.

8- O que a escola poderia fazer para valorizar mais a prática docente em suas atividades didático-pedagógicas, em sua opinião?

A escola poderia investir em materiais concretos como jogos, televisão, computadores, dentre outros.