



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA
FACULDADE DE ITAITUBA - FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ALINE ANDRADE DE ABREU

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA): Olhares docentes na EMEF Antônio
Gonzaga Barros, Itaituba-PA**

ITAITUBA – PA

2023

ALINE ANDRADE DE ABREU

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA): Olhares docentes na EMEF Antônio
Gonzaga Barros, Itaituba-PA**

Monografia de graduação apresentada ao Curso de
Pedagogia da Faculdade de Itaituba, para obtenção do
título de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora:
Profª Dra. Elina Renilde de Oliveira Ribeiro.

ITAITUBA – PA

2023

ABREU, Aline Andrade de.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): Olhares docentes na EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA – Aline Andrade de Abreu. Itaituba: CLPP da FAI, 2023.

69 Fls.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de Itaituba-FAI, Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena em Pedagogia, Itaituba, BR-PA, 2023.

Orientadora: Prof^a Elina Renilde de Oliveira Ribeiro, Dra.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Mediação de Conflitos. I. RIBEIRO, Elina. II. Faculdade de Itaituba. Itaituba, BR-PA, 2023.

ALINE ANDRADE DE ABREU

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA): Olhares docentes na EMEF Antônio
Gonzaga Barros, Itaituba-PA**

Monografia de graduação apresentada ao Curso de
Pedagogia da Faculdade de Itaituba, para obtenção
do título de Licenciada Plena em Pedagogia, sob a
orientação da Profª Dra. Elina Renilde de Oliveira
Ribeiro.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora/Presidente da banca: _____ Nota: _____
Profª Dra. Elina Renilde de Oliveira Ribeiro

Avaliador: _____ Nota: _____
Prof. Dr. Francisco Cláudio de Sousa Silva

Avaliadora: _____ Nota: _____
Profª Esp. Edilane da Silva Melo

Resultado: _____ Média: _____

Itaituba-PA, 08 de abril de 2023.

Aos familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que até aqui me sustentou, e nunca me permitiu desistir daquilo que eu sonhei um dia, pois por mais cansativo que seja, quando não tenho mais forças parar remar Ele põe o mar a meu favor.

A minha mãe, **Francilene Andrade**, que sempre me apoiou e esteve comigo me ajudando diretamente e indiretamente.

A minha família que independente das labutas me apoiam, me ajudam, me aconselham e nunca deixarão de ser minha base.

A todas as minhas amigas da Faculdade que apesar de sermos uma turma tão pequena, graças a Deus somos uma turma muito unida, ajudando umas às outras quando há dúvidas e dificuldades.

A minha grande amiga, **Natália Santos**, que foi muito presente nos dias de lutas que me enfrentei durante o Curso, me dando apoio, conselhos, força e me inspirando ser mais forte perseverante nos dias em que o sol insiste não brilhar.

A todo corpo docente da Faculdade de Itaituba que acreditou em nossa turma, apesar das dificuldades em que nosso curso se encontrava, fez o possível para que a nossa tão grande e sonhada vitória pudesse se concretizar. Em especial, a minha professora e orientadora, Dra. **Elina Renilde de Oliveira Ribeiro**, por aceitar e se disponibilizar para orientação deste trabalho.

Aos participantes e colaboradores desta pesquisa, professores de escola pública, meus sinceros agradecimentos.

O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos (FREIRE; HORTON, 2003).

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar a prática pedagógica do educador da Educação de Jovens e Adultos perante a mediação de conflitos, identificando os desafios que se interpõem ao seu desempenho. Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado um estudo bibliográfico e pesquisa de campo, na qual teve como sujeito da pesquisa quatro professores da EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA, por meio da aplicação de um questionário. A partir das análises efetuadas observou-se que os principais conflitos entre os alunos da EJA surgem por motivos como vulnerabilidade social, falta de moradias, vivências, presença de drogas, um linguajar incompreendido, dificuldades de superação de barreiras, a falta da presença dos pais, entre outros. As estratégias que professores adotam para a mediação dos conflitos entre os alunos da EJA vão desde as aulas mais dinâmicas, palestras ao fato de solidificar amizades e a própria compreensão. Os docentes também mencionaram que é preciso trabalhar as causas da evasão escolar que culminam por meio de problemas familiares, drogas, dificuldades de aprendizagem e demais mazelas sociais. Portanto, as escolas são espaços com pessoas que têm condições particulares de vivência, sendo importante analisar a vivência de exclusão e entender a escolarização tardia e a importância da EJA na vida dos sujeitos dessa educação, sem julgamentos, aceitando sua bagagem, sua contribuição de realidade vivida, através da criação de espaços de trocas onde o aluno e professor aprendem juntos.

Palavras-chaves: Relação Professor X Aluno. Educação de Jovens e Adultos. Mediação de Conflitos.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the pedagogical practice of Youth and Adult Education educators in the face of conflict mediation, identifying the challenges that interfere with their performance. For the development of the research, a bibliographic study and field research were used, in which four professors from EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA, were used as research subjects, through the application of a questionnaire. From the analyzes carried out, it was observed that the main conflicts between EJA students arise for reasons such as social vulnerability, lack of housing, experiences, presence of drugs, misunderstood language, difficulties in overcoming barriers, the lack of presence of parents , between others. The strategies that teachers adopt to mediate conflicts between EJA students range from more dynamic classes, lectures to the fact of solidifying friendships and their own understanding. Teachers also mentioned that it is necessary to work on the causes of school dropout that culminate in family problems, drugs, learning difficulties and other social ills. Therefore, schools are spaces with people who have particular living conditions, and it is important to analyze the experience of exclusion and understand late schooling and the importance of EJA in the lives of the subjects of this education, without judgments, accepting their baggage, their contribution to reality experienced, through the creation of exchange spaces where the student and teacher learn together.

Keywords: Teacher X Student relationship. Youth and Adult Education. Conflict Mediation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos entrevistados..	45
Quadro 2 – Papel do professor na EJA..	49
Quadro 3 - Como você vê a relação professor-aluno no contexto em que você trabalha?.....	51
Quadro 4 – Sobre a relação professor-aluno e a influência no processo ensino-aprendizagem..	52
Quadro 5 – Quais as situações de conflitos entre os estudantes da EJA e por quais motivos? .	54
Quadro 6 - Quais os desafios no processo de mediação desses conflitos?.	55
Quadro 7- Quais as estratégias mais utilizadas na mediação de conflitos?.....	56
Quadro 9 - Esta Escola sofre com a problemática da evasão?	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL.....	11
1.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	11
1.2 PERFIL DO ALUNO DA EJA	20
1.3 APRENDIZADOS, VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO NA EJA	26
2 JUVENILIZAÇÃO DA EJA: DESAFIOS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS.....	31
2.1 PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NA EJA	31
2.2 O DIÁLOGO COMO ESTRATÉGIA MEDIADORA.....	35
2.3 O AMBIENTE ESCOLAR COMO MOTIVADOR DA PERMANÊNCIA DO ALUNO	40
3 MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA SALA DE AULA DA EJA: OLHARES DOCENTES NA EMEF ANTONIO GONZAGA BARROS, ITAITUBA-PA	45
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	46
3.3 OLHARES DE PROFESSORES DA EJA	49
3.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA EJA.....	68

INTRODUÇÃO

A EJA é a educação destinada a todas as pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio em idade própria, ou por desistência decorrente de motivos pessoais e familiares ou pela falta de oportunidade durante a infância. Desse modo, essa modalidade que tem por objetivo a redução das taxas de analfabetismo no Brasil, agrupa uma série de alunos com perfis diversos e heterogêneos em relação a nível socioeconômico, faixa-etária, mercado de trabalho, relação familiar etc.

Este trabalho de conclusão de curso objetivou analisar a prática pedagógica de educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) perante a mediação de conflitos, identificando os desafios que se interpõem ao seu desempenho.

Desse modo, as questões que permearam este estudo são: A relação professor X aluno influencia na aprendizagem do estudante da EJA? Quais os desafios docentes no processo de mediação de conflitos no contexto das turmas de EJA? Quais as estratégias utilizadas pelos professores na mediação de conflitos entre os estudantes da EJA?

Para responder essas questões, adotamos como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica que envolveu autores como Oliveira (1999), Pereira (2018), Ferreyra (1998), Sanceverino (2016), Jardelino e Araújo (2104), Arroyo (2005) e Gadotti (2007). Na pesquisa de campo utilizou-se de um questionário com perguntas e fechadas destinadas a quatro professores que atuam na modalidade EJA da EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-Pará.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a história da EJA no Brasil e o perfil dos alunos dessa modalidade de ensino, assim como os aprendizados e vivências. O segundo capítulo traz o fenômeno da juvenilização da EJA como um desafio para mediação de conflitos e a utilização do diálogo como estratégia mediadora na resolução desses conflitos, destacando o ambiente escolar como motivador da permanência do aluno. No último capítulo, foi realizada a análise das informações coletadas por meio de questionário sobre desafios no ensino e aprendizagem da EJA e as estratégias de mediação de conflitos.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

1.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A trajetória histórica de lutas pela educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é marcada por uma série de iniciativas educacionais para reduzir o alto índice de pessoas analfabetas no país (BELEZA; NOGUEIRA, 2020). Os primeiros movimentos de alfabetização no Brasil ocorreram com ações da Corte portuguesa, interessada na conversão dos “gentios” à Santa Fé católica, por meio da catequese e do ensino da leitura e da escrita portuguesa (LIMA; MELO, 2019).

No entanto, essas ações também tinham por interesse posterior catequização no Brasil, assim como interesse na formação de trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa. Essa situação ocorreu em 1549, quando o Rei Dom João II enviou Tomé de Sousa para as terras brasileiras como primeiro governador do país e como responsável pelas primeiras ações de catequização no Brasil.

Durante todo o período colonial, os religiosos exerceram atividades educativas missionárias, em grande parte, com os adultos. Além de ações de iniciação a fé, os jesuítas eram responsáveis por transmitir normas de comportamentos e ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, primeiro aos indígenas, e posteriormente, aos escravos negros (LIMA; MELO, 2019; STRELHOW, 2010). Contudo, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, por Marquês de Pombal, ocorreu uma desorganização no sistema de ensino (RAMOS, 2021).

Com a educação sob a responsabilidade do Império, Strelhow (2010) destaca que as aulas, com ênfase na política pombalina, eram restritas aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e do sexo masculino), excluindo-se as populações negras e indígenas. Desse modo, começa a ser observado a monopolização do conhecimento formal pelas classes dominantes (STRELHOW, 2010).

O grande destaque do período imperial foi a promulgação da Primeira Constituição Brasileira, em 1824, que previa a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Esse ato foi resultante de forte influência europeia, visto que, na época, o Brasil estava entre os países com o maior índice de pessoas analfabetas (LIMA; MELO, 2019). Porém, nessa mesma Constituição ficou estabelecido que a

alfabetização ficaria restrita aos livres e libertos, levantando grandes discussões de como inserir as chamadas camadas inferiores nos processos de formação formal.

Desde então, Lima e Melo (2019) destacam que existe um processo de exclusão dos cidadãos da sociedade e a negação do direito universal ao acesso à educação. Processo que foi reforçado pelo Decreto nº 3.029, no ano de 1881, conhecido como Lei Saraiva, em homenagem ao Ministro do Império José Antônio Saraiva, responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil. Esta Lei proibia o voto dos analfabetos, pois considerava a educação como ascensão social, sendo o analfabetismo associado a incapacidade e a inabilidade social (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

O período do Império terminou com poucas iniciativas para intensificar o processo de alfabetização e minimizar o quadro de analfabetismo do Brasil. No entanto, é unânime o reconhecimento da importância da Constituição de 1824, principalmente porque foi basilar para as constituições posteriores (VIEGAS; MORAES, 2017).

Na transição do Período Imperial para o Republicano, a educação era vista como redentora dos problemas da nação, mas, a primeira Constituição Republicana, promulgada em 1891, também deixou sua marca no que se refere à educação de pessoas adultas. Essa foi duplamente retrógrada em relação a Constituição Imperial, pois não assegurou o direito de instrução primária e gratuita a todos e condicionou o exercício do voto aos alfabetizados. Viegas e Moraes (2017) colocam que isso ocorreu em uma época em que a maioria da população de adultos era analfabeta, abrindo precedentes para existência de interesses governamentais de outra natureza que não a educacional.

A partir de 1920, vários movimentos sociais se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerado um “um mal nacional”. Isso ocorreu por conta da urbanização, surgimento das indústrias e a necessidade formação mínima de mão de obra do próprio país, que motivaram grandes reformas educacionais em quase todos os estados. Viegas e Moraes (2017) destacam ainda que nos anos de 20 e 30 do século XX, o Brasil ainda sustentava uma economia agrícola. Com o fortalecimento de uma economia industrial, houve urgência de mão de obra trabalhadora. Contudo, faltava mão de obra qualificada, o que não causava atração dos donos de indústrias a realizar altos investimentos no setor industrial. Dessa forma, o analfabetismo de jovens e adultos constituía um entrave à economia do país.

Como intervenção, a União convocou lideranças educacionais dos estados para participar da Conferência Interestadual de 1921 no Rio de Janeiro. Medidas emergenciais surgiram a partir dessa conferência como a proposta de criação de escolas noturnas, considerando que os alunos poderiam trabalhar durante o dia e estudar à noite; e o compromisso de elaboração de um plano pedagógico em que a alfabetização fosse garantida dentro do prazo de um ano. Pouco tempo depois, essas propostas foram acrescentadas ao Decreto 16.782 de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, em que foi reassegurada a oferta do ensino primário gratuito.

Discussões como essas começaram a marcar o espaço da EJA na história da educação brasileira. Na década de 30, a criação da Constituição de 1934 foi considerada um marco relevante da Era Vargas, vistas a atenção especial conferida à educação, especialmente pela criação do Plano Nacional de Educação (PNE). Pela primeira vez, estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.

Grandes transformações e iniciativas na década de 40 possibilitaram avanços significativos na educação e, conseqüentemente, na EJA. Inicialmente, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, deixou evidente a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes, de preparar mão de obra qualificada para atender as demandas da indústria. Isso pois, sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país, sendo, a partir desse momento, a educação de adultos vinculada à educação profissional.

Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), responsável pelo incentivo e realização de estudos na área da educação. Foi a partir dos seus estudos que em 1942 foi regulamentado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP). O FNEP tinha por finalidade a garantia de recursos permanentes para o ensino primário. A preocupação era com a redução da desigualdade econômica e cultural entre os municípios que ocasionava a formação desigual dos alunos (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Outras iniciativas importantes também marcaram essa década. Em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo e em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) que tinha a função de reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento durou até fins da década de 50 sendo denominado de

Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (STRELHOW, 2010).

A CEAA foi lançada no Brasil, como parte de um movimento internacional em defesa do fortalecimento e da expansão de programas voltados para a educação de adultos. Com objetivo de levar a “educação de base” para todos os brasileiros iletrados, em pouco tempo, a CEAA fundou diversas escolas supletivas, movimentando esforços das esferas administrativas, de profissionais e de voluntários. Nesse período também começaram a ser produzidos os primeiros materiais didáticos voltados às especificidades do ensino, da leitura e da escrita para os adultos (LIMA; MELO, 2019).

A influência da CEAA foi significativa para criar uma infraestrutura voltada ao atendimento a jovens e adultos nos estados e municípios. Apesar dos avanços, a campanha começou a perder forças devido à mudança no governo e a escassez de verbas, colocando as suas ações na dependência do voluntariado de base popular.

No início da década de 50, o analfabetismo atingia mais da metade da população com 15 anos ou mais. Tal situação provocou a criação de diversas campanhas de curta duração. Contudo, a implementação desses cursos rápidos que visavam apenas formar “máquinas de leitores” foi alvo de críticas, visto que se pautava em carências administrativas, financeiras e educativas ao invés da própria prática pedagógica. Os programas de educação instalados estavam mais preocupados na quantidade de pessoas formadas do que na qualidade.

Outra questão destacada por Lima e Melo (2019) estava relacionada ao fato de que as pessoas eram alfabetizadas com as mesmas metodologias utilizadas na educação infantil, pois essas eram vistas como ignorantes e inaptas a aprender. Essa questão também deu espaço para que os alfabetizadores não necessitassem de formação especializada.

Esses desafios culminaram em uma nova visão do problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para esse campo educacional, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire. Suas ideias foram expostas, inicialmente, no Seminário Regional Preparatório para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro em 1958.

Friedrich *et al.*, (2010) comentam que o grupo de Freire se apresentava como um movimento voltado para o desenvolvimento da educação de adultos com críticas fortes à precariedade dos prédios escolares, a inadequação do material didático e a

qualificação do professor. Além disso, as proposições de Paulo Freire estavam baseadas na relação entre as questões educacionais e as sociais, sendo o analfabetismo interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária.

Como resposta oficial a esse movimento, surgiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. A campanha tinha caráter experimental e objetivava a alfabetização das pessoas adultas pertencentes à camada popular da sociedade. No entanto, foi extinta em 1963, por motivos financeiros (FRIEDRICH *et al.*, 2010). Tal iniciativa idealizava uma política de educação permanente, com perspectivas precursoras para as futuras implantações dos ensinos fundamental e médio para alunos jovens e adultos, conforme ocorre atualmente (VIEGAS; MORAES, 2017).

Na busca por melhorias para esse campo da educação, diversas campanhas e programas de alfabetização e de educação popular surgiram no período de 1959 a 1964. Dentre os principais estão: Movimento de Educação de Base (1961); o Movimento de Cultura Popular de Recife (1961); Centro Populares de Cultura; e a Campanha “de pé no chão também se aprende a ler” da Secretaria Municipal de Natal (STRELHOW, 2010).

Orientados pela concepção e pensamento pedagógico estabelecidos por Paulo Freire, vários materiais pedagógicos para a alfabetização dos adultos foram produzidos, com elaboração regional e local, buscando expressar e problematizar a realidade dos alfabetizandos (LIMA; MELO, 2019).

No ano de 1961, foi promulgada a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), Lei nº 4.024, que reconheceu a educação como direito de todos e no Art. 27 do Título VI, Capítulo II, estabeleceu que:

O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos de idade e só será ministrado na língua nacional. Para os que iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961).

O último marco desse período aconteceu em janeiro de 1964 com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, o qual previa a disseminação nacional de programas orientados pela proposta de Paulo Freire. No entanto, com o golpe militar em 31 de março de 1964, esse plano foi interrompido (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que seguiam o Método Paulo Freire, foram reprimidos e tiveram seus líderes perseguidos. O Estado viu nos movimentos sociais e nas práticas educativas grande ameaça a ideologia hegemônica da época (LIMA; MELO, 2019). Viegas e Moraes (2017) destacam que líderes como Paulo Freire foi preso e exilado, acusado de propagar ideias contrárias ao regime político. Ideias relacionadas a problematização e conscientização do educando sobre a sua realidade e a reflexão sobre a divisão das classes sociais eram, de fato, ameaçadoras ao plano de governo dos militares.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado pela Lei nº 5379, o movimento teve como objetivos principais: a erradicação do analfabetismo e a educação continuada de adolescentes e adultos, além da oferta do Programa de Alfabetização, o de Educação Integrada, que equivalia ao antigo primário, porém em formato compacto (LIMA; MELO, 2019).

No início das suas atividades, o MOBRAL estabeleceu prioridades de acordo com as ações de atendimentos, principalmente: 1) à população urbana analfabeta, alegando que esse público poderia ser recrutado mais facilmente e era o que mais padecia de educação, visto que a vida moderna era complexa e o mercado de trabalho estava cada vez mais competitivo; 2) à faixa etária de 15 a 35 anos, prioritariamente, considerando que esse público traria mais desenvolvimento, em termos de acréscimo de produtividade; e 3) ao Programa de Alfabetização, preferencialmente ao de Educação Integrada, visto que este atendiam um contingente populacional maior de pessoas com menor nível socioeconômico, sendo considerado mais democrático (LIMA; MELO, 2019).

Ao mesmo tempo, o movimento se configurou como um programa que atendia aos objetivos de alfabetizar as pessoas com menores condições sociais, mas, por outro lado, também atendia os objetivos públicos dos governos militares. Viegas e Moraes (2017) destacam, no entanto, que a educação ofertada não passava de uma instrução escolar. Os resultados eram limitados a instrumentalização dos alunos a decodificarem letras e números, sem comprometimento com o desenvolvimento político e social do educando.

Quatro anos depois, em 1971, foi instituída a LBD nº 5.692 que regulamentou o Ensino Supletivo no país como proposta de reconstrução da escolarização regular, capacitação de mão de obra e atualização dos conhecimentos, com funções de suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. O MOBRAL entrou em declínio

com a essa lei, além de também ter sido fortemente criticado por não dar garantia de permanência nos estudos, pois os alunos esqueciam com facilidade a ler e escrever. Por denúncias de desvios de recursos financeiros, o movimento foi extinto em 1985, mas suas ideologias permaneceram no cenário educacional até meados de 1990 por meio da Fundação Educar (BELEZA; NOGUEIRA, 2020).

A busca pela redemocratização, pós-Regime Militar, foi marcada por contradições entre a afirmação do direito formal à educação básica da população jovem e adulta e sua negação pelas políticas públicas concretas. Essa questão pode ser vista a partir da promulgação da Constituição de 1988 que estendeu o direito à educação aos que não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental.

Em 1989, foram convocados especialistas para a discussão do Ano Internacional da Alfabetização definido pela UNESCO para 1990. Assim, vários debates foram realizados por diversas instituições na perspectiva de encontrar estratégias para erradicar o analfabetismo no Brasil (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Ainda em um contexto desfavorável em relação à educação, o governo de Fernando Collor de Mello lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que apresentava como objetivo a redução de 70% do número de analfabetos do país dentro do prazo de cinco anos. No entanto, o programa não durou dois anos devido à falta de recursos financeiros (VIEGAS; MORAES, 2017).

No plano legal, em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, uma emenda constitucional alterou o artigo da Constituição de 1988 que garantia a gratuidade e a obrigatoriedade na oferta do Ensino Fundamental aos alunos que não cursaram quando na idade própria. Tal questão retirou a obrigação do Estado da oferta de tal ensino, restando apenas o compromisso da manutenção da gratuidade.

No plano pedagógico, a falta de apoio governamental promoveu a extinção de alguns programas; no plano econômico, a não obrigatoriedade tornava facultativo o repasse das verbas públicas destinadas à educação para o ensino fundamental (VIEGAS; MORAES, 2017). Um exemplo dessa situação foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que contava os alunos do ensino fundamental, mas não considerava os alunos da EJA. Esse afastamento da União das políticas públicas da EJA promoveu iniciativas de movimentos populares com a finalidade de minimizar a problemática da EJA no Brasil (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Também é dessa época a vigente Lei de Diretrizes Bases, nº 9.394/1996. Esta lei reafirmou a institucionalização da modalidade EJA substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA, termo em vigência até os dias de hoje. A legislação também reduziu as idades de ingressos dos educandos na EJA: 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para ensino médio (LIMA; MELO, 2019).

Friedrich *et al.*, (2010) colocam que essas reduções corroboram com a desqualificação desta modalidade de ensino privilegiando a certificação em detrimento dos processos pedagógicos. Como forma de superar as medidas ineficientes dados à EJA, a LBDEN deu destaque a Educação Profissional, com alguns artigos regulamentados pelo Decreto nº 2.208/1997 que favoreceu a oferta de cursos de formação de curta duração, como o Programa de Alfabetização Solidária; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); e o Plano Nacional de formação do Trabalhador (LIMA; MELO, 2019).

Medidas ocorridas no cenário internacional também repercutiram positivamente no cenário nacional. Dentre elas, a principal foi a V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela UNESCO em 1997. A conferência teve como objetivo universalizar os propósitos gerais da educação de adultos, gerando como produto, a Declaração de Hamburgo, a qual o Brasil é signatário (VIEGAS; MORAES, 2017).

As principais questões trazidas para o campo da educação foram a ampliação do conceito de educação de adultos que passava a ser entendida como necessária para vida, enfatizando a necessidade da continuidade dos estudos ao longo da vida. Também foi ressaltada a necessidade da formação que prezasse pelo desenvolvimento da cidadania e estimulasse a participação do educando no seu contexto social.

Outro importante passo foi dado no campo da EJA com a publicação do Parecer do Conselho Nacional de Educação pela Câmara de Educação Básica, nº 11/2000. O parecer trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA e até a presente data é o documento oficial que rege as ações educativas nessa modalidade de ensino. As DCNs descrevem essa modalidade de ensino pelas suas funções, as quais são: reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, com a finalidade de garantir uma redistribuição e alocação mais igualitária dos bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida (BRASIL, 2000).

De acordo com Viegas e Moraes (2017), o Parecer é fruto de um trabalho mais integrado, a qual também contou com a participação da comunidade escolar com aspectos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem que são desenvolvidos na educação de adultos. No século XXI diversas reflexões surgiram com objetivo de responder aos desafios da sociedade atual.

Com a ideia de unir a EJA à Educação Profissional da era Vargas foi criado, em 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e na mesma vertente do mundo trabalho, o governo criou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) (VIEGAS; MORAES, 2017).

Essas vertentes, segundo Friedrich *et al.*, (2010), apesar de buscarem a escolarização dos adultos e serem iniciativas ampliadas para as políticas da EJA, estabelecem ações no sentido da profissionalização e reforçam a ideia de fragmentação de programas, sem perspectivas de continuidade para a formação inicial.

De modo geral, destaca-se que a EJA passou por diferentes contextos ao longo da história da educação brasileira, apresentando conquistas que se sobressaíram por apoio de educadores e de movimentos sociais. No plano legal, avanços significativos puderam ser observados com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que instituiu a educação como direito de todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que definiu a Educação de Jovens e Adultos e a reconheceu como modalidade da educação básica.

No campo dos movimentos sociais, a EJA obteve apoio de numerosos projetos que buscavam a erradicação do analfabetismo. Contudo, sem apoio político e financeiro, poucos foram os avanços conquistados pela EJA, o que reflete atualmente na visão daqueles para quem essa modalidade é apenas compensatória e de suplência, quando na verdade deveria ser vista como uma educação voltada para um público específico que ainda não recebeu das políticas públicas a atenção necessária.

Considerando o contexto histórico, é possível destacar que a EJA é uma conquista da sociedade brasileira, visto que a sua nomeação como modalidade da educação brasileira foi a partir de diversos movimentos sociais. Além disso, a EJA representa uma dívida social não reparada com as pessoas que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham

sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000).

Conceitualmente, a Lei 9.394/1996 define a EJA no Art. 37 como a educação destinada aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, sendo constituída como instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida. De modo geral, a EJA perpassa todos os níveis do ensino básico e, comumente, considera cidadãos economicamente ativos, trabalhadores e trabalhadoras, empregados ou não, que, em maior parte, não tiveram oportunidade de concluir o ensino básico no tempo escolar designado pelo Ministério da Educação (CARVALHO *et al.*, 2022).

1.2 PERFIL DO ALUNO DA EJA

Ao longo da história da educação destinada ao atendimento de adultos recebeu diferentes conceitos. Segundo Leite (2013) duas dimensões são consideradas importantes. A primeira está relacionada a caracterização dessa educação como um processo destinado ao suprimento da carência escolar daqueles que não usufruíram do processo comum de escolarização. E a segunda refere-se ao aperfeiçoamento e/ou reciclagem de adultos que já dominam o básico da comunicação escrita e que utilizam o processo como uma forma de aprimoramento ou especialização.

Nesse aspecto, Lima e Melo (2019) explicam que Paulo Freire concebeu a Educação de Adultos atrelada à questão da alfabetização em uma perspectiva emancipatória, visto que compreendia a alfabetização não só como aprendizagem mecanicista, mas como uma leitura do mundo, um trabalho político de conscientização.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA versam sobre os princípios da equidade, diferença e proporcionalidade e caracteriza tal modalidade de ensino como reparadora, equalizadora e qualificadora. Essas funções da EJA subsidiam o trabalho pedagógico humanizado, na perspectiva de respeitar os sujeitos em suas especificidades, encorajando-os a conduzirem os seus aprendizados continuamente com autonomia, desenvolvendo habilidades necessárias para a construção de conhecimentos significativos para suas vidas em sociedade (URBANETZ; PINHAIS, 2022). Assim, é possível compreender a EJA como um

espaço para transformação social na vida das pessoas que estiveram alheias ao contexto educativo por questões sociais e políticas.

Vários programas foram impulsionados para assegurar a oferta educacional adequada para essa ampla parcela da população. As questões relativas à alimentação, transporte, material didático escolar e assistência à saúde estão estabelecidas como direito dos alunos mediante a Constituição Federal de 1988, destacado no Art. 208 “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

Apesar de garantido na constituição, a política de financiamento da EJA só foi inserida no ano de 2006 no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Somente com a inclusão da EJA no FUNDEB que foi assegurado o financiamento de programas relacionados à alimentação e transporte, ainda que timidamente (MAMONA, 2016).

A EJA foi incluída no Plano Nacional do Livro Didático em 2009, no entanto, na primeira Campanha de Educação de Adultos em 1947 houve atuação significativa do poder público na produção de materiais didáticos para o desenvolvimento da leitura, escrita, operações básicas de matemática, noções de cidadania, higiene e saúde.

As discussões, geralmente, estão relacionadas ao papel que devem representar os materiais didáticos nos processos pedagógicos da EJA. Há embates, por exemplo, nas propostas que insistem na certificação dos estudos ou na promoção de formas aceleradas de formação para conclusão dos estudos; e aquelas que propõem formas de educação continuada, numa perspectiva política de emancipação social, ligadas às experiências da educação popular (MELLO, 2015).

Mesmo com inúmeros debates, há concordância no campo educacional de que os materiais didáticos são bons promotores de democratização de acesso à produção científica, didática, artística e cultural para o público da EJA. Contudo, para que isso ocorra de fato é necessário que seja considerado alguns pontos. O primeiro se refere ao contexto em que ocorre a aprendizagem, isso pois, na EJA a oferta de cursos é bem flexível em relação a organização, duração e matriz curricular. Os cursos podem ser presenciais, semipresenciais, a distância; podem ser ofertados em ambientes escolares, espaços educativos alternativos etc.; e podem estar articulados ou não à profissionalização.

Outro ponto é a diversidade do público, a forma como se organiza as propostas de aprendizagem sugeridas pelo material deve considerar o modo como esse público aprende e as suas diferentes particularidades. O último aspecto está relacionado à seleção e organização dos conteúdos que sejam significativos para EJA, incluindo temas que considerem as experiências e aprendizagem que esses alunos construíram ao longo da vida (MELO, 2015; QUEIROZ, 2018; MAMONA, 2016).

Ao se pensar na Educação de Jovens e Adultos, é fundamental que sejam conhecidas as especificidades dos alunos atendidos por essa modalidade de ensino: quais são seus interesses, sua faixa etária, sua condição econômica ou mundo de trabalho (MARTINS, 2014). Isso porque, a visão de mundo que os alunos e alunas da EJA apresentam é influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional (KLAVA, 2015).

Em geral, o retorno à escola para o aluno da EJA traz o envolvimento de uma série de fatores e pessoas. A distância da escola é um fator importante tanto pelo custo como pela questão de ser um novo projeto, a possibilidade de desistência e de voltas também fazem parte desse processo. Na memória dos alunos, no ideal modelo de escola, eles esperam encontrar um professor que transmita o conhecimento, aplique tarefas e ensine para memorização, visto que essa seria a melhor forma de aprendizagem. Contudo, esse é outro desafio, pois o aluno está fadado a conviver em uma nova escola, com uma nova concepção de aprendizagem.

Dessa forma, as expectativas dos alunos precisam ser ajustadas levantando a necessidade de a escola investir para que a recepção e transição de suas expectativas diminuam as desistências. A escola precisa considerar o processo de aprendizagem atrelado à permanência. As necessidades do aluno de EJA envolve sua vida pessoal e não apenas o conhecimento escolar, esse aluno sente o desejo de que a escola, de alguma forma, marque sua vida. Por outro lado, esse aluno também sabe que precisa se integrar no mundo das letras. Para isso, é essencial que a escola produza conhecimentos diversos que contribuam e enriqueçam a vida dos seus alunos, com parte do crescimento social e cultural (KLAVA, 2015; BRASIL, 2006).

A especificidade etária ou geracional constitui a marca mais clara dessa modalidade educacional. A LDB determina no artigo 38 que a idade mínima para ingresso na EJA, é de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio. Mais tarde, essa medida foi reforçada pela Resolução nº 3/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que manteve a decisão da LDB e reforçou que a oferta

da EJA deveria ser variada, visando atender plenamente os jovens com mais de 15 anos. Essa inclusão gerou conflitos entre dois movimentos específicos: o primeiro, que expulsa os alunos dessa faixa-etária do ensino regular e os leva à EJA, que é o movimento que guarda em si as causas dessa mudança; e o segundo, que é a inclusão desse público numa modalidade que não está preparada para o atender.

A compreensão desse público, ainda que sem consenso entre os especialistas e o aumento do número de jovens na EJA, trouxe para modalidade um fenômeno chamado “juvenilização” da EJA. Esse fenômeno incitou a necessidade urgente de pensar e construir alternativas para atender a uma população que tem demandas muito específicas (MAMONA, 2016).

A maioria dos alunos entendem a EJA como uma opção rápida para retorno ao ensino regular, objetivando rever o tempo perdido pelas reprovações ou defasagem de idade e série. No entanto, esse plano de recuperação através da EJA não vem dos jovens, ele é incentivado pelas redes municipais e estaduais que entendem que os alunos com dificuldades de aprendizagem e de indisciplina devem ser inseridos na EJA (KLAVA, 2015).

Se a educação de jovens e adultos sempre foi um lugar dos excluídos que esta sociedade tem gerado, parece ser natural a EJA ser o lugar de acolhimento aos adolescentes e jovens. No entanto, isso não se trata de excluir os já excluídos do ensino regular. É essencial a oferta de educação de qualidade para esses sujeitos que se constituem parte da EJA, ao mesmo tempo em que se luta por alternativas viáveis para identificar e combater as causas que geraram o fenômeno, que expulsam os adolescentes e jovens das turmas regulares e os empurram para EJA.

Quanto à condição socioeconômica, geralmente os homens, mulheres, jovens, adultos e idosos que buscam essa modalidade são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem apenas o básico a sua sobrevivência, como aluguel, água, luz, alimentação e remédios para os filhos. O lazer normalmente acontece em encontros com as famílias ou eventos das comunidades das quais participam. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação (BRASIL, 2006).

Mamona (2016) também destaca outros grupos que marcam maior presença na EJA, reflexo da exclusão social produzida pelo Brasil, são eles: mulheres; populações quilombolas, indígenas e negros; e comunidades tradicionais geralmente camponeses, ribeirinhos e pescadores. Essa realidade que revela maior presença de populações desfavorecidas econômica, social e culturalmente na EJA levou Paulo

Freire ao reconhecimento do analfabetismo não somente como uma questão pedagógica, mas também social e política (BRASIL, 2006).

Outra questão é que os alunos de EJA, em sua maioria, são trabalhadores e pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, para própria sobrevivência e/ou da família, tiveram que abandonar a escola. Desse modo, esses alunos retornam à escola com esperanças de mudanças de ocupação, melhor qualificação e precisam dessa valorização.

Santos e Barreto (2019) descrevem que em geral, os alunos almejam qualificação que lhes permita o ingresso e a permanência no mercado de trabalho ou alguma forma de ascensão social, muitos deles em busca de um certificado que, nem sempre, retrata a real situação de aprendizado. Portanto, é importante que deixe de existir a distorção entre certificação e o aprendizado real, permitindo que os alunos concretizem seus projetos de vida.

A formação escolar pode subsidiar meios para proporcionar novas formas de trabalho e, conseqüentemente, melhorar as condições financeiras. Contudo, é necessário reforçar que esse não é um papel por si só da escola, mas uma responsabilidade social mais ampla e mais próxima das políticas governamentais e empresariais. Apesar da possibilidade, destaca-se que para os alunos de EJA o retorno a escola é uma jornada difícil, considerando que chegam cansados do dia de serviço e precisam assistir aula, tornando a ideia de estudar novamente penosa. Assim, muitos alunos desistem novamente por não darem conta do conteúdo ou mesmo da rotina pesada das aulas noturnas (MARTINS, 2014; SOUZA FILHO; CASSOL; AMORIM, 2021).

A autoestima dos alunos de EJA é outro fator importante que deve ser considerado, isso pois, quando abalada, contribui para o desinteresse, o baixo rendimento do aprendizado, a repetência e a evasão escolar. Dados do Censo Escolar da Educação Básica mostram que com a pandemia e o agravamento da desigualdade social, houve um aumento da evasão escolar. As matrículas da EJA tiveram uma queda de 7,7% em 2020. Foram cerca de 579 mil matrículas a menos do que em 2019. Em 2021, a quantidade de alunos matriculados continuou em queda: 1,3% a menos em relação à 2020, chegando a 3 milhões de matrículas em 2021 (INEP, 2022).

Essa redução vem ocorrendo desde 2013, Mamona (2016) destaca que isso está acompanhado de um processo de nucleação e fechamento de turmas de EJA no Brasil, onde, em geral, os motivos citados pelos gestores foram os altos índices de

evasão, poucos alunos por turno e, conseqüente aumento do custo para manutenção das turmas. Essa situação, de acordo com a autora, também está ligada a uma visão mercantilista da educação escolar.

Além dessas questões, Santos e Barreto (2019) colocam que as causas da evasão escolar podem ter características intrínsecas e extrínsecas a escola, com uma variedade de fatores que, associados ou não, podem ser os responsáveis, como: sociais, econômicos, institucionais, familiares e pessoas. As causas extrínsecas se encontram fora do alcance da escola, geralmente relacionadas ao contexto social a qual o aluno está inserido. Silva (2021) colocam que problemas familiares, desigualdades sociais, necessidade de ingressar no mercado de trabalho precocemente, violência, uso de drogas, entre outros, são fatores pessoais externos que podem contribuir para o fracasso escolar.

Já as causas intrínsecas fazem parte do domínio da instituição e podem ser identificadas e administradas na mesma. Dentre elas, é possível citar: a falta de identificação do aluno com o grupo, a infraestrutura, a inadequação de currículos, programas e métodos de ensino e falta específica de formação dos professores (SANTOS; BARRETO, 2019).

No que se refere à infraestrutura, Mamona (2016) destaca que os espaços para EJA são precários, adaptados dentro de uma escola regular, inadequados para o público e vistos como um espaço “cedido para o pessoal da noite”. Além disso, outros espaços como a biblioteca não ficam disponíveis para uso dos alunos no período da noite, algumas vezes pela falta de funcionários. Dessa forma, para garantir permanência dos alunos de EJA é importante assegurar espaços legítimos para esses sujeitos dentro da escola.

Sobre a falta de formação específica dos professores de EJA, Di Pierro (2003) coloca que, muitas vezes, os professores que atuam com os jovens e adultos são os mesmos do ensino regular. Assim, ou eles adaptam a metodologia a este público específico, ou reproduzem a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes com a turma de EJA.

Portanto, cabe aos professores e educadores da EJA ressignificarem seus olhares e fazeres pedagógicos para essa modalidade frente às inúmeras especificidades que fazem parte dessa modalidade. Contudo, tal questão se constitui como um desafio, visto que a rotina de trabalho dos professores possibilita, na maior

parte das vezes, pouco tempo para análise de resultados, para o planejamento de ações e principalmente para refletir sobre a prática docente adequada à EJA.

1.3 APRENDIZADOS, VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO NA EJA

Como tem sido discutido, a precarização da história em torno da EJA e de suas especificidades acarretou dificuldades no âmbito de políticas públicas, das práticas pedagógicas, da profissão docente, assim como no âmbito da formação inicial e continuada (AMORIM; DUQUES, 2017). Em geral, o processo formativo daqueles que atuam na EJA deveria ser um processo contínuo e constante construção. Contudo, esse não é um desafio fácil de ser resolvido, pois, de acordo com Pedro, Conceição e Assis (2021) falta uma reformulação na matriz dos cursos de graduação e licenciatura ou inserção de componentes curriculares e formação específica dos professores para atuar na EJA.

Os autores destacam ainda que nos cursos de Pedagogia, por exemplo, existem no máximo duas disciplinas com carga horária de 60 horas voltadas para a modalidade EJA, o que pode não ser suficiente para dar conta de toda a dinâmica que permeia a EJA. Corroborando com esse aspecto o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 009/2001 que homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica aponta alguns direcionamentos para os cursos de formação de professores:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. [...] os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos (BRASIL, 2001, p. 26).

Assim sendo, a pouca atenção às especificidades da EJA nos processos de formação conduz a desqualificação profissional, comprometendo o trabalho e limitando as possibilidades de aprendizagens dos educandos (SOARES, 2008). Originários de várias áreas de formação inicial consideradas pelos próprios educadores como genéricas e pouco representativas da modalidade, e preparados

para atuarem no ensino regular, os educadores começam o trabalho na EJA por diferentes interesses: conveniência no horário noturno, melhoria do salário, possibilidade de conciliar mais de uma atividade profissional, entre outros.

No entanto, as opções que fazem os educadores continuarem nessa modalidade estão relacionadas a percepção da relevância da escolarização destinada aos educandos e a capacidade de sensibilização que revelam as histórias de vidas dessas populações dos jovens e adultos, em geral, marcadas pelo histórico de exclusão social.

Para Amorim e Duques (2017) quando os professores se percebem dentro do contexto da EJA, as inclinações pessoais começam a requerer motivações político-pedagógicas e epistemológicas próprias ao trabalho com jovens e adultos. A partir daí surgem as necessidades do educador de uma formação que seja suficiente para adequar aos seus processos educativos em EJA.

A carência de formação inicial, conseqüentemente, implica vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional que se constituem em necessidades que são levadas aos processos de formação continuada. Frente a esse cenário que apresenta desafios e perspectivas no campo da formação docente, legislações remontam acerca da formação do professor.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 estabelece em suas metas 15 e 16, a garantia da formação inicial e continuada para os profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação. A LDB nº 9.394/96, estipula nos incisos II e V do Art. 67, o II, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim e um V) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Com arcabouço teórico, a formação continuada se coloca como um direito do educador. Contudo, como destaca Soares (2011), apesar das amplas discussões sobre a necessidade de qualificação específica para o professor de jovens e adultos, ainda há a ausência de políticas específicas para formação desse professor.

Junto às poucas oportunidades formativas, os educadores da EJA ainda precisam lidar com as dificuldades do cotidiano escolar relacionadas a falta de espaço físico adequado para a realização de encontros formativos; indisponibilidade de tempo ou de organização para a realização de encontros coletivos; escassez de material didático específico para modalidade de EJA; carência de recursos financeiros para a

melhoria dos processos formativos; dentre outras questões que limitam a formação continuada docente da EJA (AMORIM; DUQUES, 2017).

Apesar dos amplos desafios, ser educador de EJA implica disposição para aproximações entre os saberes científicos e os saberes experienciados e legitimados no reencontro com o espaço escolar. O professor da EJA tem como condição a reflexão constante de sua prática pedagógica, buscando sempre ampliar os seus conhecimentos e metodologias para que esses sejam refletidos na qualidade do processo de aprendizagem dos alunos (FERNANDES; GOMES, 2015).

Por isso a importância de que o professor esteja sempre preocupado com uma formação continuada, buscando sempre adquirir uma visão problematizadora capaz de promover ao aluno um ensino significativo, no qual esse consiga fazer uma relação do conhecimento adquirido com as suas vivências.

A utilização de metodologias apropriadas para os jovens e adultos pode contribuir para a permanência desses alunos na escola, reduzindo os índices de evasão nesta modalidade. Comumente, a educação é vista como um treinamento, em que o educador espera o educando para moldá-lo e ao mesmo tempo se torna um juiz na sala, sendo que qualquer ato que perturbe a ordem pode ser levado a punição (VIEIRA, 2016).

No entanto, a educação deveria estar voltada para um ensino mais ativo, em que os alunos fossem formados para serem capazes de criticar, analisar e refletir. Para isso, ao invés de métodos pautados em modelos de ensino bancário, podem ser utilizadas metodologias ativas como recurso de aprendizagem e ensino. As metodologias ativas são instrumentos que vêm auxiliar o trabalho do professor que, por sua vez, tem o seu papel de detentor do conhecimento transformado no papel de mediador do processo ensino-aprendizagem (REIS; SOUZA; SANTOS, 2020).

Esse tipo de metodologia é especialmente importante na EJA, visto que os estão envolvidos nesses espaços os mais variados coletivos com suas diferentes especificidades, surgindo a necessidade da problematização de conteúdos pedagógicos na perspectiva histórica, social e cultural (PEDRO; CONCEIÇÃO; ASSIS, 2021).

Leite, Oliveira e Barros (2015) trazem nesse ideal, o método Paulo Freire, em que a metodologia está construída em uma ideia de um diálogo entre educador e educando, que há sempre uma construção conjunta, respeitando o conhecimento prévio e enfocando na realidade do aluno. As autoras trazem a questão dos círculos

de cultura como substitutos da “turma de alunos”. ‘Círculos’, porque todos estão atuando como uma equipe, em que educador está em uma relação horizontal com os educandos e ‘de cultura’ porque mais do que o aprendizado individual, os círculos produzem modos próprios, novos e coletivos, trabalhando a importância da interdependência entre processo educativo e meio social, com sensibilização crítica e criativa. Esse método é composto de três etapas: 1) levantamento do universo vocabular; 2) identificação das palavras geradoras; 3) tema gerador.

A primeira etapa está relacionada à ideia de que no contexto do educando existe um universo de falas que precisa ser investigado, pesquisado, levantado e descoberto. As autoras destacam que esse universo vocabular em conjunto com materiais educativos (frases, palavras, fatos) podem gerar momentos de descoberta, integração e reconhecimento da identidade sociocultural. A segunda etapa é definida como o momento de trabalho comum entre educando e educador, em que as palavras geradoras são identificadas a partir dos debates, dos círculos de cultura e são trabalhadas de forma a conter todos os fonemas da língua portuguesa, suas dificuldades de pronúncia e escrita (LEITE; OLIVEIRA; BARROS, 2015).

O tema gerador, proposto na terceira etapa, foi pensado por Paulo Freire na possibilidade de educandos pensarem sobre os círculos de culturas, a partir da construção de textos, pois seria o local onde esse aluno também obterias uma proporção maior de conhecimento e capacidade de interpretação do seu cotidiano. De modo geral, com esse método, além do processo de alfabetização e escolarização, há a possibilidade da formação de sujeitos críticos e autônomos capazes de transformar sua realidade (LEITE; OLIVEIRA; BARROS, 2015).

Outros métodos são apresentados por Reis, Souza e Santos (2020), entre eles a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a Gamificação. A PBL é uma das metodologias que propõe aliar a construção do conhecimento de forma ativa à solução colaborativa de desafios, sendo caracterizada por encorajar os alunos a desenvolver pensamento crítico em busca de solução de problemas. Os autores descrevem que a PBL é fundamentada em três princípios: o primeiro relacionado a aprendizagem como um processo construtivo e não receptivo; o segundo referente ao desenvolvimento de habilidades como estabelecimento de objetivos, seleção de estratégias e avaliação de resultados como essenciais à aprendizagem; e o terceiro que os fatores contextuais e sociais influenciam a aprendizagem. Assim, a aprendizagem é otimizada quando o conteúdo ensinado se insere no contexto

profissional futuro e quando os alunos compartilham responsabilidades e visões diferentes sobre uma mesma questão.

Conforme os autores, essa metodologia possibilita um trabalho interdisciplinar, abrindo espaço para que o aluno desenvolva competências como autonomia, curiosidade, resolução de problemas e comunicação interpessoal. Além disso, essa metodologia apresenta diferentes papéis aos atores em comparação ao ensino tradicional. O papel principal do professor na PBL é o de orientação dos grupos, fornecendo apoio para que a interação entre os alunos seja produtiva e ajudando-os na identificação do conhecimento necessário para resolução do problema.

A utilização de jogos educativos (gamificação) também é uma forma de metodologia ativa que pode ser utilizada. Isso pois, o uso desses jogos faz com que o aluno utilize seus conhecimentos prévios diante de um desafio, ou seja, proporciona que o estudante coloque em prática suas competências, exigindo um pensamento reflexivo para compreender os erros e solucioná-los com o objetivo de avançar no jogo.

O game é um recurso pedagógico essencial de acordo com as autoras, pois articula teoria e prática, formula hipóteses e experiências, tornando atrativa e interessante a aprendizagem. Nesse sentido, colocam que é imprescindível a construção de espaços tecnológicos confortáveis, interativos e criativos que possam proporcionar o aprendizado com sentido e significado, no qual os alunos gostem e queiram estar presentes.

Nesse aspecto, a diferença entre o game e gamificação vai ser o local onde ocorrem e o quanto vão exigir do jogador. No game há um cumprimento de objetivos em um mundo virtual, sem motivação direta no mundo real, enquanto a gamificação é criada para aumentar o engajamento dos alunos em tarefas reais, como bater metas e estudar, gerando resultados reais e positivos, principalmente ao raciocínio lógico matemático (REIS; SOUZA; SANTOS, 2020).

Assim, as metodologias ativas, em que o aluno passa a ser protagonista de seu próprio processo de ensino e aprendizagem, são pontos iniciais para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. Desse modo, é essencial a discussão de estratégias pedagógicas que permitam a integração dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que estes encontrem estímulo para frequentar as aulas e ainda possam aprender conteúdos significativos, mediados por metodologias.

2 JUVENILIZAÇÃO DA EJA: DESAFIOS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

2.1 PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NA EJA

De acordo com o dicionário de língua portuguesa “Juvenilização” é o ato ou efeito de juvenilizar (-se), de tornar(-se) juvenil. E “juvenil” diz respeito à juventude, formado/destinado a jovens (PORTO EDITORA, 2022). Tal fato é o que vem acontecendo nas escolas que ofertam a EJA, a presença cada vez maior de adolescentes e jovens em uma modalidade que historicamente foi modelada para atender à população adulta. Esse movimento vem sendo chamado de Juvenilização da EJA e é impulsionado por uma série de fatores legais, pedagógicos, sociais, econômicos e subjetivos (OLIVEIRA; COSTA, 2020).

Discussões na década de 1990 já chamavam a atenção para a necessidade do redimensionamento da EJA para uma proposta adequada à realidade brasileira. Autores já alertavam para o processo que chamaram de “rejuvenescimento” dos alunos, ou seja, a idade reduzida com a qual os jovens passavam a procurar pelos programas da EJA. Essa situação foi atribuída a queda na qualidade do ensino regular e a consequente inadequação da escola diante das necessidades dos jovens (ARAUJO; COUTRIM, 2022).

Diversos pesquisadores evidenciam preocupação com a migração dos adolescentes e jovens do ensino regular para a EJA e o choque cultural e educacional que isso tem provocado nessa modalidade de ensino. Em geral, esses autores ressaltam que os primeiros sinais que culminaram no fenômeno de juvenilização foi demarcado pela LDB nº 9.394/96, que favoreceu o ingresso antecipado nessa modalidade, estabelecendo a idade de 15 anos como mínima para que os jovens realizassem os exames para a conclusão do ensino fundamental (SOUZA FILHO; CASSOL; AMORIM, 2021; MIRON, SCHARDOSIM, 2021; OLIVEIRA; COSTA, 2020; SILVA, 2019; ARAUJO; COUTRIM, 2022).

Nesse aspecto, os adolescentes com idade entre 15 e 17 anos foram juvenilizados, isto é, foram considerados jovens e excluídos da faixa etária com a qual o Estado possui a responsabilidade de garantir a Educação Básica (GOUVEIA; SILVA, 2015). Silva (2019) destaca que ao reduzir a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação, a LDB foi determinante na expulsão dos alunos a partir dos 14 anos de idade da escola regular, colocando em evidência a ênfase na certificação em

detrimento da vivência dos processos pedagógicos necessários ao domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Contudo, não foi somente o contexto normativo que influenciou esse processo, mas também um contexto social e pedagógico mais amplo, no qual se inserem os jovens e as escolas. Na tentativa de ampliar as causas do aumento importante de jovens na EJA, Silva (2019) sugere pontos que intensificam a juvenilização dessa modalidade na atualidade, entre eles: a deficiência do sistema escolar como a evasão e a repetência que ocasionam a defasagem entre a idade e série; a busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar e da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno à escola; etc.

Desse modo, a juvenilização das turmas da EJA tem se justificado, ao longo do tempo, como consequência de problemas estruturais educacionais ou sociais. Se por um lado existem fatores relacionados à escola, produtores desse fenômeno, por outro é importante elucidar o quanto as condições econômicas e sociais são estruturantes para configurar esse fenômeno (SILVA, 2019).

A questão da busca pelo trabalho, pelo emprego e pela renda, bem evidenciada na vida dos sujeitos como estratégias de sobrevivência pessoal ou familiar, é um dos fatores que leva à presença do aluno muito jovem nas salas de aula da EJA. Oliveira e Costa (2020) discorrem sobre alguns fatores pedagógicos importantes nessa discussão, os quais se referem à dissonância entre a organização e a estruturação do ensino do diurno à dinâmica da vida dos jovens.

Em geral, os horários das aulas são incompatíveis com a vida do estudante trabalhador; as atividades escolares também se apresentam como fator pedagógico, geralmente são trabalhos em grupos que frequentemente são realizados no turno oposto, o que impede a inserção dessas no cotidiano desses estudantes que trabalham.

Contudo, Miron e Schardosim (2021) colocam que por mais que existam jovens trabalhadores na EJA, atualmente, há uma parcela significativa de jovens que frequentam essa modalidade e que está fora do mercado de trabalho. Esses, possuem uma visão negativa da escola e retornam às salas de aulas na perspectiva de modificar sua realidade e seu futuro por meio dos estudos.

É preciso destacar que a proposta curricular integradora que atenda às demandas dos alunos da EJA, a baixa carga horária e outros fatores, conduzem, na maior parte das vezes, a uma formação para o mercado de trabalho “informal e de

subemprego” que não condiz com os diferentes sonhos dos alunos. Esses desafios fragilizam uma formação integral com diversos conhecimentos apropriados aos alunos de EJA que oportunizem o ingresso e permanência no exigente e competitivo mercado de trabalho, ao mesmo tempo que possibilite a sua formação intelectual crítica e social (MIRON; SCHARDOSIM, 2021).

As relações tensas e conflituosas vivenciadas pelo jovem aluno da escola regular diante dos aspectos disciplinares e pedagógicos se colocam como fatores excludentes na perspectiva da interação social e cultural da escola, rotulando, muitas vezes, esse aluno como problema (SOUZA FILHO; CASSOL; AMORIM, 2021). Miron e Schardosim (2021) descrevem que a EJA tem sido considerada uma válvula de escape para diversas problemáticas educacionais, em que, na maioria das vezes, são realocados para EJA os alunos que “não se adaptaram às normas do sistema escolar”, ou seja, que tiveram insucesso escolar.

Em geral, o insucesso escolar está relacionado a ausência de políticas educacionais que sejam efetivas. Não se pode considerar que o interesse do estudante seja o principal fator no seu sucesso escolar, quando há grande precarização da formação inicial e continuada dos docentes; há ausência da participação efetiva da família nos processos educativos, entre outros fatores que precisam ser considerados.

Nesse sentido, a EJA tem sido uma alternativa para diminuir o problema da defasagem na relação idade-série recebendo alunos que passaram por vários processos de exclusão escolar e social como repetência, evasão, ingresso precoce no mundo do trabalho. Gouveia e Silva (2015) enfatizam que a escola além de não reconhecer a responsabilidade pelo fracasso escolar do estudante, acaba marginalizando os alunos que não conseguem avançar e a própria EJA que passa a ser considerada o espaço para aqueles que não se adaptaram ao ensino regular.

O fato é que os adolescentes são considerados “intrusos” tanto no ensino regular como na EJA, muitas vezes, discriminados por parte de outros alunos e até mesmo professores devido ao comportamento agitado que apresentam. Essas alterações no cotidiano escolar e as mudanças no perfil etário da EJA podem acabar provocando a evasão dos mais velhos que não conseguem conviver com o comportamento dos adolescentes na sala de aula.

O convívio de pessoas com diferentes idades no espaço escolar pode gerar conflitos que podem ser agravados devido à falta de uma prática apropriada.

Comumente, os adultos esperam que o espaço escolar da EJA seja um ambiente silencioso e ocupado pelas falas do professor e colegas com faixas etárias semelhantes às suas. A convivência com a expressividade da juventude faz com que, em alguns momentos, esses não compreendam a necessidade de diálogo ou troca de opiniões durante os momentos de aprendizados ou ainda se sentem prejudicados frente a rapidez do raciocínio jovem que não é acompanhada por um idoso, por exemplo (PARANÁ, 2018).

Por isso, Souza Filho, Cassol e Amorim (2021) destacam a necessidade de acompanhar os conflitos, promover a compreensão e o respeito aos saberes, valorizar a trajetória social, histórica e cultural de cada aluno, com vistas a contribuir para que tanto o estudante mais jovem quanto o mais adulto não percam o estímulo e desanimem frente às dificuldades encontradas nos processos de retorno a escola.

A EJA acolhe sujeitos que não tiveram acesso à escola no passado, ou que foram colocados para fora, reconhecendo que esses apresentam uma vida cheia de aprendizados que necessitam ser valorizados. Sendo assim, mesmo com toda a variabilidade existente relacionada a faixa etária e história de vida, é essencial a adoção de uma proposta de prática pedagógica que agregue todas as redes de saberes, tecida nos seus variados espaços/tempos e de experiências (SOUZA FILHO; CASSOL; AMORIM, 2021).

Nesse aspecto, Araújo e Coutrim (2022) destacam que a presença do jovem na EJA não é mais um fenômeno temporário, é um processo que vem se consolidando diante das demandas sociais e tem provocado situações que desafiam o professor no espaço da sala de aula, tendo em vista os diferentes ritmos de aprendizagem. O centro do desafio com a juvenilização da EJA é atender a diversidade marcada pela heterogeneidade das necessidades de aprendizagem, motivações e condições de estudo.

Esse processo requer inovação e reinvenção da escola frente a extrema importância da EJA, com a utilização de procedimentos e práticas que fortaleçam o seu verdadeiro papel no processo de transformação e de evolução, colocando-se como espaço de discussão, enfrentamentos, de reflexões, de competências e de construção de novos saberes, aliados a experiência e o conhecimento popular que o aluno leva até a escola (SOUZA FILHO; CASSOL; AMORIM, 2021).

De modo geral, autores destacam a necessidade de atendimento a esse novo público, sem esquecer o conceito inicial da EJA que é o de inclusão de todos aqueles

que não tiveram oportunidade de concluir a formação escolar na “idade certa” em função do contexto social, econômico, político e educacional a que foram submetidos (KLAVA, 2015; FRIEDRICH *et al.*, 2010; SOUZA FILHO; CASSOL; AMORIM, 2021).

No contexto da realidade educacional, a juvenilização da EJA requer a sensibilização de todos os atores envolvidos na conjuntura escolar no repensar do planejamento escolar e das práticas pedagógicas; das ações geradas pelas políticas públicas; da visão social da escola e suas práticas educativas que atendam às especificidades do seu público juvenil.

Isso indica a necessidade romper com modelos de escolas fechadas e fronteiriças a contextos culturais diversos, com currículos e práticas pedagógicas solidificadas em vazios culturais. Estes rompimentos demandam a construção de movimentos opostos a currículos homogeneizantes, favorecendo movimentos dinâmicos e horizontais de aproximações com a comunidade escolar, com as juventudes, na intenção de interagir, dialogar, desvelar, interpretar e reconhecer as heterogeneidades em sala de aula (OLIVEIRA; COSTA, 2020).

A cultura juvenil completamente plural e heterogênea, é marcada por representações sociais construídas em diferentes locais de convívio e contextos de vida dos jovens estudantes da EJA, a exemplo das interações que ocorrem no bairro em que moram, na igreja, na escola, na praça, nas redes sociais, nos programas de TV, dentre outros. Nesse conjunto, a escola é considerada o espaço propício para promoção de aproximações e reconhecimento das diferentes culturas juvenis. Para isso, o diálogo surge como possibilidade para construção de currículo que atenda aos jovens, respeitando outras formas de saberes e fazeres curriculares.

2.2 O DIÁLOGO COMO ESTRATÉGIA MEDIADORA

Criar espaços para relações dialógicas e igualitárias, no âmbito da EJA, é abrir caminhos para aproximações com os contextos subjetivos e plurais do público que integram essa modalidade, sendo essencial, para tal fim, o gerenciamento de conflitos, disputas e embates, considerando que todas as relações que acontecem nesse espaço estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierárquicas, marcadas pelo preconceito de discriminação de determinados grupos (OLIVEIRA; COSTA, 2020).

Sanceverino (2016) descreve que pela mediação dialógica nas interações em sala de aula, é possível que os sujeitos produzam estratégias intelectuais de forma a lhes permitir a produção ou apropriação de conhecimento. Isso potencializaria a mediação de si mesmo, libertando o sujeito da sua consciência ingênua e garantindo patamares maiores de significação que apenas a simples exposição a estímulos ou experiências físicas e cognitivas com os objetos de conhecimento não lhe proporcionaria.

Logo, o diálogo torna-se a concretização do próprio exercício de liberdade, uma vez que o homem nunca encontrará sua plenitude apenas em si mesmo. Segundo Sanceverino (2016) as pessoas se constroem a partir do diálogo, pois são essencialmente comunicativos, além disso, a autora destaca que o diálogo é o momento de transformação da realidade e de progressos.

Nesse sentido, Santos e Rodrigues (2013) complementam destacando o diálogo como possibilidade de pensamento coletivo. Em resumo, o diálogo implicaria em um processo de abertura e compreensão do outro, a fim de juntos criarem um movimento convergente de um pensamento coletivo, buscando reduzir a fragmentação das relações humanas através da empatia e da cooperação.

Na perspectiva freireana, os sujeitos são convidados a ter uma nova postura frente ao outro e a sua realidade através da problematização e da conscientização, desenvolvendo uma nova práxis. E dentro do ambiente escolar, essa teoria denota a importância da prática pedagógica baseada na confiança e no respeito, onde educador e educando construirão coletivamente o conhecimento. A partir dessa concepção, Paulo Freire propõe uma educação horizontal forjada no diálogo, construída a partir da reflexão da realidade dentro da própria realidade e do conhecimento de sua condição de mundo. Além disso, outro ponto importante destacado nessa teoria se refere ao processo permanente de ação-reflexão dentro da prática pedagógica, motivando o educador a refletir sobre sua prática sistematicamente no momento da ação e a buscar alternativas para solucionar situações-problema (SANTOS; RODRIGUES, 2013).

No contexto de desenvolvimento da EJA, é evidente a necessidade de redimensionamento das práticas desenvolvidas nas instituições educacionais. Pesquisas atuais sobre a formação e atuação docente destacam como fundamental a função e participação dos (as) professores (as), bem como o seu papel, não mais

como repassador de conhecimento, mas sim como mediador, instigador e problematizador (SANCEVERINO, 2016).

Nesse aspecto, a postura dialógica se configura como uma possibilidade real de mediação de conflitos na escola, aproximando os sujeitos escolares e permitindo as resoluções dos problemas de forma conjunta. De acordo com Amaral e Ramos (2018), a mediação é o processo que procura, por meio do diálogo, ajudar as pessoas a alcançar uma solução aceitável, por ambas as partes, diante do problema apresentado.

Para Rodrigues (2021) a mediação é mais do que um método de resolução de conflitos, está relacionado a uma prática social capaz de refazer laços afetivos, familiares e sociais, promovendo o reconhecimento mútuo e a conscientização ampliada pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Diante desse contexto, destaca-se que são as experiências de aprendizagem mediadas pelo diálogo que permite aos alunos o preparo para entendimento do mundo, possibilitando que eles compreendam a realidade que os cerca e intervenham nela.

A prática pedagógica orientada pela mediação é capaz de desenvolver a autonomia do educando, de modo que, de sujeito mediado, ele torna-se também mediador, ao passo que consegue explicar a aprendizagem construída; consegue resolver as tarefas propostas e textos escritos; e consegue interagir com os outros sujeitos da atividade pedagógica. O reconhecimento do outro, do diferente para constituição de si próprio é o princípio da intersubjetividade e é o que potencializa o diálogo mediatizador da comunicação e da emancipação humana (SANCEVERINO, 2016).

Salienta-se também a importância do diálogo na estrutura das práticas pedagógicas dos professores à medida que esses podem promover debates que estimulem o desenvolvimento da solidariedade, da participação e do envolvimento dos alunos no processo de construção de conhecimento. Desse modo, é necessário reforçar que, a consciência crítica sobre as estruturas sociais que geram a desigualdade; o papel da educação na modificação dessas estruturas; e a valorização do diálogo como princípio educativo associados à relação recíproca entre professor-aluno, se constituem como pilares importantes da formação do educador de jovens e adultos (FERNANDES; GOMES, 2015; AMORIM; DUQUES, 2017).

Nessa lógica, o diálogo não é apenas um método, mas uma estratégia para o professor respeitar o saber do aluno que chega à escola, visto que este contém em si

aquilo que os seres humanos apresentam de mais próprio: a palavra; e ela se materializa no diálogo. Tal fato expressa a base pedagógica defendida por Freire que surge como uma crítica à pedagogia bancária que se caracteriza como uma pedagogia “anti-diálogo” voltada para dominação, hierarquia e silêncio (VIEIRA, 2016).

Logo, é preciso continuar ressaltando que o relacionamento professor-aluno precisa estar pautado no diálogo, em uma relação horizontal. Contudo, essa relação não deve acontecer de forma imposta, mas naturalmente, englobando dimensões como afetividade, sensibilidade, a intuitividade e intencionalidades. O espaço pedagógico da EJA é um espaço cheio de possibilidades de articulação e para compreender como os sujeitos se educam, é necessário visualizar seus contextos, visões e ações e que sejam apresentadas suas vozes, inteiramente.

Os alunos que integram a EJA apresentam desejo de aprender, mas, ao mesmo tempo, possuem sentimento de inferioridade, da dificuldade que parecem ter de superar. Esses alunos também trazem o movimento que produziu a exclusão social deles, o medo de ousar e de se expressar. Além de vivenciarem uma série de dificuldades relacionadas à infraestrutura das escolas, assim como situações de vulnerabilidade decorrentes dos determinantes desse processo de exclusão. Nesse sentido, os professores precisam buscar muitos mais. Isto é, devem operar com mediações e nas mediações de forma muito mais intensificada.

Assim, o professor deve ser aquele que vai provocar e facilitar o diálogo, essa produção e essa expressão individual. Ele vai auxiliar na resolução dos conflitos, favorecer as trocas e as ajudas mútuas. Nas salas de aulas de EJA, a homogeneidade em relação aos grupos muitas vezes facilita a aproximação das pessoas e a construção de elos entre elas.

Por outro lado, a diferença de idade dos alunos e a diversidade de crenças, de valores e gênero podem formar obstáculos à formação do grupo. É comum que os mais velhos critiquem os mais jovens e estes se recusem a trabalhar com aqueles (GOUVEIA; SILVA, 2015). É comum, também, que pela crença religiosa, alguns alunos não aceitem realizar determinadas atividades, como assistir a um filme, aprender matemática através de jogos, entre outros. Acontece, ainda, de as mulheres não gostarem de formar grupos com homens, por medo de ciúmes dos seus companheiros.

Essas resistências dos alunos, por vezes, se configuram como obstáculos à vida em grupo e à aprendizagem, mas à medida que todos vão se conhecendo melhor, a situação vai se modificando. Desse modo, é fundamental a forma de agir do professor, pois é ele quem ajuda a quebrar as barreiras dos preconceitos e cria situações de estreitamento de amizade entre todos a partir de atividades que aproximam e diminuem a distância entre as idades, as crenças, os valores (BRASIL, 2006).

Por isso a importância da dialogicidade, porque o diálogo entre educador e educando é aspecto fundamental para a problematização de situações reais vividas. Problematizar consiste em falar sobre as questões que emergem de situações que fazem parte da vivência dos educandos. É promover a análise crítica sobre a situação-problema, para que o educando perceba essa questão e reconheça a necessidade de mudança (SANCEVERINO, 2016).

É no momento da problematização que o professor deve buscar, pela dimensão mediadora do diálogo, trazer a experiência dos educandos como ponto de partida para a compreensão do mundo em que vivem. A autora destacada por último, traz pelo olhar freireano, a presença do professor na sala de aula como uma presença política, que não pode passar despercebida dos alunos. Além disso, reforça que o professor deve estar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos da sua disciplina, mas esse não pode reduzir a sua prática docente puramente ao ensino desses conteúdos.

Várias estratégias podem ser utilizadas objetivando a construção de vínculos, facilitação do diálogo e do encontro entre alunos da EJA, entre elas: a organização do próprio espaço da sala de aula; roda de conversas como lugar de construção de afinidades e de intimidade, onde cada um vai conhecendo melhor o jeito de pensar do outro, seus valores, expressões e marcas da sua fala; mapas do grupo, permitindo o conhecimento de aspectos que aproximam e diferenciam os alunos; encontros culturais, onde cada aluno ou grupo de alunos apresenta ou ensina aquilo que sabe bem e que traduz um aprendizado informal, construído pela experiência; entre outras (BRASIL, 2006).

Frente às diferentes possibilidades, é fundamental a preparação do professor com vistas a ativar a curiosidade do aluno na produção de conhecimento relacionado ao objeto ou conteúdo que está sendo trabalhado. O papel do professor, ao ensinar o conteúdo, não é apenas o de se esforçar para descrever a substantividade do conteúdo a fim de promover a sua fixação pelo aluno, mas ao falar com clareza, é

iniciar o aluno, com o objetivo de que esse, com os materiais oferecidos, produza a compreensão crítica do objeto.

Contudo, é preciso ressaltar que mesmo com a proposição de ensino e conteúdos que promovam a compreensão mais crítica de situações de opressão e exclusão, essas, por si só, podem não ser suficientes para promover mudanças. Daí surge a necessidade de engajamento na luta política pela transformação das condições concretas.

A tomada de consciência da realidade deve estar articulada com o processo de ação-reflexão-ação e é o diálogo que se coloca no centro da ação pedagógica e tem na linguagem papel material mediador onde é possível a ampliação de infinitas possibilidades de relações interlocutivas (SANCEVERINO, 2016). Assim, o diálogo pode ser visto como força que impulsiona o pensar crítico-problematizador referente à condição humana no mundo.

Portanto, as mediações caracterizam o campo onde potencialmente pode ocorrer o diálogo em amplo aspecto, em diversos conceitos, conhecimentos e linguagens. Desde os processos de negociação objetivando o entendimento de determinadas situações que tenham a finalidade de solucionar conflitos conceituais, aprimorar processos de intervenção humana de diversas naturezas e potencializar a identificação de conhecimentos que promovam novos campos de interpretações.

De modo geral, as práticas pedagógicas mediadoras devem ter como fundamento o exercício do diálogo, a fim de que os docentes possam buscar estratégias de formação inovadoras com vistas a superar as práticas bancárias e visões etnocêntricas. A convivência pacífica com o outro, com o diferente, onde é possível visualizar a construção de um currículo que responda à complexidade da EJA.

2.3 O AMBIENTE ESCOLAR COMO MOTIVADOR DA PERMANÊNCIA DO ALUNO

A escola precisa considerar o processo de aprendizagem aliado à permanência do aluno. Garantir a permanência de jovens e adultos na escola, de acordo com Correia, Heirich e Rateke (2007) é uma tarefa mais difícil do que a do acesso. Isso pois, aspectos como quantidade de vagas, local onde as aulas ocorrem, proximidade da escola com a casa do aluno ou local de trabalho, metodologias e avaliações, são condições essenciais para promover a permanência destes até o término do curso.

No entanto, nesses aspectos permeiam desafios como a má utilização ou a falta do material didático relacionado à idade do sujeito, o distanciamento afetivo do professor com aluno, conteúdos sem significado, metodologias infantilizadas e horários de aula pouco favoráveis à rotina desses alunos que se constituem como fatores motivadores de não permanência dos alunos na escola (CORREIA; HEIRICH; RATEKE, 2007).

Frente a esses desafios é indispensável garantir estratégias para conquistar os alunos até que se construa coletivamente uma proposta de ensino que atenda às suas necessidades. Nesse sentido, para que a escola seja vista realmente como é esperado pelos alunos de EJA, é essencial que esta fortaleça e estreite os laços com alunos da EJA, ambientando-o a uma realidade que, na maioria das vezes, ele não está mais acostumado.

Para os alunos da EJA, a escola representa um espaço de sociabilidade; de inserção social; de cultura; e de conhecimento, especialmente da alfabetização. A sociabilidade acontece no momento de contato com o outro, na vivência de relações e experiências diversas que enriquecem o modo de ver e agir dos alunos. Portanto, a escola desempenha o papel de proporcionar esse encontro do aluno com as outras possibilidades de relação e realização pessoal, favorecendo a construção de redes de sociabilidade entre alunos que possuem, muitas vezes, a mesma realidade e partilham das mesmas vantagens e dificuldades (BRASIL, 2006).

Sobre a escola como espaço de inserção social, destaca-se a importância de ensinar e aprender conteúdos vinculados às questões reais, olhando para os alunos como sujeitos sociais e de conhecimento. Desse modo, é necessário reforçar que a metodologia e os materiais didáticos utilizados pelo professor sejam consonantes com a faixa etária e o contexto social e cultural no qual está inserido o educando. Como enfatizado anteriormente, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores podem contribuir para uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, reforça-se novamente a necessidade de investimento na formação continuada de professores, contribuindo para o acompanhamento das mudanças que ocorreram nos últimos anos, para o enfrentamento da evasão escolar e para o acolhimento das especificidades apresentadas pelo público atendido pela EJA a partir da adequação das metodologias (MAMONA, 2016; BUZIOLI; TASSONI, 2020).

Em relação à dimensão cultural, a escola, ao mesmo tempo em que tem a tarefa de apresentar aos alunos os principais marcos da cultura humana, deve permitir que seus alunos e a comunidade a qual está inserido expressem sua cultura particular.

Isso permite e convida que os alunos se expressem nas suas diversas linguagens, permitindo o reconhecimento e valorização da sua própria cultura e maior relacionamento com culturas diferentes.

No que se refere ao conhecimento, evidencia-se que mesmo desconhecendo o sistema de escrita, os adultos analfabetos fazem ideia dos efeitos da escrita sobre a linguagem. Nesse aspecto, é importante o desenvolvimento de atividades que possam ajudar o professor a conhecer alguns dos conhecimentos que o aluno traz consigo em relação à forma como a escrita se organiza (BRASIL, 2006).

Tais dimensões evidenciam fortemente os papéis que a escola deve desenvolver no processo de permanência dos alunos de EJA, pois, a forma como o aluno percebe o ambiente escolar está intimamente relacionado à sua motivação, de modo que a aprendizagem e motivação são indissociáveis.

Assim, Buzioli e Tassoni (2020) descrevem que a capacidade de a escola propiciar a aprendizagem dos alunos, assim como sua permanência passa pela manutenção de uma infraestrutura adequada às aulas noturnas, com disponibilidade de recursos pedagógicos diversificados, assim como pela existência de metas e objetivos claros voltados à aprendizagem significativas; presença de professores que participam de ações de formação continuada, além de um clima favorável à aprendizagem; conteúdos curriculares que façam sentido para os alunos; até um corpo docente que troquem entre si práticas pedagógicas de sala de aula, apoiado pela coordenação pedagógica.

Quando o professor respeita as especificidades do educando, proporcionando um ambiente acolhedor com atividades e metodologias adequadas, este potencializa a compreensão e produção de conhecimento, motivando a permanência do aluno no ambiente educativo, trazendo a ideia de pertencimento e favorecendo a construção da identidade do sujeito. Desse modo, podem ser pensadas uma série de ações que promovam uma aproximação entre os educandos, professores, coordenadores e direção da escola, tais como oficinas, palestras, debates e atividades lúdicas tratando sempre de temas que envolvem a vida e o cotidiano dos estudantes, com linguagem e comunicação de fácil acesso.

Alves, Moraes e Nobre (2015) colocam que atualmente, a EJA apresenta uma melhor atenção por parte do poder público e as políticas públicas direcionadas a essa modalidade já se mostram mais visíveis e operantes, apesar das muitas melhorias a serem realizadas no currículo, na metodologia, na formação de professores, no

cotidiano das aulas e na ação pedagógica. Com isso, esses autores destacam a importância de a escola ter um projeto que garanta aos alunos da EJA os saberes necessários para a sua vida pessoal, profissional, cultural e social. Além disso, reforçam que as escolas devem levar em conta as transformações que ocorreram na sociedade em geral, a fim de promover práticas de gestão que contemplem as normas político-pedagógicas e as necessidades de cada público.

Antunes (2015) evidencia que em uma escola preocupada com a permanência da EJA, a gestão precisa agregar programas governamentais às práticas educativas para que os alunos permaneçam na escola, incentivando-os diretamente em relação ao mercado de trabalho ou não. A autora cita programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos de Formação Inicial e Continuada (PROEJA - FIC). O PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica, na tentativa de superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual.

De acordo com manuais do Ministério da Educação (2006), os projetos são unidades de trabalho, conjunto de situações de ensino que permitem aos alunos aproximação a determinados conteúdos curriculares e podem durar dias, semanas ou meses. Os projetos permitem que os alunos em suas diferentes habilidades e competências atuem juntos com vistas a um objetivo comum. Ademais, em um projeto o mesmo tema pode ser abordado a partir de diferentes olhares garantindo a interdisciplinaridade para o conhecimento em jogo (BRASIL, 2006).

Silva, Lima e Araújo (2010) denotam que a implantação de projetos que tragam aos alunos experiências diferentes e inovadoras e que promovam formas de fuga do modelo tradicional de ensino, servirá de estímulo para que o aluno continue seus estudos, evitando a evasão e criando laços mais próximos entre educadores e educandos. Tal fato acontece porque no transcorrer da realização de um projeto, todos os procedimentos necessários à confecção de um produto ganham um sentido diferente e positivo para os alunos: “aprendem a fazer, fazem, melhoram esse fazer e a sua aprendizagem de modo geral, em função da concretização de um projeto que é, ao mesmo tempo individual e coletivo” (BRASIL, 2006, p. 36).

Autores descrevem que os projetos de trabalho devem ser compreendidos como forma de os estudantes perceberem que o conhecimento não pertence exclusivamente a uma disciplina ou outra. A ideia é romper com a fragmentação

disciplinar, propondo a articulação de conhecimentos, a partir da compreensão dos problemas cotidianos relacionados aos conteúdos escolares (SOUZA; SANTOS; SANTOS, 2020).

Uma característica importante dos projetos é que os alunos e professores são coautores, opinam, decidem e produzem ativamente em parceria. O diálogo acontece desde a definição do tema do projeto, favorecendo a possibilidade da construção de um currículo em que os conteúdos se relacionam entre si e com a vida cotidiana. Essa questão pode permitir aos estudantes uma compreensão crítica da realidade, colocando-os como sujeitos ativos no processo de construção dos seus saberes, com autonomia de escolha do tema e material que necessitarão para realizar seus estudos.

Em síntese, para Souza, Santos e Santos (2020) os projetos podem ser visualizados como uma concepção de educação e escola que deve considerar: 1) a valorização do conhecimento e problemas fora do ambiente escolar; 2) a importância da relação com a informação atualizada; 3) o professor na função de problematizador, e mediador das relações dos estudantes com o conhecimento; 4) o exercício de escuta, em que todos ouvem o que cada um relata conforme seus entendimentos e experiências; 5) a importância dos registros sobre as conversas que acontecem na sala de aula e em outros contextos, como meio de agregar maior valor à construção dos conhecimentos; 6) a organização de um currículo integrado, baseado em objetivos do processo que conduzirá os estudantes para o final da escolaridade básica ; 7) a possibilidade da autodireção do estudante, a partir de atividades, do plano individual, planejamento semanal ou quinzenal dos fatos que acontecem na sala de aula; e 8) a avaliação deve considerar as experiências substantivas de aprendizagem, possibilitando que os estudantes reconstruam seu processo e transfiram os conhecimentos e estratégias para outras circunstâncias e problemas cotidianos.

Assim sendo, o espaço da sala de aula começa a ser vislumbrado como um local que favorece o desenvolvimento da inquietação, questionamentos, na busca incessante do saber. Assim, a prática de projetos pedagógicos pode transformar o espaço escolar em algo aberto às interações em suas múltiplas dimensões, incentivando o estudante a desenvolver a capacidade de ser mais ativo, tanto na escola como na sociedade.

3 MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA SALA DE AULA DA EJA: OLHARES DOCENTES NA EMEF ANTONIO GONZAGA BARROS, ITAITUBA-PA

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos que foram utilizados para investigação sobre a prática pedagógica do educador mediador de conflitos na EJA consistiu para o embasamento teórico do estudo, cuja fundamentação foi basicamente em referências bibliográficas com autores como Oliveira (1999), Pereira (2018), Ferreyra (1998), Sanceverino (2016), Jardelino e Araújo (2014), Arroyo (2005), Gadotti (2007), dentre outras; visto que foi elaborado um levantamento para o assunto a ser pesquisado e uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Quanto a este tipo de abordagem, “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

A temática apresentada foi baseada no público atendido por essa modalidade de ensino, a fim de caracterizar os alunos da EJA e suas expectativas nas salas de aula, assim como os conflitos causados pela diversidade encontrada nela; de forma a compreender as metodologias utilizadas pelos educadores sobre a perspectiva de averiguar sugestões para mediação de conflitos gerados pela heterogeneidade.

Para tanto, a investigação foi realizada na EMEF Antônio Gonzaga Barros, no município de Itaituba-Pará, no mês de março de 2023, onde os indivíduos da pesquisa foram quatro professores da instituição de ensino mencionada. As informações foram coletadas por meio de questionários, seguida da análise de dados, com debates sobre as respostas, propostas contribuintes sobre a questão estudada e os resultados alcançados todo o estudo.

Quadro 1- Perfil dos entrevistados. Fonte: EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA, 2023.

Prof.	Formação	Tempo de atuação
P ₁	Licenciatura Plena em Matemática	35 anos
P ₂	Licenciatura Plena em Pedagogia	10 anos
P ₃	Mestrado	9 anos
P ₄	Licenciatura Plena em Pedagogia	12 anos

Todos os entrevistados possuem habilitação específica para atuar nas disciplinas específicas. Na realidade, ao professor para atuar na EJA especialmente, ou até mesmo em outra área exige-se preparação e formação adequada, assim como uma formação continuada, conforme a lei educacional explícita no documento das DCN's da EJA- Educação para Jovens e Adultos.

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer[...] (BRASIL, 2000, p.56).

Diante disso, o professor da EJA tem como condição a reflexão constante de sua prática pedagógica, buscando sempre ampliar seus conhecimentos e metodologias acerca do processo, para que sejam refletidos na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O trabalho com pessoas jovens e adultas demanda do profissional não somente a formação inicial que deve ser em nível de graduação, mas também pode ser adquirida através da formação continuada, compreendida como a realização de cursos de especialização, cursos, fórum, seminários que promovem a atualização dos conteúdos curriculares de ensino para o sucesso educacional de quem tem um lugar especial no ambiente escolar.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Gonzaga Barros está situada na Av. Riomar Tapajós Virgulino Lages (23ª rua), Bairro Bom Remédio, nesta cidade de Itaituba / Pará. Fundada no dia 21 de setembro de 1981, na gestão do então Prefeito, Altamiro Raimundo da Silva, com o nome de Escola Municipal de 1º Grau “Antônio Gonzaga Barros”. A escolha do nome da escola ocorreu pelo desejo em homenagear o ex-vereador Sr. Antônio Gonzaga Barros, autarquia que prestou grandes serviços para o Município de Itaituba.

Esta Instituição Educacional tem como filosofia a formação do educando em seus aspectos físico, intelectual e cultural, de forma harmônica e crítica, considerando sempre sua realidade socioeconômica e cultural, suas reais necessidades e

interesses, garantindo assim, a apropriação do conhecimento que assegura ao educando uma participação político social mais efetiva na sociedade.

A Instituição de Ensino iniciou suas atividades pedagógicas e administrativas, com 02 (duas) salas de aulas, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) cozinha e 01 (um) banheiro. A Escola atendia a uma demanda de 245 (duzentos e quarenta e cinco) alunos, devidamente matriculados nos turnos: manhã, intermediário, tarde e noite. Naquela época, a composição da Escola se encontrava formado por 01 (uma) Diretora, cargo de nomeação, Prof^a. Rosirene Lopes Silva, 01 (uma) Secretária Escolar – Prof.^a Ana Maria Nascimento Cabral, 06 (seis) Professores, 04 (quatro) Serventes e 02 (dois) Vigias.

Em virtude do crescimento da Comunidade, em 1988, sob a gestão da professora Rosirene Lopes Silva, houve a implantação dos cursos de 1º Grau na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o 2º Grau Técnico em Contabilidade, Administração e Habilitação ao Magistério. No ano de 1995, a Escola estendeu suas atividades educativas aos alunos com necessidades especiais. Mas, foi a partir de 2001 que a Unidade de Ensino iniciou o Processo da Educação Inclusiva, que até a presente data vem sendo gradativamente desenvolvida.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Antônio Gonzaga Barros” pertence a Esfera Pública Municipal e possui uma área total de 6.000,00 m² (seis mil metros quadrados). Nessa área, em 4200m² (Quatro mil e duzentos metros quadrados), está construída a Instituição de Ensino, em três blocos: No primeiro bloco há um rol de entrada com acesso ao terceiro bloco, à direita um bicicletário com acessibilidade à quadra coberta poliesportiva e à esquerda área de estacionamento para motos além, de uma área de areia para recreação infantil, lateral ao muro a rampa de acessibilidade ao segundo piso; uma cantina, um almoxarifado de educação física, um auditório e uma Sala de Recurso Multifuncional com banheiro interno.

O segundo bloco é formado por uma Sala de leitura com acervo bibliográfico, uma sala que foi adaptada com uma Brinquedoteca para as turmas do ensino fundamental menor, um anexo para guardar materiais da banda marcial da escola, uma Sala dos Professores com banheiro interno; setor administrativo com uma Secretaria com banheiro interno e uma Sala para o arquivo passivo, uma Diretoria com depósito, duas Salas: sendo uma sala de reprografia e uma sala para Coordenação Técnico-Pedagógica, três Salas de Aula.

O terceiro bloco está composto por dois pisos. No térreo ficam doze banheiros femininos, doze banheiros masculinos, oito salas de aulas, um refeitório com bebedouro e tanque, uma cozinha com dispensa e depósitos internos. No andar superior, estão doze salas de aulas, doze banheiros femininos e doze banheiros masculinos, área cimentada sem cobertura para recreações, três áreas reservadas para jardins e hortas. Imóvel construído com recursos federal e municipal.

Ao que se refere a aquisições desses, dá-se, na sua maioria, por contemplações do Governo Federal, através do PDE, PDDE etc. Outras pela Secretaria Municipal de Educação. Existem ainda as promoções desenvolvidas pela Instituição de Ensino, como: Cantina, festas juninas, torneios, bingos, rifas, sorteios, feijoadas, feiras de projetos, show gospel, gincanas e outras dinâmicas promovidas pela Escola, com objetivos de aquisições de patrimônios. Quanto aos cuidados, estes se encontram sob a responsabilidade do Núcleo Gestor, sendo dever de todos conservá-los.

Quanto ao número de alunos, o quadro discente é formado por 1.392 (um mil trezentos e noventa e dois alunos, distribuídos em (Quarenta e duas) turmas, assim: Nos turnos manhã e tarde são 37(trinta e sete) turmas, atendendo alunos do Ensino Fundamental regular, do 1º Ano ao 9º anos, somadas à 08 turma de 3ª e 4ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos. No turno da noite são 05 turmas de 2ª a 4ª etapas compostas por alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). A extensão da Unidade de Ensino tem com a 01 Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com 4 turmas que atende alunos com necessidades educativas especiais.

Diante da exposição de dados e, considerando que a Instituição de Ensino é composta por muitos alunos e 78 funcionários, sendo 52 professores. Os servidores da E.M.E.F. “Antônio Gonzaga Barros” consideram que as atividades educativas terão que ser essencialmente pensadas e planejadas, motivo que os conduz juntamente com alunos e interessados à construção do Projeto Político Pedagógico com metas a serem alcançadas no período de três anos.

A referida escola tem como missão, “Proporcionar à comunidade escolar, interescolar e extraescolar, através de trabalhos pedagógicos e administrativos inovadores, uma educação pautada na formação integral do homem, com respeito à vida e à diversidade”.

3.3 OLHARES DE PROFESSORES DA EJA

Com o intuito de conhecer a prática e as concepções dos professores que atuam na EJA do ensino fundamental, esta pesquisa ouviu oito professores sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem neste nível e modalidade de ensino. É de nosso entendimento que o professor deve ser aquele que vai provocar e facilitar o diálogo, auxiliar na resolução dos conflitos, favorecer as trocas e a ajuda mútua nas salas de aulas de EJA.

Nesse caso, inicialmente perguntou-se: **Em sua opinião, qual é o papel do professor na Educação de Jovens e Adultos?** As respostas dos entrevistados estão demonstradas no quadro 2.

Quadro 2 – Papel do professor na EJA. Fonte: EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA, 2023.

Profº	Relato dos participantes da pesquisa
P ₁	<i>O papel do professor no ensino da EJA é de desenvolver o aprendizado dos estudantes neste nível de ensino, é fundamental em parte nas fases da vida, é também exercer com capacidade e habilidade a função social de mediador, o educador deve propor situações de aprendizagem que considerem conhecimentos e experiências.</i>
P ₂	<i>Deve ser um mediador, facilitador e articulador do conhecimento e não apenas que detém a informação.</i>
P ₃	<i>O professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno propiciando novas experiências.</i>
P ₄	<i>Em primeiro lugar o professor deve procurar conhecer o histórico de vida do aluno. O papel do professor da EJA vai além do simples ensinar, requer uma atuação que resgate a cidadania do indivíduo, instigá-lo a construir sua própria história, buscando integrá-lo como indivíduo na sociedade para que este conviva com seus semelhantes, pensando em sua existência e transformando sua realidade.</i>

Quanto ao papel do professor da Educação para jovens e adultos, os professores entrevistados afirmaram que é desenvolver o aprendizado para o exercício com capacidade e habilidade, propondo situações para conhecimentos e experiências. O professor deve ser um mediador e articulador e não simplesmente aquela pessoa detentora de informações. Também este precisa conhecer o histórico do aluno, para a busca da cidadania a fim de integrá-lo à sociedade.

Na realidade, frequentemente, os educadores da EJA se deparam com alunos desmotivados com a escola e até com eles mesmos. Dessa forma, reconhecer as capacidades que eles já possuem e saber ouvi-los faz com que esses alunos se

sintam sujeitos ativos e parte integrante do espaço escolar em busca de sua cidadania.

É preciso considerar a importância da formação profissional do educador, pois ele precisará viver profundamente na sua atuação a relação entre a prática e a teoria. Para que essa relação seja ativa e presente na ação pedagógica cotidiana, é necessário que o educador tenha uma formação acadêmica e continuada, já que é algo que exigirá dele muito estudo. Assim, é preciso que o professor reflita criticamente sobre a sua prática de hoje para que possa transformar ou melhorar a próxima, “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 18).

Diante disso, o professor exerce um papel de grande importância em qualquer área de conhecimento como mediador da aprendizagem, auxiliando o aluno na construção e reconstrução dos seus saberes. Na EJA, frequentemente, os alunos estão em situação de dificuldades e/ou fracasso escolar, em que alguns deles apresentam atitudes de nervosismo, vergonha, entre outros. Sobretudo, o professor deve mostrar um caminho novo e seguro para que esses alunos se sintam bem acolhidos, criando oportunidades para que saibam valorizar os conhecimentos que trazem consigo e assimilar os que serão repassados.

Em síntese, o professor tem um papel social de grande relevância na e para a educação, em virtude de a sociedade perpassar por vários momentos de transformações e de lutas a cada instante. Nesse contexto, o educador poderá levar aspectos sociais contextualizados para seus alunos que facilitem a superação do senso comum, levando-os a construir um pensamento crítico.

Neste sentido, as relações cognitivas e afetivas estão totalmente inter-relacionadas e, conseqüentemente, os elementos indissociáveis no desenvolvimento. Assim, a afetividade age como um dos mecanismos que contribuem para a aquisição do conhecimento e passa a se fazer presente na relação professor-aluno.

Considera-se, ainda, que a afetividade de natureza biológica é influenciada pelas interações sociais, portanto, ela é expressa nas relações estabelecidas entre os sujeitos da EJA que são os educadores e educandos, através do respeito ao outro, na partilha de saberes, na atenção, entre outros fatores relevantes que passam a facilitar a permanência do educando jovem/adulto na escola e também a ser um aspecto motivacional para continuarem os estudos e chega à conclusão dos mesmos. Prosseguindo a investigação, buscou-se conhecer **a relação professor e aluno no contexto escolar.**

Quadro 3 - Como você vê a relação professor-aluno no contexto em que você trabalha? Fonte: EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA, 2023.

Profº	Relato dos participantes da pesquisa
P ₁	<i>O educador deve ter nesta relação o objetivo de propor uma situação problema para levantamento dos conhecimentos a viabilidade de uma prática em educação de adultos como unidade básica do processo de ensino e aprendizagem.</i>
P ₂	<i>A relação entre professor e aluno é essencial que a vivência aconteça de forma plena e prazerosa.</i>
P ₃	<i>No contexto EJA a relação professor e aluno não é tão fácil, são inúmeros desafios a serem enfrentados nessa relação.</i>
P ₄	<i>Tive oportunidade de trabalhar em uma escola de periferia os chamados CAICs. Trata-se de alunos muito carentes, tanto na forma afetiva como financeira. Era imprescindível que a escola tivesse um olhar carinhoso e atencioso aos alunos. Sabíamos o nome de quase todos os alunos e íamos em suas casas quando sentíamos falta dos mesmos. Era uma amizade recíproca. Os desafios ficavam mais brandos tanto para a escola, como para o aluno.</i>

Condizente a relação professor e aluno, o docente deve objetivar situações de problemas, sendo essencial que essa vivência seja plena e prazerosa, mesmo não sendo tão fácil pelos desafios existentes e que devem ser enfrentados. Ademais, por tratar-se de alunos carentes, de forma afetiva e financeira, é necessário um olhar atencioso e carinhoso, sempre procurando-os quando falta às aulas e propondo um entendimento e uma amizade verdadeira.

Compreende-se que dentro da escola, assim como em qualquer outro local de interações sociais, essa diversidade também se faz presente. A relação professor-aluno influencia de forma positiva nas aprendizagens dos educandos, visto que, conforme se sentem prestigiados com a atenção da docente, o interesse e participação aumentam como também a vontade de continuar na escola.

Diante disso, fazer com que o aluno seja um ser pensante, crítico e produtor do seu conhecimento, é requisito básico ao docente que é um suporte na sala de aula e muitos alunos têm seu professor como espelho. O professor que tem empatia, um bom relacionamento e interação social que atua com jovens e adultos, deve ter também uma capacitação específica para lidar com esses alunos, pois tal medida favorecerá o processo de aprendizagem e aumentará a satisfação dos alunos e consequentemente, diminuirá a evasão e a desistência desses na escola.

Na realidade, os alunos da EJA trazem consigo um conjunto de saberes, sendo capazes de aprender ainda mais a partir de interações com o meio escolar. É através dessa aprendizagem que terão a oportunidade de reelaborar as informações que já

detêm em termos de conhecimento e, conseqüentemente, de visão da realidade. É preciso que o professor entenda que esses educandos são protagonistas de uma trajetória de histórias reais e de riquíssimas experiências vivenciadas a partir da sua respectiva realidade e saberes culturais.

A partir dessa visão, cabe ao professor trabalhar com situações reais da vida dos alunos, convidando-os a pensarem sobre o assunto que está sendo estudado naquela aula, dando-lhes voz para que expressem suas opiniões e relatem suas experiências articulando com a temática em discussão. Essa interação proporciona trocas de experiências e oportunidades para saberes diferenciados.

Dando continuidade ao estudo, investigou-se **sobre a importância da relação professor-aluno para o processo de ensino aprendizagem.**

Quadro 4 – Sobre a relação professor-aluno e a influência no processo ensino-aprendizagem. Fonte: EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA, 2023.

Profº	Relato dos participantes da pesquisa
P ₁	<i>Como educador é necessário meu comprometimento com a pesquisa, para compreender as formas de construção de conhecimento dos alunos, dos conteúdos, os princípios que são norteadores do trabalho.</i>
P ₂	<i>Para superar as dificuldades, sanar as dúvidas e destravar o conhecimento.</i>
P ₃	<i>O ponto profissional prevalece. Sempre levando em consideração as vivências dos alunos, porém não ultrapassa a moralidade.</i>
P ₄	<i>Foi uma experiência notória em minha vida como docente. A aproximação aos alunos era inevitável pois ao contrário do que se imagina, eles são muito dóceis quando se sentem amados, produzem melhor e não gostam de faltar às aulas. Nesse sentido penso que a relação entre professor e aluno é essencial para que a vivência escolar aconteça de forma plena e prazerosa.</i>

De acordo com os professores estudados, referente ao professor comprometido, sua relação com o aluno deve ser de comprometimento, compreensão, construção e princípios que possam nortear os trabalhos com a EJA, sem ultrapassar a moralidade. A aproximação foi necessária, pois são pessoas dóceis e se sentem amados, produzem e são frequentes à escola e assim acontece uma vivência plena e prazerosa.

Como ressalta Arantes (2002), ao defender que os educandos se desenvolvem de forma integral e simultânea, afirma a importância da consciência dos aspectos afetivos presente nas relações e interações em sala de aula, ressaltando a intrínseca relação entre emoção e razão nos processos de aprendizagem, pois as emoções

influenciam pensamentos e ações e também as capacidades cognitivas. Sustenta, ainda, que a aprendizagem não envolve apenas aspectos cognitivos ou racionais, visto que na interação com o conhecimento é parte determinante dos modos como nos integramos aos outros, os sentimentos e emoções estão presentes.

Nessa perspectiva, os aspectos afetivos da personalidade do educando não ficam latentes no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a sala de aula é um local de interação dos vários saberes e, também, dos vários sentimentos, emoções e trocas de experiências em culturas diferentes.

Na realidade, os alunos, de certa forma condicionam o afeto ou desafeto a um conteúdo ao tipo de relacionamento e, ou admiração que têm ou não pelo professor que ministra tal temática ou pela maneira que tal conteúdo é abordado. Dessa forma, não basta ao docente competência técnico e científica, mas precisará, também, desenvolver uma relação afetiva, ou pelo menos, de aceitação pelos educandos, para que consiga despertar o interesse e envolvimento dos discentes com a disciplina explorada.

Nesta circunstância, por mais que o contexto escolar esteja permeado por políticas públicas que regulamentam o ensino e por profissionais de diversas áreas que buscam assistir e colaborar com o desenvolvimento integral dos educandos ali presentes, o papel desempenhado pelo professor e as relações estabelecidas entre professor-aluno são primordiais, visto que cabe ao docente promover possibilidades reais dentro de sala de aula para que os alunos se desenvolvam, a depender dos meios disponibilizados e das oportunidades oferecidas para o desenvolvimento integral.

Ademais, mesmo com o educando no centro do processo de ensino-aprendizagem, ainda é papel do professor mediar esse processo e fazer os ajustes didático-pedagógicos para alcançar todos os alunos, inclusive, os que apresentam ritmos de aprendizagem diferentes e diversificadas. Prosseguindo a pesquisa, interrogou-se sobre **situações de conflitos entre os alunos da EJA, na escola e quais os motivos que levam à discussão.**

Quadro 5 – Quais as situações de conflitos entre os estudantes da EJA e por quais motivos? Fonte: EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA, 2023.

Profº	Relato dos participantes da pesquisa
P ₁	<i>Comportamento, dificuldade de aprendizagem, vulnerabilidades sociais que impedem a frequência e desempenho razoável do estudante da EJA. Falta de condições de moradia, violência doméstica, gravidez precoce, preconceitos racistas, bullying dentro da sala de aula.</i>
P ₂	<i>Na maioria das escolas gera conflitos entre estudantes e Professores, porque há um estranhamento das características de cada um deles e uma dificuldade de superar as barreiras.</i>
P ₃	<i>Sempre tem. São alunos com histórico familiar difícil, sem as figuras paternas e maternas, com histórico de violência e uso de drogas entre outras situações mais graves.</i>
P ₄	<i>Sim, isso advém pelas diferenças de idade, cultura, contexto familiar, financeiro, local de moradia, nível de assimilação de conteúdos, “o linguajar” de cada aluno tudo é motivo para eles entrarem em atrito uns com os outros.</i>

A pesquisa prosseguiu abordando situações de conflitos entre os alunos da EJA, ao qual foi constatado que os principais motivos são: comportamento, dificuldade de aprendizagem, vulnerabilidades sociais que impedem a frequência e desempenho razoável do estudante da EJA. Falta de condições de moradia, violência doméstica, gravidez precoce, preconceitos racistas, bullying dentro da sala de aula. Há também dificuldades de superação de barreiras, histórico familiar conflitante sem a presença dos pais, violências e uso de drogas, além de diferenças de idades e atrito por comunicação compreensiva devida o linguajar diferenciado. Na realidade, são inúmeros conflitos apresentados por essa categoria de alunos.

Conforme Oliveira (2005), os adultos também em geral ingressaram cedo no mercado do trabalho, com responsabilidade diante da vida, para manter o próprio sustento e de seus familiares; assumem mais seus atos e palavras; valorizam o convívio, mas a família se sobrepõe a outros grupos; predomina a racionalidade, de vida mais longa que necessitam ser consideradas; buscam a independência do ler e escrever a palavra e o mundo, apesar de terem a oralidade desenvolvida.

As experiências para os jovens e adultos que participam da EJA geralmente são marcadas por muita exclusão, vulnerabilidade, dificuldades em vários âmbitos da vida ao longo de seus percursos. Sobretudo, entende-se que a efetiva garantia do direito à educação como direito social parte do entendimento do perfil do público da EJA, que deve ser visto como um público composto por sujeitos concretos, históricos que vivenciam os tempos da juventude e da vida adulta, a fim de criar e atualizar as

políticas. Isso pode possibilitar outro olhar que não mais o de pessoas carentes de educação que vão aproveitar uma nova oportunidade para continuar e melhorar de vida por meio da educação. A seguir, tratou-se da questão **dos desafios e dificuldades no processo de mediação de conflitos na EJA**.

Quadro 6 - Quais os desafios no processo de mediação desses conflitos? Fonte: EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA, 2023.

Profº	Relato dos participantes da pesquisa
P₁	<i>O nosso papel como educador do Ensino da EJA na Administração dessas relações conflituosas das turmas é criar condições para que as diferenças não sejam vistas como obstáculo para a realização dos objetivos de cada aluno, a partir da experiência do outro compartilhar a aprendizagem da sala de aula.</i>
P₂	<i>A interpretação do conflito, a retomada dos fluxos comunicacionais e o enfrentamento do Problema sem emitir opinião ou assumir posição.</i>
P₃	<i>Muitos desafios, mas o principal é fazer os alunos seguirem regras e limites pré-estabelecidos.</i>
P₄	<i>A dificuldade maior é que muitas escolas e professores não tem o apoio dos pais ou responsáveis. O desafio é trazer a família para o contexto escolar e fazer os pais e responsáveis entenderem que eles fazem parte desse processo educativo de seus filhos.</i>

Como os entrevistados ressaltam, é preciso interpretar os conflitos, promover a comunicação e o enfrentar a problemática com toda propriedade, especialmente nas situações que envolvem regras e falta de limites. Também considera-se um desafio nesta modalidade educacional, a falta de apoio dos pais ou responsáveis, e fazê-los entender que fazem parte do contexto escolar.

O maior desafio da educação escolar dos adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Isto é, trata-se de não se limitar a formação do indivíduo a um processo de reprodução da força de trabalho, sem, contudo, ignorar o fato de que vivemos numa sociedade capitalista, na qual boa parte da humanidade precisa vender sua força de trabalho para obter os recursos necessários à sobrevivência (DUARTE, 2016, p. 202).

De fato, A EJA se constitui como desafio para os educadores, que compreendem seu papel de mediador do conhecimento, utilizando sua prática pedagógica docente, para uma ação educacional crítica e reflexiva, que estabeleça sentido para o educando, levando-o à superação da alienação, sendo capaz de se ver

como agente transformador da sua realidade para uma vida melhor, por meio da educação integralizada.

Ademais, isso remete a pensar e repensar a respeito da realidade posta, no sentido de alertar para a melhor forma de interpretar o comportamento do jovem e adultos em sala de aula e, principalmente, de buscar-se uma melhor forma de posição diante do comportamento, compreendendo-o e lidando com ele de uma forma a favorecer o processo de ensino com a presença desse jovem, e não apenas buscando conviver, de maneira conformada, com a situação que pode ser diferenciada.

Nesse contexto, foi investigada a questão de **estratégias para mediar conflitos entre alunos da EJA**.

Quadro 7- Quais as estratégias mais utilizadas na mediação de conflitos? Fonte: EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA, 2023.

Profº	Relato dos participantes da pesquisa
P ₁	<i>Pacificar e democratizar a escola. Oferecer palestra pedagógica aos alunos. Palestra com autoridades civil, militar e religiosa para melhorar a capacidade de análises e solução dos conflitos na escola e nas turmas, o que ajuda na superação dos desafios e adversidades da vida pessoal e Profissional dos Estudantes da EJA.</i>
P ₂	<i>Escuta ativa nesse método, o mediador observa e analisa a linguagem verbal e não verbal.</i>
P ₃	<i>As estratégias vão desde aulas mais dinâmicas, outras vezes envolvimento dos atores no processo aprendizagem.</i>
P ₄	<i>Aqui não há milagres, mas criar uma estratégia de amizade entre eles ameniza o clima, isso vai muito do professor. Também acredito que o docente tem sempre que trabalhar em conformidade com o Pedagogo. No meu caso sempre encontrei guarida nesses profissionais.</i>

Para os professores as estratégias mais utilizadas para a mediação de conflitos entre os estudantes da EJA consistem em pacificar e democratizar a escola acima de tudo. Oferecer palestras, observação das linguagens verbal e não verbal, aulas mais dinâmicas e envolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

[...] quando chegam nesta modalidade os jovens, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho...este novo panorama, pouco a pouco, foi modificando o ambiente escolar, exigindo dos professores uma nova postura e um jeito novo de conviver com estes alunos, cada dia mais jovens (BRUNEL, 2004, p. 09).

Os educadores que desempenham o trabalho nas unidades de ensino precisam de uma formação sólida, que compreenda os fundamentos da teoria histórico e cultural para realizar a didática histórico-crítica, para fazer a diferença no contexto escolar da EJA.

Ademais, refletir sobre a prática pedagógica do Educador na EJA, é rever estratégias de ação, trocar experiências, propor políticas e até mesmo assumir o papel de uma Pedagogia capaz de transformar esse cidadão, nas situações de conflitos em que estão inseridos. Sobretudo, é possibilitar a reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos exigindo uma modalidade educativa de qualidade, possibilitando a teoria e prática de novos saberes pedagógicos, para aprofundar seus conhecimentos e seus propósitos como profissional de uma educação especial para um público diferenciado

Portanto, o educador e educando, devem estabelecer relações entre os conteúdos do mundo da vida e os conteúdos estudados, dando possibilidades de ser um cidadão crítico, construir seus próprios argumentos e inseri-lo criticamente numa sociedade onde ele possa fazer a diferença. Na existência de todos estes aspectos, com certeza há a possibilidade de desfrutar de uma prática positiva e emancipatória, que provoque a formação íntegra de todas estas pessoas e assim a sua satisfação, o espírito de bem-estar e o alcance de seus objetivos iniciais. Mas, além disso, também possuírem motivação para seguirem em frente e ampliarem mais ainda seus conhecimentos em todos os aspectos.

O professor deve fazer a diferença, conferindo que este é o profissional especializado para desenvolver este trabalho com alunos jovens e adultos que precisam de um atendimento educacional especial. Trabalhou-se também sobre as principais causas da evasão escola na EJA, na referida escola.

Segundo os professores investigados, as principais causas da evasão na EJA são problemas de família, problemas de saúde, dificuldades com o professor, mudança de residência, não obter aprendizagem, condições econômicas, gravidez e dificuldades com colegas de turma. Também se pode conferir problemas com drogas, que mais assolam a sociedade na atualidade.

De fato, Oliveira e Eiterer (2008) ressaltam que quando o jovem e o adulto abandonam a escola para trabalhar, quando as condições de acesso e segurança são precárias, os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir, evadem por motivo de vaga, faltas de professor, da falta de

material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles e na realidade, sem sentidos.

Realmente, a evasão escolar é um problema complexo, cheio de indagações e muito frequente entre alunos. Quando se trata de alunos com idade superior agrava-se a situação do abandono do ensino formal, dado que, normalmente trata-se de um público-alvo que é em sua maioria, composto por trabalhadores (as), casado (as) e com prole e demais situações de conflitos aos quais fazem parte e por vezes sem condições de superação.

Faz-se necessário reforçar a importância de integrar os alunos na vida escolar, aproveitar e fazer bom uso da experiência deles em sala de aula. Deve-se destacar que essas são algumas das chaves para abrir as portas da escola, àqueles que demoraram tanto para chegar até ela, pois na realidade pais de famílias com desestrutura familiar, necessidade de trabalhar, inexistência de escolas próximas, paternidade e maternidade precoces e ainda, a falta de dinheiro, de transporte, de comida e oportunidade.

Essas podem ser algumas das causas sociais para a evasão escolar que acompanham os alunos da EJA e impedem que essas pessoas concluam a educação básica, essencial para que tenha voz ativa na sociedade e um convívio social de qualidade e sem tantos preconceitos. Enfim, buscou-se compreender sobre **as consequências da escola com a evasão na EJA.**

Quadro 8 - Esta Escola sofre com a problemática da evasão? Fonte: EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA, 2023

Profº	Relato dos participantes da pesquisa
P ₁	<i>Sim. Foi levantado informações sobre evasão escolar na nossa instituição de Ensino, Reunião com os pais e responsáveis e a direção com o serviço técnico educacional ofereceu atividades extracurricular e fez aproximação da família na escola.</i>
P ₂	<i>Sim.</i>
P ₃	<i>Sim. Sempre fazemos reuniões buscando alternativas, atualmente estamos com projetos pesquisa que envolve todos os alunos da EJA.</i>
P ₄	<i>Sim. O esporte, campeonatos, teatro, aulas dinâmicas, são bem aceitos por eles. Outro ponto forte é a merenda escolar, pois muitos vêm com fome para a escola.</i>

Enfim, os entrevistados, por unanimidade afirmaram que a escola sofre sim, com o problema da evasão. É preciso reunir os pais ou responsáveis e possível aproximação destes no ambiente escolar e todo o corpo administrativo e técnico da

escola, promover atividades extracurriculares, campeonatos, teatros, aulas dinâmicas, projetos de pesquisas e outras atividades aceitas pelos alunos para que minimizem a evasão.

Neste sentido, Silva (2011) considera que hoje no Brasil, a evasão escolar se constitui como um problema que cresce cada vez mais, afetando principalmente as escolas públicas. O maior índice de evasão escolar está relacionado às necessidades dos jovens trabalharem para ajudar na renda da família, fazendo com que aumente cada vez mais o número de adolescentes que deixam cotidianamente as salas de aula.

Portanto, vale destacar que se faz necessário um olhar diferenciado e aprofundado sobre a EJA para que os educadores obtenham conhecimentos a respeito desta modalidade, pois refere-se a um público-alvo com características específicas. Esses alunos defrontam-se com uma série de obstáculos, tais como carga exaustiva de trabalho, preconceito, falta de estímulo próprio, que fazem destes, pessoas que buscam na escola um ambiente que os torne cidadãos críticos e participativos, construtores do próprio conhecimento e capazes de se inserirem no mercado de trabalho e que buscam uma vida diferente por meio da educação.

3.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A Educação para jovens e Adultos-EJA encontra-se diante de inúmeros desafios, no entanto, a maior dificuldade de ser professor nesta modalidade esteja talvez na inovação de sua prática, no seu aperfeiçoamento para atender as demandas da realidade na qual docente e educando estão inseridos. É indispensável que o professor não se limite apenas a sala de aula, repensando suas práticas, buscando caminhos para melhorar e oferecer uma educação de qualidade garantindo o acesso a todos, sem distinção, pois todos possuem o direito a uma educação que permita aos mesmos atuar de maneira crítica e transformar a sociedade e o mundo à sua volta.

Na realidade, o fato do docente da EJA utilizar de metodologias apropriadas para esse público, contribui para a permanência desses alunos na escola, reduzindo os índices de evasão nesta modalidade. Nesse contexto, o conhecimento sobre interdisciplinaridade pode ser um recurso para ajudá-lo a alcançar esse objetivo, uma vez que relaciona os conhecimentos de áreas distintas de uma forma global, preparando-os para a vida. Também porque permite ao educando interagir com o

meio, fazendo com que o professor diferencie sua prática ao utilizar de conhecimentos prévios dos alunos.

Assim, torna-se uma ferramenta didática que oportuniza ao aluno um maior conhecimento e experiências significativas, além de diferenciar-se do ensino tradicional e fragmentado e sem motivação. Ademais, utilizar-se de estratégias metodológicas diferenciadas, motivacionais, para assegurar o aluno da EJA na escola, visando sua permanência em sala de aula, é uma medida correta para evitar a evasão.

Faz-se necessário estabelecer uma relação entre o conhecimento socialmente construído e as práticas sociais em que seu educando está inserido, fazendo uma interação com a realidade que vive, além de valorizar o saber que cada aluno traz consigo. Considera-se que permitir que o aluno também direcione conteúdos no processo de ensino aprendizagem, sobretudo, o adulto que carrega durante toda sua vida, inúmeros conhecimentos. E nesse momento o educador torna-se aluno e agente de transformação ao valorizar esse aluno como ator principal.

Neste sentido, a escola torna-se um espaço privilegiado para que aconteça a escuta de diferentes linguagens e opiniões dos sujeitos, sendo esta uma condição necessária e importante no processo educativo da EJA. O conhecimento docente está comprometido com um ensino que considere o perfil dos alunos, bem como sua faixa etária, que implica em metodologias e práticas que considerem as particularidades destas pessoas, bem como sua forma de agir e de se relacionar com o mundo.

Portanto, é necessário abordar a questão da formação docente para a adequação para ministrar aulas e assistir especificamente esse público, podendo ser condizente com as suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido Trabalho de Conclusão de curso, cuja investigação ocorreu na EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-Pará, em Março de 2023 abordou A EJA- Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino destinado a jovens e adultos que não tiveram acesso ou que por algum motivo não puderam concluir seus estudos na idade própria., foi o resultado de uma investigação, onde tratou-se da educação de jovens e adultos no Brasil, como também correu uma abordagem histórica da Educação de Jovens e Adultos, evidenciou- se os perfil do alunos e especificamente, aprendizados e vivências desta modalidade na escola estudada.

Ademais, ressaltou-se sobre a juvenilização da EJA e os desafios na mediação de conflitos, o diálogo como estratégia mediadora, o ambiente escolar como motivador da permanência do aluno. Além da questão da mediação de conflitos na sala de aula, foram analisados diferentes olhares de professores estudados.

Quanto ao estudo realizado, constatou- se que o professor da EJA tem o papel fundamental de desenvolver o aprendizado do aluno, como também as habilidades e competências e integrá-los à sociedade, a contar com a relação professor e aluno, esta deve existir, mesmo com os desafios e carências afetivas e financeiras, proporcionando uma atenção especial e entendimento diferenciado à amizade verdadeira. Assim, com essa relação de comprometimento, compreensão e construção de princípios e moralidades, os alunos sentem- se mais amados e produzem mais em seus estudos.

No que se refere às situações de conflitos entre os alunos da EJA, existem a partir da vulnerabilidade social, pela falta de moradias, a presença de drogas, um linguajar incompreendido, dificuldades de superação de barreiras, a falta da presença dos pais que culmina em desafios para a resolução desses tais conflitos. Os desafios na mediação desses conflitos, segundo os estudos, do papel do educador do ensino da EJA, para criar condições a fim de superação de obstáculos e diferenças, pois os principais consistem em emitir opinião ou assumir posições, como também fazer as famílias compreenderem que fazem parte deste contexto.

Diante da questão, os professores abordam que buscam estratégias para a mediação dos conflitos entre os alunos da EJA, desde as aulas mais dinâmicas, palestras, o fato de solidificar amizades e a própria compreensão. Os docentes também mencionaram que é preciso trabalhar as causas da evasão escolar que

culminam por meio de problemas familiares, drogas, dificuldades de aprendizagem e demais mazelas sociais. Pois a escola sofre com esses problemas, sendo necessárias articulações com a escola e família, dentre outras atividades aceitas pelos alunos para minimizar o desinteresse dos mesmos pelos estudos.

Portanto, as escolas são espaços de grupos com pessoas com condições particulares de vivência, sendo importante analisar a vivência de exclusão e entender a escolarização tardia e a importância da EJA na vida dos sujeitos dessa educação, sem julgamentos, aceitando sua bagagem, sua contribuição de realidade vivida, através da criação de espaços de trocas onde o aluno e professor aprendem juntos. A educação é um processo contínuo de conscientização, mudanças nas práticas educacionais, e visa estabelecer a relação entre cidadania e educação, de modo a não negar conhecimentos àqueles que já foram excluídos da escola na idade regular e que procuram por uma oportunidade, mesmo com todos os desafios e dificuldades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Neci Campos; MORAIS, Nilson Gomes; NOBRE, Rudilene Alves de Farias. **Gestão escolar e evasão na EJA: identificando as causas e organizando as ações**. Trabalho de conclusão do Curso, Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania. UNB. Brasília, 2015.

AMARAL, Diana E. Lima; RAMOS, Jeannette F. Puchain. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. **Conhecer**: debate entre o público e o privado. Vol. 08, nº 21, 2018.

ANTUNES, Daniela. **Permanência na EJA**: por que alguns de meus alunos permaneceram comigo até o fim do estágio? Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

ARAÚJO, Regina M. Bonifacio; COUTRIM, Rosa M. da Exaltação. A juvenilização na educação de jovens e adultos: o perfil dos alunos e das alunas jovens da Região dos Inconfidentes-MG. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 40, n 4 p. 01-19, out./dez. 2022.

AMORIM, Antônio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 2, p. 228-239, maio-ago. 2017.

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. **Videtur**, n. 23, 2002.

BRASIL. MEC. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Brasília: Maio, 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf. Acesso em 22 mar. de 2023.

BELEZA, Janderlane Oliveira; NOGUEIRA, Eulina M. Leite. Contexto histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades** – Cidadania, Diversidade e Bem-estar. Ano 4, Vol. IV, Nº 2, jul- dez, p. 107-126, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunos e alunas da EJA. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11, 10 de maio de 2000. Diário Oficial da União, 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 9/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso: 01 nov. 2022.

BRASIL, **Ministério da Educação. Lei nº 13.0005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BUZIOI, Josiane R. de Souza; TASSONI, Elvira C. Martins. **Revisão de literatura sobre educação de jovens e adultos relacionados com a permanência e a evasão**. Trabalho apresentado no VII Congresso Nacional de Educação. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso. Maceió, 2020.

CARVALHO, Aline dos S. Moreira; CARVALHO, Evaldo Freires; ALBUQUERQUE, Léia F. da Silva; ARAUJO, Péricles Queiroz; BRITO, Bettina de C. Fonseca; MERISIO, Viviane de Sá; PEREIRA, Pedro Carlos. PEREIRA, José Alex Pereira. Educação de Jovens e Adultos - breve análise do panorama brasileiro. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, 2022.

CORREIA, Carolini de S. Vilela; HEIRICH, Elisa M. Côrte; RATEKE, Fernanda Gabriela. **A permanência do sujeito na EJA: a condição de grupo e a afetividade no cotidiano escolar**. Monografia apresenta como requisito parcial ao Programa de Especialização do CEFET-SC. Florianópolis, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: **Ação Educativa**, 2003. Disponível em: <http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/>. Acesso em: 26 out. 2022.

Duarte, N. & Anjos, R. E. dos. A adolescência inicial: comunicação íntima e pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: L. M. Martins, A. A. ABRANTES; M. G. D. Facci (Orgs). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento do Psiquismo: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados. 2016.

FERNANDES, Rosangela Maria; GOMES, Vilisa Rudenco. **Formação dos professores da EJA: desafios e possibilidades**. Repositório Institucional do Instituto Federal de Santa Catarina, 2015.

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

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. pública. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina M. Testa Braz. **A ampliação da faixa etária da EJA e o convívio intergeracional: pontos e contrapontos**. Revista Científica Interdisciplinar, n. 3, volume 2, artigo nº 15, julho/setembro 2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico censo escolar da educação básica 2021**. Brasília, 2022.

KLAVA, M. Elizabete de O. Pinheiro. **O perfil dos alunos da EJA: a juvenilização em pauta**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Campinas, 2013.

LEITE, Cândida Cláudia; OLIVEIRA, Cledjane Santos; BARROS, Rosimeire Santos. Educação de jovens e adultos: uma abordagem metodológica. **Revista da Faculdade São Luís de França**, 2015.

LIMA, Maria Consuelo Alves; MELO, Rayane de Jesus Santos. Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Ensino em Revista**, Uberlândia, MG, v.26, n.2, p.572-589, maio/ago. 2019.

MAMONA, Sara S. Costa. **Especificidades da EJA: um conhecimento necessário à formação de professores**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. 2016.

MARTINS, Joelma Rodrigues Duarte. **Definindo o perfil do aluno da EJA e os fatores que motivam a evasão**. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania.UNB. Brasília, 2014.

MELLO, Paulo Eduardo Dias. Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): trajetória e contradições. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.1, p.80-99, jan./abr. 2015.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIRON, Kerén T. Silva; SCHARDOSIM, Chris Royes. Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização. **EJA em Debate**. Ano 10, n. 17, jan./jun. 2021.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco/MEC, Anped, 2005.

OLIVEIRA, Maria da C. Cédro V. Bôas; COSTA, Graça dos Santos. A juvenilização da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 42, p. 48-77, out./dez. 2020.

OLIVEIRA, P. C. S.; EITERER, C. L. “Evasão” Escolar de Alunos Trabalhadores na EJA. In: **SENEPT – Seminário Nacional de Educação profissional e tecnológica**. 1., 2008. Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: CEFET MG, 2008,

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Departamento de Políticas e Tecnologias Educacionais. Gestão escolar da educação de jovens e adultos. Aspectos legais e pedagógicos**. Programas e Projetos - Gestão em Foco - Módulo 8 - Gestão Escolar Paraná, 2018.

PEDRO, Joilson Batista; CONCEIÇÃO, José L. Monteiro; ASSIS, Cristiane Pereira. Educação de Jovens e Adultos: quem são os sujeitos? Qual tem sido a formação dos professores? **Revista Cocar**. V.15 N.33, p.1-18, 2021.

Porto Editora – **juvenil/ juvenilização no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa** [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2022-11-20 18:02:48]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/juvenil>

QUEIROZ, Ana Maria. **O livro didático na Educação de Jovens e Adultos entre dois olhares: o discente e o docente**. Artigo, V Congresso Nacional de Educação, Recife/PE. 2018.

RAMOS, Letícia Queiroz. **Educação para jovens e adultos (EJA) no Brasil: Historiando no Processo**. Monografia, Curso de Pedagogia, Escola de Formação de Professores e Humanidades, PUC Goiás. Goiânia, 2021.

REIS, Dorcas R. de Campos; SOUZA, Joanna A. Melo Martins; SANTOS, Viviane Cistina G. Ferrão. Uso de metodologias ativas na educação de jovens e adultos. **Revista Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais**, 2020.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; RODRIGUES, Paula Janaina Meneses. O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 273-294, jan./jun. 2013.

SANTOS, Marcio Machado; BARRETO, Claudia Marcia Borges. Reconhecendo os sujeitos da educação de jovens e adultos: uma pesquisa sobre evasão e retorno à escola. **Revista Aleph**, 2019.

SILVA, Beatriz Ferreira. **Educação de jovens e adultos: evasão e reingresso**. Monografia, Pedagogia, Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos. Gama, DF, 2021.

SILVA, Isabel P. dos Santos; LIMA, Itamí Luiz; ARAUJO, Roberto dos Santos. **Permanência dos alunos na educação de jovens e adultos:** propostas de ações motivadoras. Monografia, Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA. UNB. Brasília, 2010.

SILVA, M. R. **Causas e Consequências da evasão escolar na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida – Bananeiras/PB.** CEGPM Virtual. João Pessoa, 2011.

SILVA, José Humberto da Silva. Juventudes, trabalho e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura** do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, v. 8, n. 19, set/dez, 2019.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.02, p.303-322, ago. 2011.

SOUZA, José C. Silva; SANTOS, Décio Oliveira; SANTOS, Josineide B. Os projetos pedagógicos como recurso de ensino. **Revista Educação Pública**, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/os-projetos-pedagogicos-como-recurso-de-ensino>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SOUZA FILHO, Alcides A. de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021.

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

URBANETZ, Sandra Terezinha; PINHAIS, Eliane N. Maciel. A Educação de Jovens e Adultos e os desafios perante o contexto pandêmico: possibilidades metodológicas pelo viés da educação humana. **Revista Cocar**. Edição Especial N.11, p.1-18, 2022.

VIEIRA, Leandra Maria. **A formação dos professores da EJA:** um estudo qualitativo da realidade morrinhense. Trabalho de Conclusão. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano. Morrinhos, GO, 2016.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; MORAES, Maria Cecília Sousa. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA EJA

Prezado (a) professor (a), com o objetivo de realizar um estudo (monografia de graduação) para identificar os **desafios no ensino e aprendizagem da EJA e as estratégias de mediação de conflitos**, solicitamos sua opinião com sinceridade às questões abaixo. Agradecemos a atenção dispensada!

Nível de formação: _____

Tempo de trabalho na educação de jovens e adultos: _____ anos.

1. O professor deve ser aquele que vai provocar e facilitar o diálogo, auxiliar na resolução dos conflitos, favorecer as trocas e a ajuda mútua nas salas de aulas de EJA. **Em sua opinião, qual é o papel do professor na Educação de Jovens e Adultos?**

2. Como você vê a **relação professor-aluno** no contexto onde você trabalha?

3. Como você se relaciona com seus alunos da EJA? Até que ponto você considera importante a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem?

4. Você tem observado **situações de conflitos** entre os estudantes da EJA? Quais são os principais motivos?

5. Quais os desafios/dificuldades você encontra no processo de mediação desses conflitos?

6. Segundo Gouveia e Silva (2015), a diferença de idade dos alunos e a diversidade de crenças, de valores e gênero podem formar obstáculos à formação do grupo nas aulas da EJA. É comum que os mais velhos critiquem os mais jovens e estes se recusem a trabalhar com aqueles. Desse modo, pergunto: **Quais as estratégias mais utilizadas por você na mediação de conflitos entre os estudantes da EJA?**

7. Considerando que a evasão escolar, principalmente na EJA, já faz parte da estatística brasileira, em sua opinião, quais as **principais causas desta evasão?**

- | | |
|--|--|
| ☐ Problemas de família | ☐ Não obter aprendizagem |
| ☐ Problemas de saúde | ☐ Condições econômicas |
| ☐ Dificuldade com o professor | ☐ Gravidez |
| ☐ Mudança de residência | ☐ Dificuldade com os colegas de turma |
| ☐ Outros. Quais? _____ | |

8. Esta Escola sofre com a problemática da evasão?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

Em caso positivo, o que a escola tem feito para minimizar esta situação?

Agradecemos sua colaboração nesta pesquisa!