

Conjecturas



A gestão da sala de aula no Movimento de Educação de Base (MEB)

Classroom management in the Basic Education Movement (MEB)

Luana Pimentel Lopes
Cláudia Chesini

Maria Cristina M. da Silva
Renato de Oliveira Brito

A gestão da sala de aula no Movimento de Educação de Base (MEB)

Classroom management in the Basic Education Movement (MEB)

Luana Pimentel Lopes^{1*}, Cláudia Chesini¹, Maria Cristina Mesquita da Silva¹, Renato de Oliveira Brito¹

RESUMO

O processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio no Brasil. Diante de tal realidade, instituições sociais como o Movimento de Educação de Base (MEB) têm somado esforços para erradicar esta mazela social, a partir de propostas pedagógicas fundamentadas na metodologia de Paulo Freire. Buscando compreender a gestão da sala de aula no âmbito do MEB e seus impactos na garantia do bom êxito da aprendizagem da leitura e da escrita, esta pesquisa, de cunho qualitativo, concretizou-se empiricamente por intermédio de observações e entrevistas com educadores e educandos do MEB nas cidades do Paranoá-DF e Sobradinho-DF. A realização deste percurso baseou-se em referenciais teóricos como Freire (1987, 2002), Arroyo (2017), Weinstein e Novodvorsky (2015), dentre outros. Como resultado desta pesquisa, conclui-se que a relação com o educando é de fundamental importância na tentativa de responder às suas necessidades desde a busca do conhecimento e aprendizado, passando pela possibilidade de aprender até a superação da fome.

Palavras-chave: Educação; Alfabetização de Jovens e Adultos; Gestão da sala de aula.

ABSTRACT

The literacy process in Youth and Adult Education is a challenge in Brazil. Faced with this reality, social institutions such as the Movimento de Educação de Base (MEB) have joined forces to eradicate this social problem, based on pedagogical proposals based on Paulo Freire's methodology. Seeking to understand the management of the classroom in the scope of the MEB and its impacts in guaranteeing the success of learning to read and write, this qualitative research was empirically carried out through observations and interviews with educators and students from the MEB in the city of Paranoá-DF. The realization of this route was based on theoretical references such as Freire (1987, 2002), Arroyo (2017), Weinstein and Novodvorsky (2015), among others. As a result of this research, it is concluded that the relationship with the learner is of fundamental importance in the attempt to respond to his or her needs from the search for knowledge and learning, through the possibility of learning, to overcoming hunger.

Keywords: Education, Youth and Young Education, Classroom management.

¹Universidade Católica de Brasília.

*E-mail: profluanalopes@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil remete-nos à história do próprio país. Da chegada dos Jesuítas à promulgação da vigente legislação educacional do país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), um longo percurso foi realizado no que diz respeito à garantia do direito à educação para todos.

Não obstante, mesmo com indiscutíveis avanços sob o ponto de vista normativo, basta um olhar mais atento às informações estatísticas e/ou observar a vida da população, especialmente em áreas de maior pobreza, para perceber a dificuldade dos sistemas de ensino brasileiros em erradicar o analfabetismo.

É nessa realidade que emerge a educação popular, como alternativa ao atendimento educacional das populações que não tiveram acesso ao ensino na infância e juventude, e/ou tiveram que evadir-se, por razões diversas. Neste contexto, com várias lógicas no que diz respeito à educação de jovens e adultos, configura-se a educação popular (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 36).

Instituições da sociedade têm contribuído na tentativa de dirimir a dívida social da educação, propiciando o acesso escolar à população menos favorecida economicamente. Uma destas instituições é o Movimento de Educação de Base (MEB), fundado em 1961 por meio do Decreto nº 50.370, de 21 de março do mesmo ano. Esta iniciativa está ligada à Igreja Católica com auxílio financeiro do Estado naquela época, e possui o objetivo de alfabetizar jovens e adultos a partir da conscientização também proposta por Paulo Freire (SAVIANI, 2021).

Inicialmente, trazia forte impulso de “dedicar-se ao social”, de engajar-se na construção de uma sociedade justa. Seu horizonte político ampliou-se pela influência da recém-fundada Ação Popular, um “partido ideológico” (em termos gramscianos), que se propunha formular e implantar um projeto histórico de base socialista-utópico no Brasil de então. Embora posteriormente considerada ingênua, essa proposta buscava superar o “reformismo”, presente nas ações governamentais e também nas ações da Igreja Católica, sob o influxo das grandes encíclicas do Papa João XXIII, *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963), propondo uma “revolução” para a solução dos problemas que estavam nas raízes da sociedade brasileira. (KADT; FÁVERO, 2007, p. 15-16).

O MEB busca alavancar a leitura e a escrita a partir da realidade sociopolítica e econômica dos educandos. De acordo com a proposta educacional do Movimento, o método “Ver, Julgar e Agir” proporciona a tomada de consciência dos elementos que

desencadeiam a situação em que se encontram e busca, no percurso do letramento, alfabetizar também a capacidade de ler a realidade e de participar no processo de mudança, “despertando a afirmação do sujeito com forte aspiração para a participação” (AGOSTINI; SILVEIRA, 2018, p. 151-152).

Diante de tal realidade, em que o MEB se empenha no papel de diminuir os índices de analfabetos nas camadas mais pobres da sociedade, os educadores sustentam a sua prática pedagógica na preocupação em realizar a gestão da sala de aula. Com um olhar atento é possível perceber a complexidade deste empreendimento, no que tange às relações que se estabelecem e que, em geral, são determinantes para o bom desenvolvimento da aprendizagem.

Na verdade, a gestão da sala de aula tem dois propósitos distintos: ela não apenas procura estabelecer e manter um ambiente ordenado e atencioso no qual os alunos possam engajar-se em aprendizado significativo, mas também almeja estimular o crescimento emocional dos estudantes. A partir daí, como um professor alcança a ordem é tão importante como o professor atinge a ordem. (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 5).

Destaca-se a importância da gestão de sala de aula para estimular a responsabilidade pessoal e a autodisciplina bem como o fortalecimento de relações positivas entre aluno-professor com a implantação de ensino atraente e estratégias de controle preventivo, observando para que a ordem não se sobreponha à necessidade de aprendizagem.

Devido à extensa gama de experiências dos alunos, o professor deve constituir-se como um sujeito sensível culturalmente, ainda mais diante de educandos que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados no ensino regular e que hoje buscam preencher essa lacuna em sua formação ao frequentar o MEB. Diante de tal desafio, para que o educador venha a ser um eficaz gestor de sala de aula, é exigido reflexão, trabalho duro e tempo (WEINSTEN; NOVODVORSKY, 2015).

Neste artigo, a partir de Weinstein e Novodvorsky (2015), Freire (1987, 2002), Arroyo (2006) e outros relevantes estudos, apresentaremos aspectos imbricados nas práticas pedagógicas adotadas pelo MEB, de modo a enfatizar os diversos posicionamentos dos educadores frente aos desafios da EJA, principalmente no que concerne às ações relacionadas à gestão da sala de aula que podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento estudantil na modalidade educacional.

O trabalho está organizado de modo a refletir acerca da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, das práticas pedagógicas no MEB e da gestão na sala de aula e seus

desafios na EJA. Em adição, apresenta-se a metodologia e os resultados da pesquisa, assim como as considerações finais e referências.

A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO MEB

A EJA, enquanto direito social, encontra previsão legal na Constituição Federal de 1988, a qual determina:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IX - garantia do direito à educação e à **aprendizagem ao longo da vida**. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Como modalidade educacional, a EJA está prevista no Art. 4º, inciso VII, da LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), determinada enquanto dever do Estado para com educação escolar pública, a ser efetivado mediante a garantia de

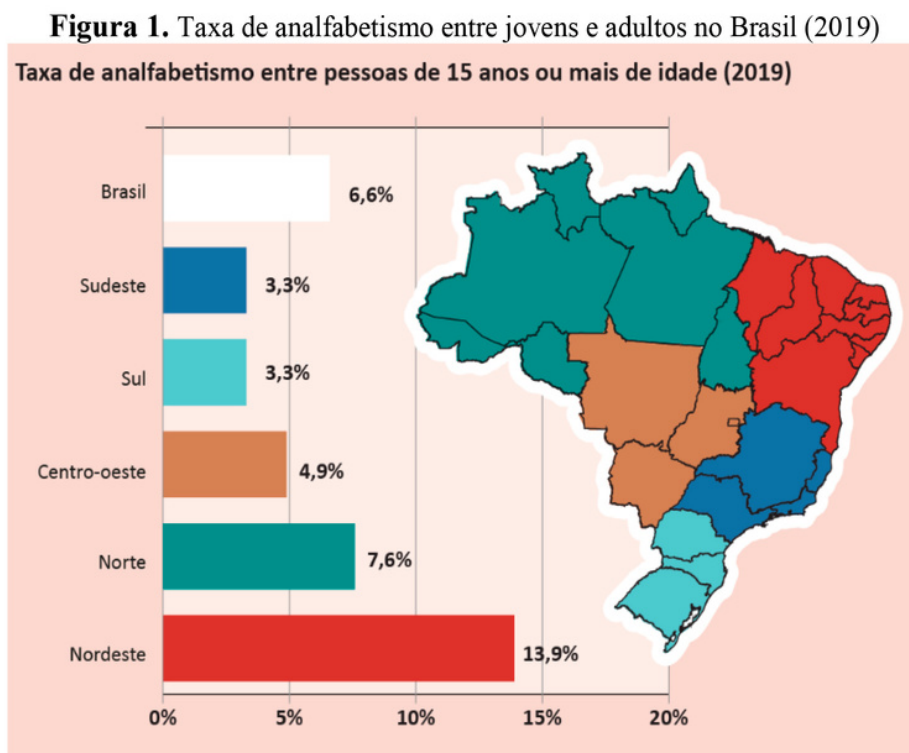
[...]
VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII. Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

O Estado, assim, possui como incumbência oportunizar a todos que buscam ser alfabetizados e/ou dar continuidade aos estudos, as possibilidades para tanto, considerando as particularidades do público e suas necessidades educacionais. Esta obrigação encontra-se manifesta ainda no Art. 24, § 2º e Art. 37 da mesma LDB (BRASIL, 1996), os quais preveem a oferta da EJA no ensino noturno regular, por meio da constituição de instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

No vigente Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), a oferta de educação para as populações jovens e adultas ganha relevo, a partir das metas 8 e 9 e suas respectivas estratégias relacionadas à modalidade.

A despeito da legislação e diretrizes educacionais brasileiras determinarem a promoção de atendimento específico e flexível às condições e à possibilidade de inserção na educação formal na EJA, há evidências de que parte da população analfabeta e com baixa escolaridade, público potencial da modalidade, não recebe o atendimento necessário pelos sistemas de ensino (SAMPAIO; HIZIM, 2022).

Constata-se tal alijamento a partir dos dados das pesquisas nacionais, tais como aqueles publicados pela Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2012-2019, que evidencia a taxa de analfabetismo no Brasil, a qual ainda pode ser considerada alta, 6,6%, ou seja, em torno de 11 milhões de pessoas, em especial nas regiões Norte (7,6%) e Nordeste (13,9%), conforme exposto na Figura 1, a seguir.



Fonte: PNAD Contínua 2019 - IBGE (2021).

Ao reportar-se à proporção de pessoas de 25 anos ou mais que finalizaram a educação básica obrigatória, a PNAD constatou que 46,6% desta população estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente. Assim,

Na população de 25 anos ou mais, 6,4% eram sem instrução, 32,2% tinham o ensino fundamental incompleto, 8,0% tinham o ensino fundamental completo e 4,5%, o ensino médio incompleto. Ainda que esses quatro grupos tenham apresentado pequenas quedas entre 2018 e 2019, mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio no Brasil. (BRASIL, 2021).

Acerca da baixa escolaridade acima evidenciada, Sampaio e Hizim (2022) ponderam que há um forte viés de estoque quanto a estes dados no Brasil, considerando que o analfabetismo e a baixa escolaridade atingem com mais intensidade a população de maior idade. Nesse contexto, “parte expressiva das gerações nascidas até a década

de 1970 e início dos anos 1980 sequer teve acesso à escola, resultando em taxas de analfabetismo mais elevadas quanto maior for a idade considerada em diversas unidades da Federação” (SAMPAIO; HIZIM, 2022, p. 278).

Em contraponto, tão antigas quanto o analfabetismo no país, são as tentativas de erradicá-lo (BRASIL, 2003). Para tanto diversas iniciativas foram propostas ao longo da nossa história:

[...] Assim, podemos citar, entre outros: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947, Governo Eurico Gaspar Dutra); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil-CNBB); Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964, Governo João Goulart); Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (1968-1978, Governos da Ditadura Militar); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos-Educar (1985, Governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania-Pnac (1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (assinada, em 1993, pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco); e, finalmente, o Programa de Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso). (BRASIL, 2003, p. 12).

Como se constata, o MEB figura dentre as iniciativas reconhecidas e listadas pelo próprio poder público enquanto relevantes para o enfrentamento ao analfabetismo, permanecendo em atividade ao longo dos últimos 61 anos.

Tal qual nas escolas convencionais integrantes das redes regulares de ensino, o contexto do MEB apresenta sua diversidade nas identidades dos educandos, tornando-se um campo propício para a EJA exercer suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000) de acordo com as especificidades dos sujeitos a quem se destina.

O referencial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo MEB está no método denominado “Ver, Julgar e Agir”. Esta proposta educacional busca apresentar a realidade com suas possíveis causas, na complexidade das relações econômicas e sociais em que estão envolvidos os alunos. Na “roda de conversa”, momento em que cada um/a tem espaço para dizer-se enquanto sujeito, com suas interrogações, ocupações, sonhos e esperanças, é “descoberto”, definido e assumido, no coletivo, o tema gerador como aglutinador das atividades que serão desenvolvidas nos próximos dias.

A metodologia estruturante das ações pedagógicas do MEB vai ao encontro do método de alfabetização freireano, conforme explicita Brandão (2006), ao discorrer sobre a proposta pedagógica desenvolvida por Paulo Freire:

Depois de ter sido testado em “círculos” na roça e na cidade, no Nordeste, o trabalho com o método foi levado por muitas mãos ao Rio de Janeiro, a São Paulo e a Brasília. Aquele era o tempo da criação dos movimentos populares de cultura (MCP), dos centros de cultura popular do movimento estudantil (CPC), do Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB), da campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal, entre tantos outros grupos, lugares e equipes onde se misturavam educadores, estudantes, professores, profissionais de outras áreas que, por toda a parte, davam sentidos novos a velhas palavras: educação popular, cultura popular. Os resultados obtidos – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias – impressionaram profundamente a opinião pública. [...] O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (BRANDÃO, 2006, p. 8).

Descrita a articulação entre os vários segmentos da sociedade, percebe-se a efervescência do momento histórico. A década de 60, especialmente no Brasil, é marcada por significativos avanços na conscientização e participação popular. Dentre eles destaca-se a educação, alavancada pelo reconhecimento da influência do contexto social no processo de alfabetização, com Paulo Freire, pelos sindicatos e também pela Igreja Católica, por meio dos vários Movimentos como da Juventude Estudantil e da Juventude Operária, sempre acompanhados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). É neste contexto que o MEB surge como uma representação dos interesses da sociedade no sentido de alfabetizar os brasileiros, inicialmente em parceria com o Ministério da Educação.

No decurso da sua história o MEB foi aprimorando seu fazer educação a partir do método “Ver, Julgar e Agir”, teorizado por Paulo Freire. Neste método, as perguntas claras e objetivas, com o intuito de identificar a realidade dos alunos e suas conexões com a ação das pessoas, colabora na definição do tema gerador. Como em geral o professor faz parte da mesma comunidade do aluno, muitas vezes estas interrogações se fundem, sendo necessário que sejam exercitadas na formação docente.

Como coletivos de educadores/as e educandos/as, trabalham essas interrogações, temas geradores, não apenas na formação docente, mas na formação dos próprios jovens e adultos nos currículos da EJA, das crianças e dos adolescentes nas escolas? (ARROYO, 2017, p. 18).

No itinerário dos sujeitos que se encontram no coletivo e constroem sua identidade, que buscam um significado para suas vidas por meio do autorreconhecimento

e que da periferia geográfica e existencial, percebem-se no centro do círculo, capazes de expressar-se com conhecimento advindo da vida, mas também da compreensão das letras. É assim, no movimento das palavras, na circularidade das ideias e dos corpos, que o Julgar e o Agir surgem como que tecidos pelas relações de alteridade, de respeito, de convivência. Como realizar a gestão da sala de aula?

A GESTÃO NA SALA DE AULA E SEUS DESAFIOS NA EJA

A gestão da sala de aula é “um ofício aprendido” como bem definem Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 7) e, ainda mais especificamente no contexto da EJA, os docentes necessitam conhecer o cenário em que os educandos estão inseridos, de modo a considerar a complexidade de dimensões sociais, familiares e pessoais que os envolvem e que têm grande influência em seu processo de aprendizagem, influenciando, por conseguinte, as tomadas de decisões que permeiam a gestão da sala de aula.

A partir dessa reflexão, o perfil do educador que atua com turmas da EJA é lapidado a partir do olhar cuidadoso ao perceber o educando como “um ser único” (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 102), pertencente a um grupo diverso em relação às habilidades cognitivas, sociais e emocionais (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015); por essa razão, o alcance dos objetivos de aprendizagem também é facilitado quando o educador consegue por meio da aproximação cultural romper com as barreiras entre o saber formal e saber popular (GADOTTI; ROMÃO, 2011). Ao adentrar a sala de aula, o professor, de acordo com Freire (2002), precisa atentar-se ao fato de que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas sobretudo, é mediar o ensino por meio das vivências, do envolvimento e da construção de novos saberes (FREIRE, 2002).

O conhecimento da realidade dos educandos e a sua consideração na condução do processo educacional é uma das exigências do ensinar elencadas por Freire (1987), ao asseverar que “Ensinar exige apreensão da realidade”. Para o autor, “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 1987, p. 35).

Nesse sentido, é importante destacar que o professor além de tudo, precisa “estar pronto e disposto a antecipar problemas, analisar situações, gerar soluções, tomar decisões bem planejadas e aprender a partir dos seus erros” (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 7). Nesse contexto, reconhecer-se como aprendiz é algo

imprescindível aos educadores da EJA, pois “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2002, p. 42). Tais reflexões sobre a prática educativa devem ser ponderadas pelo educador no momento de gerir uma sala de aula, pois é a partir disso que o alcance dos objetivos estipulados pelo MEB se tornam metas mais palpáveis, tendo em vista a conquista de requisitos semelhantes ao 1º segmento da EJA, ou seja, que os educandos consigam ler, escrever e produzir textos simples ao final dessa jornada.

Além disso, o educador precisa o que Paulo Freire (2002) denominou ao dizer que “ensinar exige bom senso”, nas diferentes atitudes que o educador possui diante da gestão de sua sala de aula, de modo que o professor age com respeito “à autonomia, à dignidade e à identidade do educando” (FREIRE, 2002, p. 69). Por isso, as dificuldades externas que os educandos da EJA levam consigo, sejam elas relacionados à fome, desemprego e às questões de gênero, são os maiores desafios encontrados nessa modalidade de ensino e, ao mesmo tempo são variáveis que demandam do educador, gestor da sua sala de aula e engajado na causa de alfabetizar jovens e adultos, um olhar diferenciado sobre esses aspectos que somatizam as dificuldades próprias de pessoas adultas que buscam amenizar as lacunas em relação à alfabetização e letramento.

Considerar a realidade dos educandos e promover atitudes positivas frente aos desafios próprios da EJA tornam este ambiente propício à transformação social que os educandos querem para si e para o seu grupo. Essa ideia é diferente do que Arroyo (2017) denominou para a EJA como a última chance de aprendizado, ou seja, “a última porta de emergência no hierárquico percurso escolar a transportar esperanças do último ônibus” (ARROYO, 2017, p. 26). Dessa forma, este ambiente é ressignificado com professores que buscam na sua gestão de sala de aula formas de propagar a esperança por meio do ensino. Nesse aspecto Freire (2002), ponderou como “ensinar exige alegria e esperança”, característica própria do ser humano, sendo esta “um condimento indispensável à experiência histórica” (FREIRE, 2002, p. 81).

Assim, o educador é o sujeito que demonstra em meio a tantos desafios, o acolhimento, respeito e atenção necessários aos educandos para a criação de “uma comunidade atenciosa” (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 44), de modo a reconhecer que os sujeitos carecem de educadores que os reconheça como indivíduos, pertencentes a uma conjuntura social, histórica e cultural, que podem ser igual ou diferente daquele onde os educadores estão inseridos.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo com caráter exploratório, onde se pretendeu investigar sobre a gestão da sala de aula nas turmas de alfabetização de jovens e adultos do MEB. A escolha desse tipo de investigação teve por intuito “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27), com vistas a considerar o trabalho pedagógico que o MEB exerce nas cidades do Paranoá e Sobradinho-DF, no que tange à gestão da sala de aula dentro de um contexto social em que ainda se necessita de iniciativas que extrapolam os espaços escolares para aumento do número de jovens e adultos alfabetizados nas diferentes comunidades espalhadas pelo país.

Se por um lado nas observações, entrevistas com professoras e grupos multifocais, primeiramente se pretendeu no ato de observar aproximar-se dos sujeitos da pesquisa, tendo como fator principal “perspectiva dos sujeitos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020). Por outro lado, ao se tratar de três grupos distintos de entrevistados, optou-se pelos grupos multifocais, em que “a unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo” (GONDIN, 2002, p. 151). Ao escolher por entrevistas semiestruturadas primou-se por esboçar previamente um roteiro de perguntas a serem feitas aos entrevistados, de modo a priorizar maior obtenção de resultados, sem o rigor da ordem de questionamentos e com ajustes e possíveis alterações ao longo da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 2020).

Neste estudo, a realização das entrevistas foi fundamental para a reflexão, o desenvolvimento e o registro da investigação, possibilitando a construção de novos saberes. Antes da realização de cada entrevista, explanou-se a pesquisa, explicando os objetivos e ressaltando sua importância social, esclarecendo ainda aos colaboradores que seriam feitas algumas perguntas e que deveriam responder de acordo com sua realidade, uma forma de extinguir dúvidas e receios, garantindo privacidade e sigilo das informações obtidas.

Foram observadas três turmas, duas localizadas na comunidade Café Sem Troco e outra no Assentamento Dorothy. Ambas estão situadas no Distrito Federal, nos arredores de Brasília, distantes 60 km.

O Residencial Dorothy Stang, antes ocupação Dorothy Stang, está localizado na DF 440 km 18/19, do Setor Habitacional Nova Colina, Região Administrativa de Sobradinho-DF. A comunidade abriga 600 famílias, totalizando um pouco mais de 1.500 pessoas. Já completou 10 anos e está em vias de regularização da área. As crianças e

jovens se deslocam do assentamento com um ônibus para ir à escola. Existem duas Igrejas de denominações diferentes, um precário “campinho de futebol” e uma “escolinha” do MEB, em que diariamente se reúnem as crianças com dificuldades de aprendizagem na escola, e uma educadora as ajuda na realização das tarefas. Já no final da tarde ou à noite é a vez dos adultos participarem das aulas do MEB, que correspondem à primeira etapa da EJA. Ali foi entrevistada uma professora, 53 anos, e desenvolvida a atividade multifocal com cinco alunos com idade entre 45 e 60 anos.

A comunidade “Café Sem Troco” está localizada na Região Administrativa do Paranoá, no DF, e possui cerca de 20 mil habitantes. Os primeiros moradores estabeleceram-se em 1976. Os relatos obtidos localmente esclarecem que o nome da localidade se deve à abertura, no local, de um ponto para venda de café no entroncamento da DF 130 com a BR 251. Como havia grande fluxo de caminhões, os motoristas paravam para tomar um café e, ao pagá-lo com notas de alto valor, ficavam sem troco. Daí o nome que surge na comunidade “Café Sem Troco”. Lá foram entrevistadas duas professoras, com 31 e 56 anos, respectivamente, e desenvolvida a atividade multifocal com um total de 9 educandos, com idades que variam de 35 a 62 anos.

Para identificação de cada uma das professoras, as mesmas foram nomeadas como “educadora”, seguidas das letras A, B, C, bem como para os “educandos”, acompanhados das letras do alfabeto: A, B, C, D, E, F, G, H, I.

PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO DA SALA DE AULA

Durante a pesquisa verificou-se que as educadoras entrevistadas constroem por meio da vivência com os educandos as mais variadas práticas pedagógicas como forma de alcançar a alfabetização desses jovens e adultos que frequentam os grupos do MEB. Foi possível constatar diante das observações e entrevistas que a intencionalidade de viabilizar as interações em grupo, as intervenções individuais e motivar os educandos são ações primordiais na gestão da sala de aula dessas educadoras.

Incentivar e promover as interações em grupo no contexto dos educandos do MEB, foram as primeiras práticas pedagógicas apontadas pelas educadoras em relação às turmas de alfabetização do MEB. Segundo as docentes, foram nessas interações que os educandos deixaram a timidez de lado e, mesmo com as dificuldades próprias de pessoas não alfabetizadas, se colocaram em lugar de aprendizes das primeiras letras e formação de pequenas palavras, como vemos no depoimento da educadora B:

Dificuldade tem muita, né? Principalmente pra eles entenderem e aí sobre a letra, né? Eles na hora que eu estou explicando eu monto o alfabeto, coloco lá, fico falando letra por letra. Eles falam né? Mas se eu, falar assim: Vamos voltar a musiquinha “a, b, c, d, e, f, g...” Eles sabem né? Mas na hora que eu falo: Vamos voltar? Não sabe. Então dificuldade tem, tem muita dificuldade. Mas aí é a mesma coisa que eu falei agora é a descontração, é brincar, né? Pra eles conseguirem ficar à vontade e aprender, né? Porque o nosso objetivo é que eles aprendam, né? Inclusive, a minha tarefa é fazer com que até o final do projeto eles estejam lendo, pelo menos palavrinhas monossílabas. Eles têm que tá lendo. É um desafio grande. (EDUCADORA B.)

No depoimento da Educadora B. é possível perceber que o bom humor é fundamental nas salas de aula do MEB. De acordo com Rogers (2008) o bom humor se faz necessário no ambiente escolar com o intuito de “acalmar a tensão, fazer alunos fatigados retomar o foco e aumentar seu entusiasmo” (ROGERS, 2008, p. 128). O mesmo autor ainda destaca que o humor coloca docentes e discentes em um mesmo patamar, em que todos são seres humanos, em busca do mesmo propósito, neste caso, como forma de alcançar habilidades mínimas com vistas à alfabetização e letramento desses jovens e adultos.

Ser educador na realidade em que estão inseridas as classes em que o MEB atua exige habilidades específicas na prática pedagógica da alfabetização de adultos. Durante a entrevista da Educadora B. percebeu-se a sua preocupação em tornar o ambiente da sala de aula um pouco mais atrativo e descontraído, utilizando a ludicidade com vistas à participação dos discentes.

No momento em que a educadora popular insere em seu ambiente de aprendizagem o entusiasmo, ela se torna o que Gadotti e Romão (2011) denominaram como “animador cultural”. Nessa perspectiva, o educador transforma-se em “um articulador, um organizador, um intelectual” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 40) capaz de interagir melhor com os educandos, visando à aprendizagem dos conteúdos.

Na mesma direção, Rogers (2008) também atribui aos educadores habilidades essenciais, como “A habilidade de se relacionar bem com os outros e de se comunicar clara e efetivamente, a habilidade e a prática para entusiasmar e motivar e habilidade de lidar com multitarefas[...]” (ROGERS, 2008, p. 151).

As interações em grupo também parecem favorecer a aprendizagem em outras salas de aula no MEB. Esta situação é vista na entrevista com a educadora C., em que a mesma enfatiza que há diferenças entre os educandos do início do ano e atualmente.

Ah! Eu acho que teve diferença sim. Eles eram mais acanhados, eles não conversavam bastante assim com a gente. Hoje eles estão mais. Hoje eles são mais comunicativos, né? Na questão das letras eles estão melhorando, antes eles na maioria não sabiam praticamente de nada. Hoje eles já estão começando a formar algumas sílabas pequenas, palavras pequenas. Então eu acho que já teve diferença sim na questão de ser às vezes, eles ficam ansiosos pra começar a aula e é isso. (EDUCADORA C.).

Outra ação que faz parte das práticas pedagógicas entre as educadoras do MEB é o ato de motivar os educandos nos momentos das aprendizagens. E essa prática vem sendo atrelada a outros feitos que as educadoras realizam como maneira de manter a motivação dos educandos. A educadora B. relatou a seguinte situação:

Eu dou lanche pra eles, né? E inclusive eu acho que até que a gente tinha que ter uma verba pra lanche. Eles chegam cansados, às vezes não lanchou durante a tarde, chega com sede, chega com fome, entendeu? [...] Isso é pra eles ficar motivado, alegre, feliz, né? A hora do lanche é a melhor hora que eles acham. (EDUCADORA B.).

Tal feito é constatado quando ao final da conversa no grupo multifocal quando o educando D. diz em alto e bom tom:

Aqui eu não quero largar não, porque tem um cafezinho aqui pra gente. (risos) A maioria aqui vem pra tomar o café dela mesmo porque é gostoso demais. O cafezinho dela sai mesmo. E ela já deixa o lanche ali. E fica à vontade, então incentiva a gente mais ainda pra gente olhar as letras. É muito bom! (EDUCANDO D.).

Neste cenário é importante destacar os índices revelados pelo 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, em que “mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau – leve, moderado ou grave (fome)” (REDE PENSSAN, 2022). Tais dados são referentes à pesquisa realizada em 577 municípios, distribuídos nos 26 estados e no Distrito Federal, remetendo-nos à realidade vivida na década de 1990. Na Região Centro-Oeste, os dados da capital do país são os que apresentam o segundo pior índice, ficando atrás apenas de Mato Grosso, que apresentou insegurança alimentar entre 17,7% da população (REDE PENSSAN, 2022). Especificamente no DF, os índices demonstram que 13,1% dos habitantes enfrentam grave insegurança alimentar por não conseguirem se alimentar pelo menos uma vez ao dia ou ficando mesmo sem nenhuma alimentação durante esse período. É importante salientar que essa porcentagem corresponde atualmente a 394 mil pessoas, tendo como base a população atual que se

aproxima de mais de 3 milhões de habitantes no DF e os dados da pesquisa explicam a realidade em que estão inseridos os educandos que frequentam o MEB.

Assim, entendemos como se caracteriza boa parte dos jovens e adultos que frequentam o MEB: sujeitos que exercem trabalhos informais devido à baixa escolaridade, vencendo os obstáculos do cansaço, em geral, originado pelas más condições de trabalho e possivelmente pela falta de alimentação adequada. Tais sujeitos persistem na busca de uma educação que lhes proporcione uma vida melhor e veem os educadores como impulsores da esperança, motivando-os a persistir na caminhada rumo à alfabetização e a uma condição de vida melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio da erradicação de analfabetismo entre jovens e adultos persiste na história da educação nacional, apesar dos esforços e iniciativas governamentais adotados ao longo dos últimos anos. Apesar das disposições constitucionais, legais e supralegais vigentes quanto à obrigatoriedade de oferta educacional para esta população, altos ainda são os índices de analfabetismo a serem minorados.

Contribuindo para esta difícil missão, o MEB vem atuando por intermédio de uma proposta pedagógica consolidada de educação popular baseada no método Paulo Freire, entre as populações mais pobres, ofertando classes de alfabetização às mesmas.

A gestão da sala de aula, grande desafio da atuação docente em geral, torna-se ainda mais complexa em se tratando de uma modalidade de ensino tão carregada de especificidades como a EJA, considerando as características de público e as dificuldades relacionadas às suas condições socioeconômicas. Desse modo, no MEB, analisar como se dá tal gestão de sala de aula, suas especificidades e possibilidades educacionais é estudo de grande valor, o qual pode contribuir para a melhor compreensão e atuação docente na modalidade.

A proposta educacional do MEB, fundamentada em Paulo Freire, aponta para convergências com os teóricos contemporâneos que discorrem sobre a gestão da sala de aula. Nesse sentido, as exigências do ensinar, debatidas particularmente na Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1987), tais como: ensinar não é transferir conhecimento, ensinar exige bom senso, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, ensinar exige humildade, tolerância, entre outras, acabam por encerrar em si as premissas da gestão de aula, a qual, dentre as muitas exigências, requer o planejamento do ambiente físico, a

construção de relacionamentos respeitosos e atenciosos, o conhecimento e consideração das necessidades educacionais dos estudantes.

Neste contexto, compreende-se a relevância de iniciativas tais como o MEB, que perseguem, a partir da instituição das melhores práticas, o objetivo de ofertar educação aos jovens e adultos das camadas mais carentes da população, atividade que, embora sob a responsabilidade do Estado, não tem logrado êxitos em nossa história.

Um dos elementos relevantes para o MEB é a compreensão da sociedade com os constantes processos de aprendizagem, tendo em vista também um novo Pacto Educativo Global. Desta maneira, o Movimento, em sua prática, reconhece que os direitos humanos não podem ser apenas resultados de lutas legais, mas fundamento do prosperar da cultura humana e política de um povo educado a respeito da dignidade das pessoas, da realização constante da liberdade e da igualdade das comunidades humanas e do seu desenvolvimento justo e solidário.

A educação para a democracia não pode, portanto, ser demandada somente pelas escolas formais e universidades, mas ocupa amplo espaço na educação popular ao longo da vida como compromisso das próprias organizações da sociedade civil. O MEB recebeu uma herança inesquecível de seus fundadores e das gerações seguintes e entende a educação como um bem orientado para a construção e ampliação da democracia (MEB, Arquivo Interno, 2022).

Na medida em que a EJA se move na direção da realidade e esta exige sensibilidade e competência pedagógica dos educadores e das educadoras, estes vão alargando sua visão, sua compreensão e especialmente sua ação para a atuação na Educação Popular, e é ela quem “dá o tom” no realizar a gestão da sala de aula no contexto do MEB.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Nilo; SILVEIRA, Carlos Alberto da. **A educação segundo Paulo Freire: da participação à libertação**. Reflexão e Ação, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>. Acesso em: 2 set. 2022.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite**. Do trabalho para a EJA. Itinerários pelo Direito a Uma Vida Justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 2006. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/2/FPF_PTPF_12_10_2.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 5/10/1988, Página 1 (Publicação Original) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014 – Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes práticos à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil - População**. Educação. Brasília, DF. 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 16 set. 2022.

KADT, Emanuel; FÁVERO, Osmar. **Católicos Radicais no Brasil**. Apresentação. MEC/UNESCO, Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.meb.org.br/livros>. Acesso em: 2 set. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2020.

REDE PENSSAN. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil (II VIGISAN)**: relatório final.

Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar - PENSSAN. São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: 2 set. 2022.

ROGERS, Bill. **Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; HIZIM, Luciano Abrão. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5135>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

WEINSTEIN, Carol Simon; NOVODVORSKY, Ingrid. **Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes**. Porto Alegre: AMGH, 2015.

Recebido em: 03/09/2022

Aprovado em: 05/10/2022

Publicado em: 12/11/2022