

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

**SABRINA DA SILVA CORRÊA**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**  
**QUE PRÁTICAS EDUCATIVAS CONSIDERAM A REALIDADE NA EJA? UM ESTUDO**  
**SOBRE PROJETOS, PESQUISA E TUDO MAIS QUE UMA PROFESSORA PODE NOS**  
**DIZER!**

**OSÓRIO**  
**2021**

**SABRINA DA SILVA CORRÊA**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**QUE PRÁTICAS EDUCATIVAS CONSIDERAM A REALIDADE NA EJA? UM ESTUDO  
SOBRE PROJETOS, PESQUISA E TUDO MAIS QUE UMA PROFESSORA PODE NOS  
DIZER!**

Monografia apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia na Universidade Estadual do Rio  
Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Sita Mara Lopes  
Sant'Anna

**OSÓRIO**

**2021**

Catálogo de Publicação na Fonte - CIP

C824q Corrêa, Sabrina da Silva.

Que práticas educativas consideram a realidade na EJA? Um estudo sobre projetos, pesquisa e tudo mais que uma professora pode nos dizer! / Sabrina da Silva Corrêa. - Osório, 2021.  
59 f.

Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia - Licenciatura, Unidade Universitária em Litoral Norte - Osório, 2021.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sita Mara Lopes Sant'Anna.

1.Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2.Projetos na Educação Básica. 3.Pesquisa na EJA. I.Sant'Anna, Sita Mara Lopes. II.Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária

**SABRINA DA SILVA CORRÊA**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**QUE PRÁTICAS EDUCATIVAS CONSIDERAM A REALIDADE NA EJA? UM ESTUDO  
SOBRE PROJETOS, PESQUISA E TUDO MAIS QUE UMA PROFESSORA PODE NOS  
DIZER!**

Monografia apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia na Universidade Estadual do Rio  
Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Sita Mara Lopes  
Sant'Anna

Aprovada em: 05/07/2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

---

Prof<sup>o</sup> Me. Odilon Antônio Stramare  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Valter de Almeida Freitas  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

**OSÓRIO**

**2021**

*Ao meu marido Lucas Rafael, e meus  
filhos Rafaella e Bernardo, por todo  
apoio, afeto e compreensão com as  
minhas horas de ausência, dedico.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha universidade, pelo acolhimento e ensino de qualidade e gratuito.

À minha orientadora, Professora Sita Mara, por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa, pela generosidade e carinho em cada orientação e pela sua dedicação e paciência durante o projeto. Seus conhecimentos fizeram grande diferença no resultado final deste trabalho.

A todos os meus professores do curso, pela excelência da qualidade técnica de cada um.

À minha família que sempre esteve ao meu lado me apoiando ao longo de toda a minha trajetória.

A todos, que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, do fundo do coração, meu muito obrigada!

*“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.”*

Paulo Freire (2003, p. 85)

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre as metodologias de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como referência para a reflexão o uso de projetos e a pesquisa como postura epistemológica. É possível compreender que, ao se trabalhar com projetos que incentivam a pesquisa na EJA pode-se produzir outros significados às experiências educacionais, permitindo também novos processos de aprendizagem, não se restringindo ao vivenciado, apenas, em sala de aula. Para tanto, parte-se de pressupostos da pesquisa qualitativa e passa-se a produzir dados por meio de um questionário, que foi respondido por uma professora de alfabetização da EJA, que atua no Litoral Norte gaúcho. Do ponto de vista teórico buscou-se aporte em autores como: Saviani (2008-2010); Libâneo (1990); Hernadéz (2000); Barbosa (2001); Brandão (2009); Freire (1981, 2006); Minayo (2009); Moll (2011) entre outros. Como principais resultados, destaca-se que tudo aquilo que se preceituou como trabalho com os projetos e pesquisa como postura epistemológica, apresentados nesse TCC, foi possível observar que a curiosidade, a criticidade, os questionamentos, a problematização, a contextualização da realidade, se fazem presentes nos dizeres da professora. Mas tudo isso, é só um pouco, uma parte, porque ela enuncia uma fala carregada dos princípios da EJA e dos sentidos de uma Educação Popular que tem o professor como educador.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Projetos na Educação Básica; Pesquisa na EJA.

## ABSTRACT

This work aims to reflect on teaching methodologies in Youth and Adult Education (YAE), having as a reference for reflection the use of projects and research as an epistemological stance. It is possible to understand that, when working with projects that encourage research in YAE, it is possible to produce other meanings to educational experiences, also allowing new learning processes, not restricted to what is experienced only in the classroom. Therefore, it starts from the assumptions of qualitative research and starts to produce data through a questionnaire, which was answered by a literacy teacher at YAE, who works on the North Coast of Rio Grande do Sul. From a theoretical point of view, contributions were sought from authors such as: Saviani (2008-2010); Libâneo (1990); Hernadez (2000); Barbosa (2000); Brandão (2009); Freire (1981, 2006, ); Minayo (2009); Moll (2011) among others. As main results, it is highlighted that everything that was prescribed as work with projects and research as an epistemological posture, presented in this completion of course work, it was possible to observe that curiosity, criticality, questioning, problematization, and contextualization of reality are present in the teacher's words. But all of this is just a little, just a part, because it enunciates a speech charged with the principles of YAE and the meanings of a Popular Education that has the teacher as educator.

**Keywords: Youth and Adult Education; Projects in Basic Education; Search in YAE.**

## **LISTA DE TABELAS**

QUADRO 1 - PRINCIPAIS TEÓRICOS E SUAS ABORDAGENS	17
QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DE OSÓRIO	47
QUADRO 3 - MATRÍCULAS POR FAIXA ETÁRIA	47

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	14
2.1 EM ALGUMAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, OS PROJETOS E O EDUCAR PELA PESQUISA	14
2.2. SOBRE OS PROJETOS	22
2.3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA	25
<b>3. ALGUNS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EJA COM BASE EM FREIRE</b>	31
<b>4. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	45
<b>5. CONTEXTOS DA PESQUISA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO</b>	47
<b>REFLEXÕES FINAIS</b>	54
<b>REFERÊNCIAS</b>	57

## 1. INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa envolve a Educação de Jovens e Adultos – EJA e o interesse nessa abordagem surge da experiência que tive com uma turma da Educação de Jovens e Adultos, durante a minha trajetória acadêmica no curso de Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Litoral Norte.

Este processo teve início quando, ao participar de uma aula da EJA, no ano de 2019, realizando uma atividade prática de um componente curricular obrigatório, constatei, através de entrevista, que a professora titular da turma tinha seu trabalho voltado apenas para crianças e adolescentes, antes de assumir a EJA, após sua aprovação em concurso público estadual. Essa realidade me instigou a perceber que há precariedade de formação EJA, para os professores das redes, o que me fez também refletir sobre a minha formação. Embora o curso de Pedagogia contenha carga horária significativa de disciplinas envolvendo a EJA<sup>1</sup>, também passei a ver algumas lacunas em seu currículo, que vem sendo conduzido por práticas voltadas, principalmente, para o trabalho com as crianças na faixa etária esperada para a série, ou ano, em curso. Ao que me parece, as horas de EJA vivenciadas na Universidade foram mais teóricas.

Mesmo sob essas condições, pude perceber que essa modalidade de ensino, por si só, requer especificidades do trabalho docente, visto que a distorção série/idade é a principal característica dos sujeitos que dela fazem parte, já que estes que têm como intuito dar continuidade ao seu processo de escolarização, tão importante para eles e por demandas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, destaco a importância de que a proposta pedagógica adotada na escola e pelo professor é um dos pontos-chaves que farão com que este estudante da EJA permaneça ou não, na modalidade.

Acredito que utilizar-se da pesquisa como princípio educativo no intuito de superar a perspectiva disciplinar, trabalhando com base em projetos, buscando resultados que façam sentido dentro da realidade do estudante, diferenciando-se estruturalmente das metodologias de trabalho tradicionais conhecidas até então por eles, contribua, significativamente, para o seu sucesso escolar, familiar, profissional, social e pessoal.

Para tanto, é necessário que o docente exerça um papel de professor articulador de turma, que dentro da proposta metodológica da pesquisa como princípio educativo, consista em

---

<sup>1</sup> São 535 horas considerando componentes curriculares obrigatórios e 1 eletivo (opcional), incluindo estágio obrigatório.

trabalhar em uma única turma promovendo diálogos e articulações entre os diferentes projetos de pesquisa em andamento na sala de aula, respeitando as vivências e curiosidades de cada aluno.

Penso que desenvolver este papel de professor articulador é de fundamental importância para a compreensão desta proposta de trabalho com alunos da EJA, bem como para a reflexão e entendimento acerca do papel do professor. Vejo também, que este ensino-aprendizagem possibilita um olhar mais crítico para o processo educativo, além de um diferenciado posicionamento frente à demanda de trabalho e estudo motivada pelos estudantes.

Instigada a buscar saber sobre metodologias mais eficientes e prazerosas, que atendam a demanda do público da EJA e para o meu fazer pedagógico enquanto futura docente, encontrei na perspectiva da pesquisa como princípio educativo a possibilidade de corresponder às minhas expectativas como educadora, assim como fazer sentido, de fato, na realidade dos estudantes.

É com esta percepção e inquietação que me proponho a ampliar minhas reflexões e conhecimentos a respeito de se trabalhar com a pesquisa como ferramenta pedagógica com alunos da EJA, a partir do desenvolvimento da curiosidade epistemológica do professor. Essa expressão “curiosidade epistemológica” de Freire (2006) refere-se ao desenvolvimento da curiosidade, tanto do professor quanto do estudante da EJA, tendo por base a inquietação e o desejo de sempre buscar, saber, conhecer mais, com base crítica, reflexiva e que problematiza as mais diversas realidades.

Este processo despertou em mim também a necessidade da aproximação a referenciais teóricos que me ajudassem a melhor compreender na “corporificação pelo exemplo”, enunciada por Freire (2006), como ser esse professor pesquisador, reflexivo, crítico e fazer com que meus futuros alunos, também exerçam estes conceitos tão significativos.

Considero a EJA, esta modalidade de ensino, como um espaço de construção de conhecimentos que deve valorizar os saberes trazidos pelos sujeitos, construídos ao longo de suas histórias, dando voz e ouvidos aos interesses desses jovens, adultos e idosos que retornam a EJA para dar continuidade a sua escolarização.

Em suma, essa pesquisa justifica-se a partir da minha inquietação e preocupação de investigar os desafios que o professor encontra ao trabalhar com a pesquisa como postura investigativa e concepção metodológica, na modalidade de alfabetização na EJA, no município de Osório, no espaço escolar da rede pública de ensino.

Com este entendimento, sob olhar da pesquisa qualitativa, produzi um questionário que foi respondido por uma professora alfabetizadora de EJA, da Escola Estadual de Ensino

Fundamental Milton Pacheco do município de Osório, visando saber quais métodos e práticas educativas por ela desenvolvidas consideram a realidade das pessoas jovens, adultas e idosas que frequentam as salas de aulas da EJA. Assim, cheguei ao seguinte questionamento que norteia este trabalho de conclusão de curso: quais práticas são desenvolvidas na alfabetização de jovens e adultos na E. E. E. F. Milton Pacheco em Osório e como refletem na aprendizagem dos estudantes? Nessa perspectiva, tem-se por objetivos específicos: refletir sobre o papel do professor alfabetizador da EJA; identificar as abordagens metodológicas utilizadas pela professora das totalidades iniciais de EJA; buscar saber se a pesquisa como princípio educativo se presentifica na práxis da professora.

Assim, partindo-se do entendimento sobre algumas tendências pedagógica para a localização histórico-pedagógica das perspectivas sobre projetos e do educar pela pesquisa, fez-se necessário compreender e fundamentar, teoricamente, sobre o processo de alfabetização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da pesquisa como ferramenta pedagógica da práxis docente, que possibilita o aprendizado partindo dos interesses e vivências dos estudantes, bem como da curiosidade epistemológica do professor.

Deste modo, com a realização deste trabalho, espera-se contribuir com os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 EM ALGUMAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, OS PROJETOS E O EDUCAR PELA PESQUISA

Para entender a real importância da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA, recorri a estudos de alguns escritores, como Demerval Saviani e Luiz Carlos Libâneo, dedicados às tendências pedagógicas na história da educação brasileira, de modo a compreender de uma forma mais aprofundada as bases teóricas da docência, referentes ao ensino e a aprendizagem dos alunos da EJA nos dias de hoje.

A partir destes estudos, foi possível compreender com base em Libâneo (1990), que as diferentes concepções de educação, ao longo dos anos, puderam ser agrupadas em duas grandes tendências: as tendências ditas “liberais” e as “progressistas”. Mas antes de adentrar nessas duas linhas de pensamentos pedagógicos, procurei compreender o conceito de “tendência pedagógica”.

Ao longo da história do Brasil, o processo educativo brasileiro se comportou de maneiras diferentes, ora de maneira mais conservadora, ora de maneira mais crítica, e em cada momento, a educação por se comportar dessa forma, assumiu determinadas características que nos permitem diferenciá-las. Libâneo, educador e pesquisador sobre a educação, listou e classificou esses comportamentos da educação brasileira ao longo dos últimos anos, o que trouxe uma contribuição significativa para esse estudo.

Para este autor, as tendências pedagógicas, de uma forma geral, se dividem em dois grupos: os de Tendências Liberais e os de Tendências Progressistas. As tendências liberais não têm nada a ver com o conceito de liberdade, de livre e democrático como o próprio nome sugere. O nome liberal caracteriza um processo educativo e um contexto de educação que visava atender as necessidades da sociedade, a qual defendia o capital privado, uma sociedade de classes e os interesses liberais da classe dominante, entendendo-se assim, que a educação deveria preparar o indivíduo para a sociedade. Neste sentido, para atender as vontades da burguesia, essa pedagogia teve o nome de liberal, porque atendia os interesses liberais da classe dominante.

As pedagogias liberais, têm um objetivo muito claro, que é o de preparar a pessoa para a vida em sociedade, tentando ensiná-la o que é necessário para a sua existência nesse grupo, ou seja, adaptá-lo ao modelo e às demandas da sociedade, lembrando que as demandas da

sociedade, o comportamento e as leis sociais, sempre são carregadas de interesses políticos e ideológicos da classe dominante.

Por outro lado, Libâneo (1990) informa que as tendências progressistas, remetem de fato a uma ideia de progresso, propondo uma visão crítica do contexto social. Enquanto as tendências liberais buscam preparar o sujeito para se adaptar à sociedade, as progressistas, buscam dar ao sujeito uma visão crítica da sua realidade, do seu contexto, para que ele possa transformar a sua realidade, ou seja, ter condições de mudar o meio em que vive.

Para Libâneo (1990), as tendências pedagógicas liberais são compostas por quatro tendências, a “tradicional”, “renovada progressivista”, “renovada não diretiva” e a “tecnicista” e as progressistas são compostas por três tendências, a “libertadora”, “libertária” e a “crítico social dos conteúdos”.

A pedagogia “liberal tradicional”, também conhecida como “conservadora” data do fim da Idade Média. A escola nesta época (meados de 1500) estava totalmente ligada à educação religiosa católica. O professor, nesta tendência, é visto como autoridade principal, que determina conteúdos oriundos de verdades inquestionáveis e toma como resultados, dados quantitativos de avaliações pouco democráticas e muito metódicas.

A pedagogia tradicional remete e refere-se a um processo tradicional, baseado por metodologias e práticas um tanto quanto arcaicas e que tenham a concepção de educação em que o professor é o centro do processo, ele é o detentor do saber e o aluno é apenas quem recebe o conhecimento. O processo tradicional se preocupa com o conteúdo que o aluno precisa aprender, por isso o professor, nessa tendência, é visto como um transmissor de conhecimento.

Já no início do século XX alguns pensadores começaram a questionar esse processo de educação, iniciando-se então um movimento de renovação da educação. Por volta dos anos de 1930, este movimento de renovação recebeu um nome específico, chamado de “escola nova”. De acordo com Saviani (2008) a escola nova foi um movimento da educação no início do século XX, que teve como seu marco principal o manifesto dos pioneiros da educação de 1932, um documento assinado por diferentes pensadores daquele tempo, como Anísio Teixeira, Lorenzo Filho e Fernando de Azevedo.

Eles foram os pioneiros da educação, onde em 1932 elaboraram então, um documento que se referia e propunha mudanças para uma renovação da educação. A escola nova que abrange essas pedagogias renovadas foi então, o próprio movimento de renovação. A tendência liberal renovada pode ser progressivista ou não diretiva, embora ambas de modo geral se tratem da escola nova.

A pedagogia renovada progressivista, entende que as experiências de aprendizagem devem satisfazer as necessidades de aprendizado do aluno, e este precisa se desenvolver sozinho, no sentido de que ele precisa aprender a aprender. Por este motivo, “aprender a aprender” é um dos pressupostos da pedagogia renovada progressivista. Neste sentido, essa pedagogia propõe uma autoaprendizagem. O professor nesse contexto, apenas auxilia o aluno nos processos de aprendizagem, sendo o ambiente em que o aluno está inserido, o estimulador a aprender a aprender, ou seja, o aluno aprende sozinho nessa perspectiva de aprendizagem da pedagogia renovada progressivista.

Mas ainda assim, é necessário a ele aprender o que a sociedade necessita, embora suas necessidades sejam valorizadas, essas necessidades precisam estar alinhadas as demandas da sociedade e do sujeito. A pedagogia “liberal renovada-progressivista”, dedica-se então a transformar a escola em agente ativo, modificando-se em prol da adequação de si para as necessidades do meio em que está inserida. Com esta pedagogia, os alunos passam a aprender baseados em situações-problemas e ao mesmo tempo são estimulados a conhecer os problemas de sua realidade e a solucioná-los através das atitudes concretas. Segundo essa perspectiva, Libâneo (1990), defende o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais, abordando a ideia de que só se aprende fazendo, em consideração dos interesses do aluno. Assim, o aprender se torna uma atividade de descoberta, uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas um meio estimulador e só é suspenso aquilo que se incorpora à atividade do aluno através da descoberta pessoal.

Seguindo uma maior evolução participativa do educando, a pedagogia “liberal renovada não-diretiva”, do conhecido movimento escolanovista, visa a formação de atitudes realmente práticas no processo educativo. O ato de aprender é então visto como um ato de reconstrução do conhecimento já existente. Com o acima exposto, Silva (2000) ressalta que aprender é modificar suas próprias percepções do que é conhecimento, sendo que desta forma, se aprende apenas o que está ao seu redor. A retenção do conhecimento exposto se dá pela importância do conteúdo para o educando, o que proporciona uma avaliação menos impositiva, podendo ser a mesma em grupo ou então auto-avaliativa.

Anísio Teixeira e Lourenço Filho foram grandes incentivadores da escola nova no Brasil. É desta tendência que se experiencia o educar mediante pesquisa e a prática de projetos. Alguns dos principais teóricos da escola nova que trabalhavam nessa perspectiva são John Dewey, Willian Kilpatrick e Maria Montessori. O quadro que segue, apresenta uma síntese de suas principais ideias e do que propõem:

QUADRO 1 - PRINCIPAIS TEÓRICOS E SUAS ABORDAGENS

NOME	PRINCIPAIS IDEIAS	O QUE PROPÕE
John Dewey	<p>Vida como experiência e aprendizagem;</p> <p>Modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito da aprendizagem;</p> <p>A educação deve fazer parte do desenvolvimento natural do ser humano;</p> <p>Os conteúdos de ensino devem partir dos interesses e necessidades dos alunos.</p>	<p>Movimento da Escola Nova;</p> <p>Corrente Filosófica Pragmatista;</p> <p>Metodologia de Projetos;</p> <p>Cinco etapas da Pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento do problema;</li> <li>- Definição e classificação do problema;</li> <li>- Formulação de hipóteses;</li> <li>- Escolha do Plano de Ação;</li> <li>- Testagem das hipóteses.</li> </ul>
Willian Kilpatrick	<p>A aprendizagem parte da realidade cotidiana do aluno;</p> <p>As atividades escolares são realizadas através de projetos;</p> <p>No projeto o método didático é uma atividade intencionada que consiste em os próprios alunos fazerem algo num ambiente natural.</p> <p>Uma Pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos.</p>	<p>Os Projetos podem ser organizados por quatro grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) de produção, no qual se produz algo;</li> <li>b) de consumo, no qual se aprende a utilizar algo já produzido;</li> <li>c) para resolver um problema;</li> <li>d) num ambiente natural.</li> </ul>
	<p>Abordagem educacional, que se transforma a partir das observações do professor sobre as crianças em um ambiente livre, que as conduza a um bom desenvolvimento;</p> <p>As crianças são as construtoras da humanidade, são um ser ativo;</p> <p>O desenvolvimento da criança acontece em fases, que são chamadas de Planos de Desenvolvimento;</p> <p>Conceito de autoeducação, onde as crianças são capazes de aprender sozinhas;</p> <p>Educação Cósmica tem o princípio de que todas as coisas estão conectadas e dependem umas das outras para existir, podendo-se perceber a ordem</p>	<p>Pedagogia científica</p> <p>Método Montessori</p> <p>Planos de Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1) Primeiro Plano do Desenvolvimento (0 a 6anos) – aprender como o mundo funciona para adquirir independência física em relação ao adulto;</li> <li>2) Segundo Plano do Desenvolvimento (6 a 12 anos) – Independência intelectual pela imaginação, neste plano a criança aprende a pensar sem a ajuda dos adultos;</li> <li>3) Terceiro Plano do Desenvolvimento (12 a 18 anos)</li> </ul>

<p>Maria Montessori</p>	<p>que existe na natureza e no universo; Educação como ciência, pois parte da educação das crianças é baseada em crenças e experiências individuais; Ambiente preparado: para Montessori, liberdade é algo muito importante, a criança deve ter uma liberdade que é biológica, porque deixa a vida se desenvolver, neste sentido, a criança precisa de um ambiente preparado, seguro, e com condições físicas, emocionais, mentais e sociais para que possa ser livre para viver.</p>	<p>– Independência social, valorização da socialização sem a presença ou ajuda do adulto; 4) Quarto Plano do Desenvolvimento (18 a 24 anos) –Início da idade adulta, busca pela compreensão de seu caminho e seu motivo de existir.</p>
-------------------------	---	---

Fonte: a autora, adaptado de Cunha (2001), Ribeiro (2010) e Silva (2021)

Para atender os interesses econômicos e sociais ao final dos anos 50 e início da década de 60, a educação precisou se reestruturar, pois a sociedade passava por uma grande mudança e nesse sentido, o aluno precisava se qualificar para atender de uma melhor forma as demandas que a sociedade exigia. Neste sentido, a tendência tecnicista tem como foco principal, qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, entendendo que se precisam preparar os indivíduos para atuar em uma sociedade que atenda a demanda econômica e capitalista, adquirindo conhecimentos e habilidades na escola que permitam aos sujeitos, porem em prática, o que devem desenvolver nas indústrias e em outros postos de trabalho.

Essa tendência pedagógica “liberal tecnicista” que se instaura no Brasil, como o próprio nome diz, resulta em sua máxima de trabalho a organização da prática escolar em metodologias pré-definidas, modelando o comportamento humano. Saviani (2010) ressalta o teor objetivista e analítico da pedagogia tecnicista. A esse respeito, enfatiza o autor:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. (SAVIANI, 2010, p. 381).

Em consonância com o exposto acima, segundo Libâneo (1990), essa tendência atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo, e emprega a ciência da mudança do comportamento, ou tecnologia comportamental.

Neste contexto, as práticas pedagógicas do professor se postulam de modo objetivista, no qual o professor transmite conhecimento e o aluno tem de fixá-las tornando-se um mero depositário de conhecimento, já que as informações não são processadas e sim, “inseridas” em seu conhecimento, já adquirido.

No Brasil, esta pedagogia foi estimulada durante a ditadura militar (1964-1985), pela lei 5.540 (BRASIL, 1968), no que diz respeito ao ensino superior e pela lei 5.692 (BRASIL, 1971), que dizia respeito ao então 1º e 2º graus e o ensino profissionalizante – tendo em vista o intuito de profissionalização para o mercado que era altamente estimulado pelo governo militar brasileiro. (SAVIANI, 2008).

Enquanto essas quatro tendências liberais se preocupavam com a adaptação do sujeito à sociedade, outro grupo de tendências visava criticar este ensino, propondo uma visão crítica da sociedade e estimulando o aluno a adquirir meios para transformar o seu meio e a sua realidade. Obtém-se, então, a pedagogia progressista.

Saviani (2010) relata que as chamadas “tendências progressistas”, são assim denominadas pelo caráter contra hegemônico de tais ideias pedagógicas. Deste modo, segundo o mesmo autor, as referidas tendências pedagógicas perfaziam caminhos diversos, se aliando as ciências sociais, com ideais progressistas. A educação, deste modo, era vista como uma força da luta de classes, visando à transformação da ordem social e econômica até então em vigência no mundo. As tendências progressistas, de acordo com a classificação de Libâneo (1990) podem ser divididas em “libertadora”, “libertária” e “crítico social dos conteúdos”.

A pedagogia libertadora, também conhecida como pedagogia freiriana, propõe a ideia de libertação, de uma reflexão crítica sobre a realidade, bem como o nome sugere. Paulo Freire propunha que o indivíduo inserido num contexto social, precisa conhecer sua realidade, porque na medida em que ele conhece a realidade, é capaz de modificá-la.

A pedagogia libertadora reúne a educação, à luta e a organização de classe do oprimido. Neste sentido, Libâneo (1990), afirma que aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, ou seja, da situação real vivida pelo educando, que só tem sentido se decorrer de uma aproximação crítica dessa realidade, pois o conhecimento que o educando transmite representa uma resposta à situação de opressão que chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

Baseada em forte teor sociológico e reflexão sobre a vida e a realidade social na qual o estudante está inserido, compõe-se de forma a valorizar também a cultura individual, na qual a prática escolar está inserida. A partir dessa tendência, o processo de alfabetização proposto por Freire se põe fazendo a escuta do universo vocabular dos estudantes e “contrariando os métodos

de alfabetização puramente mecânicos” (FREIRE, 1981, p. 41). Neste sentido, Paulo Freire compreende que nenhum aluno chega vazio até a escola, todo educando traz consigo uma bagagem epistemológica de saberes, vivências e experiências que adquiriu ao longo de sua trajetória de vida e este conhecimento é o ponto de partida para a construção do processo pedagógico que se desencadeará.

Acompanhando a ordem proposta por Libâneo (1990) embora localizada nos anos 20 do século XX, a pedagogia “libertária”, que não significa liberdade, mas sim libertarismo, foi defendida por pensadores que acreditam que a educação precisava ser gerenciada por ela mesma. Essa forma de pensar a educação e o processo educativo reforçava a ideia de que nem sempre era preciso ter uma autoridade na hierarquia do processo educativo. Por este motivo, a pedagogia libertária se baseia pelos princípios de autogestão e de participação, com tomada de decisões de forma coletiva.

De acordo com Libâneo (1990) os conteúdos programáticos são colocados à disposição do aluno, mas não são exigidos sistematicamente (avaliação formal questionadora). O componente curricular é visto como objetivo secundário, tendo em vista que o norte para aprendizagem é o momento social, a vivência pessoal e em grupo. Ainda de acordo com Libâneo (1990) a ênfase na aprendizagem informal via grupo, e a negação de toda forma de repressão, visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. Deste modo, os educandos são assim formados para serem seres sociais; os professores são apenas orientadores e, novamente os alunos, aprendem em grupo.

Esta autogestão também se aplica a escola, que vai se autogerir sem uma autoridade externa. Nesse sentido, essa tendência valoriza tudo o que acontece de forma coletiva e democrática, por exemplo: o conselho de escola, o grêmio estudantil, a associação de estudantes, as assembleias, enfim, todas as ações e movimentos se firmam por ações democráticas, que são decididas pelo grupo que, como um todo se responsabiliza pelas tomadas de decisões.

Numa perspectiva de educação mais contemporânea, a pedagogia histórico-crítica ou crítico social, tem em Libâneo sua principal fundamentação no Brasil. Saviani (2008), ao exprimir o significado do termo “pedagogia histórico-crítica” assimila:

É o empenho em tentar compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta (...) é a do materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da essência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se a partir de

1979. (SAVANI, 2008, p.89)

A proposta inicial desta tendência foi formulada por Demerval Saviani, com o nome específico de “pedagogia histórico-crítico”. Posteriormente, José Carlos Libâneo, especificadamente com o nome de “crítico-social dos conteúdos”, apresentou as bases da proposta de tendências pedagógicas, sob sua ótica pedagógica, tornando-se assim, ambos, referências nos estudos sobre as tendências pedagógicas brasileiras.

Nesta tendência, ou como Saviani (2008) propõe, corrente pedagógica, a pedagogia histórico-crítica possui conteúdos culturais universais, que são conquistados pela humanidade frente à realidade social na qual a sociedade se encontra. O aluno é visto como um participante de discussão e o professor, um elo entre o saber sistematizado e o educando já citado.

Dentre as correntes pedagógicas hoje conhecidas e estudadas, a pedagogia “histórico-crítico” apresenta especificidades conceituais e metodológicas que a tornam, de modo específico, extremamente cultural, universal e valorizadora do ambiente e realidade social do educando, o que é de extrema necessidade para o desenvolvimento do aluno no âmbito da EJA.

Saviani (2010) ainda ressalta que na pedagogia histórico-crítica, o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, claros, palpáveis e indissociáveis das realidades sociais. Deste modo, evidencia-se o caráter realista e social da vertente pedagógica: com a valorização da cultura, do ser humano e social.

A metodologia básica para o desenvolvimento da referida tendência parte da particularidade de viabilizar a sistematização dos conteúdos (no ensino) a partir dos conteúdos universais que possam estar relacionados com os estudantes em questão. De acordo com Saviani (2010) a fundamentação teórica da pedagogia histórica é baseada “nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais” de uma sociedade. Essa tendência, também denominada por Libâneo, representa o momento atual e recebe influências de vários teóricos contemporâneos nos conduzindo a reflexão sobre várias possibilidades de trabalhos com projetos.

Essas tendências pedagógicas progressistas trazem em si uma concepção educacional que nos auxilia a perceber a importância de uma educação emancipadora dos sujeitos, ou seja, essas pedagogias que não visam adaptar os sujeitos à sociedade, tem o questionamento, a dúvida, a problematização da realidade, a curiosidade, como princípios. Esses são aspectos essenciais do educar pela pesquisa.

## 2.2. SOBRE OS PROJETOS

Ao longo dos anos, a educação no Brasil vem passando por mudanças e desde o final do século XIX, surgiram novas necessidades de aprendizagem. John Dewey e William Heard Kilpatrick inovaram no que diz respeito à concepção de educação e implantaram a pedagogia ativa, também conhecida atualmente como pedagogia de projetos. Trata-se de uma prática pedagógica na qual o aluno é sujeito de seu próprio conhecimento, embasado pelo desenvolvimento de projetos no contexto escolar, visando evidenciar as experiências de vida do aluno.

A Pedagogia de Projetos<sup>2</sup> apresenta uma postura dinâmica, de perspectiva construtivista<sup>3</sup>, que entende que a aprendizagem é um processo complexo de construção individual e coletiva. No Brasil, o diálogo sobre tal prática teve início na década de 30, com Anísio Teixeira e Lourenço Filho, ambos idealistas da Escola Nova.

Essa concepção de educação visa à importância de se considerar a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem por meio investigativo de pesquisa e sua prática significa uma maneira de entender para adquirir compreensão, o que implica um processo de pesquisa que tenha sentido através de diferentes estratégias de estudo. (HERNÁNDEZ, 1998).

A pedagogia de projetos tem o propósito de transformar a escola em um espaço significativo de aprendizagem, porque ela busca trazer a realidade do aluno para dentro do currículo, de forma interdisciplinar<sup>4</sup>. Para tanto, o professor também precisa, nessa prática, repensar o seu papel enquanto professor, de modo que necessita ter uma maior flexibilidade, abertura de diálogo e conhecimento de quem são seus alunos, a fim de se tornar um mediador na trajetória de construção do conhecimento e da aprendizagem, sendo esta, uma postura fundamental para que a pedagogia de projetos faça sentido para a escola, seus alunos e para seu próprio trabalho de ensino.

A ideia fundamental dos projetos como forma de organizar os conhecimentos escolares é a de o aluno iniciar sua aprendizagem através de procedimentos que possam lhe permitir

---

<sup>2</sup> Há várias referências ou Pedagogias de Projetos. Neste estudo, o interesse está em apontar em diferentes autores, os princípios que as orientam.

<sup>3</sup> A perspectiva construtivista concebe a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento. Nela o processo de aprendizagem não se centraliza tanto no processo de ensino, mas em como o aluno constrói e reconstrói seus conhecimentos.

<sup>4</sup> A interdisciplinaridade é entendida como uma ligação de diversos ramos de conhecimentos, onde duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos seguindo um objetivo comum, como um assunto ou tema específico.

melhor organização das informações, descobrindo as relações estabelecidas entre um tema ou um problema com o conteúdo de interesse, que passa a ser escolar. Para tanto, deve ser sensibilizado a buscar informações sobre os conhecimentos ou objetos que deseja conhecer.

Deste modo, o professor passa a ser um mediador, estimulando a curiosidade, propondo ao estudante que faça perguntas, favorecendo, recolhendo informações e interpretando as contribuições com os alunos, ou seja, é ser ativo, criativo e crítico que contrasta suas intenções com sua prática, problematizando-a e refletindo sobre ela. Neste sentido, Baldi (2001) define que:

[...] “projetos de trabalho” situando-os, antes de mais nada, como uma postura do educador e da escola de não fragmentar o conhecimento e de centrar o processo de aprendizagem na resolução de problemas significativos para os alunos. Postura esta a ser desenvolvida nos alunos, pela sua participação ativa e determinante na própria estruturação do projeto, a qual lhe permitirá desenvolver competências essenciais de argumentação, de estabelecimento de relações, de pesquisa, de leitura, de registro, de seleção e organização de dados, etc. (BALDI, 2001, p. 1)

Sendo assim, a pedagogia de projetos não é apenas um método, mas uma postura pedagógica que leva ao ato de repensar o currículo e a prática pedagógica em si, é uma nova cultura de aprendizagem com a participação ativa dos alunos.

Para se trabalhar com projetos, deve-se ter uma intencionalidade, partir de um problema levantado pelos interesses dos alunos, mas que sobre o qual, se possa obter uma solução resultando em um produto final do conhecimento adquirido e produzido, a partir da realidade dos mesmos, e de forma interdisciplinar, como descreve Hernández (2001):

Um projeto de trabalho supõe uma concepção do aprender que leva em conta algumas das vozes que nos têm assinalado como se supõe que se aprende melhor a dar sentido (o construtivismo, a aprendizagem para a compreensão, a cognição localizada...), mas sem vincular-se somente uma delas. (HERNÁNDEZ, 2001, p. 3)

Neste sentido, um dos objetivos de se trabalhar com projetos, é o de trazer uma nova perspectiva e um novo entendimento do processo de ensino-aprendizagem, abrindo o espaço escolar ao real e às suas múltiplas dimensões, dando sentido ao conteúdo do currículo para com a vida dos alunos, buscando-se assim, uma aproximação entre as experiências na escola e no mundo real, as demandas do mercado de trabalho e da sociedade, principalmente para o aluno ser capaz de atuar como cidadão produtivo e criticamente consciente de si mesmo e do mundo

em que está inserido.

Hernández (2001) define a concepção da aprendizagem por projetos da seguinte forma:

Na perspectiva sobre o aprender, que está presente na nossa concepção dos projetos de trabalho, levamos em conta que aprender está relacionado à elaboração de uma conversação cultural, na qual se trata de dar sentido [...] e de transferi-lo para outras situações. Conversação que serve de ponte entre as identidades dos aprendizes, o entorno da aprendizagem e a conexão que se estabelece com o que se aprende. (HERNÁNDEZ, 2001, p. 3)

Nesta mesma perspectiva de aprender pela significação, pelo sentido, na conversação, Barbosa (2001), enfatiza que:

Desse modo a aprendizagem não pode mais ser vista como a transmissão ou reprodução de conhecimento, “(...) mas se configura a cima de tudo, como um processo de construção da razão, dos por quês, dos significados, do sentido das coisas, dos outros, da natureza, de realização, da realidade, da vida”. (BARBOSA, 2001, p. 8)

Tendo por base estas concepções, a função do projeto é tornar a aprendizagem real e atrativa para o educando, dimensionando a educação num plano de trabalho agradável, estimulante e prazeroso, se impondo aos conteúdos programáticos de forma significativa, “na medida em que se conecte com as perguntas que deram origem aos problemas que abordamos e com as indagações que os sujeitos se colocam sobre si mesmo e o mundo” (HERNÁNDES, 2001).

Neste sentido, o aluno se apropria dos processos de descoberta e de construção do conhecimento, tendo uma autonomia e iniciativa na busca da solução, tornando assim a aprendizagem real, como aponta Barbosa (2001):

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução. [...] os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; [...] momento de individualidade e de socialidade [...] que expressam a complexidade do fato educativo. (BARBOSA, 2001, p. 9)

Na pedagogia de projetos os conteúdos disciplinares, antes teóricos e abstratos, deixam de ser um fim em si mesmo e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica. “Os projetos pedagógicos têm como

base o saber partir, na prática escolar, de uma situação problema e global dos fenômenos, da realidade do grupo e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas” (BARBOSA, 2001).

A execução de um projeto exige cooperação, esforço pessoal, desenvolvimento de estratégias e planejamento, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores. A pedagogia de projetos mobiliza naturalmente diversas competências cognitivas e também contribui para que o aluno ganhe experiência em obter informações e trabalhar de modo autônomo, organizar, apresentar e desenvolver suas ideias. Neste sentido, Barbosa (2001) afirma que:

A aprendizagem acontece em situações concretas, de interação, como um processo contínuo e dinâmico em que se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando novas dúvidas, comportando as curiosidades, a criatividade que perturba, que levanta conflitos. (BARBOSA, 2001, p. 11)

Sendo assim, dentro da perspectiva de se trabalhar com projetos na EJA, fica nítida a sua importância e função, que é a de contextualizar os conhecimentos dos alunos, garantir maior conexão da escola com a sua realidade e uma aprendizagem significativa de concepção interdisciplinar.

### 2.3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA

Para entendermos melhor como se constitui a Educação de Jovens e Adultos como também a Alfabetização na EJA no Brasil, se faz necessário uma análise reflexiva sobre alguns referenciais teóricos e seu material empírico. Partindo deste pressuposto foi necessário fazer uma reflexão sobre alguns aspectos do contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos e de como ela se constituiu a partir de políticas de governos e não, de estado. Com políticas de governos descontínuas, afastou-se da consciência das pessoas o princípio de que a EJA é um direito constituído presente na educação Básica.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino (BRASIL, 1996) destinada a garantir os direitos educativos aos Jovens e Adultos, com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou interromperam seus estudos antes de concluir a Educação Básica. A modalidade não é definida propriamente pelo recorte etário ou geracional, e sim pela condição de exclusão socioeconômica, cultural e educacional da parcela da população que constitui seu

público-alvo.

As necessidades e condições de aprendizagem singulares desses jovens e adultos são reconhecidas pela legislação, que prevê a oferta regular de ensino noturno, a contextualização do currículo e das metodologias, e uma organização flexível, observado o princípio da aceleração de estudos e a possibilidade de certificação por meio de exames. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394 (BRASIL, 1996) prevê, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental e Médio, obrigando sua oferta regular pelos poderes públicos.

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, a EJA cumpre as funções de integrar migrantes rurais na sociedade urbana letrada e de elevar o nível educativo da população adulta ao patamar das novas gerações, assim como possibilitar que o aluno, uma vez excluído da sociedade pela falta de escolarização e analfabetismo, possa intervir de modo consciente na esfera pública, participar plenamente da vida cultural e contribuir com seu trabalho para a satisfação das necessidades básicas e a melhoria das condições de vida da sociedade.

Moll (2011) evidencia que os estudantes dos anos iniciais de EJA são adultos em processo de alfabetização, que vivendo em uma sociedade letrada, estão mergulhados em várias situações de letramento e mesmo que não possuam escolaridade, estão inseridos em uma sociedade, cultura e até mesmo no mercado de trabalho, atendendo a várias exigências e a demandas da cultura letrada.

Lidar com a expectativa implícita deste indivíduo que deseja chegar até a escola depois de anos esperando o modelo tradicional e se depara com a visão de uma proposta pedagógica que não condiz com o saber que conhecia, torna-se desafiador ao professor. Ainda, segundo Moll (2011) a aprendizagem da leitura e da escrita deste sujeito, sinaliza para as necessidades objetivas do cotidiano de um ser dotado de memórias, cultura, bagagem de vivências e há de se considerar esse conjunto de ações emocionalmente carregadas por este sujeito e ressignificar este sentido.

De acordo com a autora é preciso compreender o que este sujeito deseja ler e escrever, introduzindo, assim, o significado a essas palavras levando em consideração as experiências desse aluno. É preciso tirar o estigma de que o analfabetismo é uma patologia de deficiência ou incapacidade que este aluno deduza ter e que, inconscientemente, desenvolve mecanismos de defesa para não construir essa aprendizagem. Portanto, é necessário produzir leitura e escrita com significação social, de acordo com as vivências de cada um, sem infantilizar seu ensino-

aprendizagem.

Rememorando a perspectiva histórica da educação de adultos em nosso país, mais especificadamente os anos 40 e 50, sabe-se que o analfabetismo era o grande problema da educação brasileira e um grande questionamento desta época era o de saber como o Brasil se desenvolveria do ponto de vista econômico, cultural e politicamente, com o elevado número de jovens e adultos, analfabetos. Nesse contexto, as políticas de governos estabelecidas propunham diversas campanhas, programas e projetos de alfabetização visando eliminar “o mal do analfabetismo brasileiro”. Embora algumas campanhas tivessem sido produtivas com preocupação de atenderem também a demandas sanitárias da vida dos alfabetizandos, é somente em 1958 durante o 2º congresso nacional de educação de adultos, que o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos e toda sua concepção histórica e pedagógica, se destacam no cenário brasileiro.

Sua proposta se constituía em uma nova possibilidade de conceber a alfabetização. Chamado então, por vários teóricos de “método Paulo Freire”, embora o próprio Freire optasse por chamá-lo de um sistema, já que fora concebido por meio de suas experiências e vivências pedagógicas.

Essa proposta trazia a análise da alfabetização como um produto da história, da política e da cultura brasileira. Sendo assim, Paulo Freire e sua equipe pensavam na alfabetização como um produto social e é nesse sentido que se começa a pensar a alfabetização de jovens e adultos a partir da realidade brasileira e da vivência de cada sujeito.

Em função deste novo pensar da alfabetização, essa mudança de atitude do país passou pela desconstrução da experiência vivenciada por meio de Paulo Freire, que traz as palavras geradoras como ficaram conhecidas, e que compreendiam conceitos centrais para se iniciar a alfabetização. Essas palavras, então, eram pensadas a partir do que as pessoas traziam para os círculos de cultura e eram a partir delas, e também por meio de imagens, gravuras e pinturas que se geravam as situações de problematização e de reflexão sobre as mesmas. As pessoas que estavam dispostas a serem alfabetizadas faziam discussões e por meio delas se destacavam as palavras, as então, palavras geradoras, que eram obtidas por meio de uma pesquisa do universo vocabular dos alfabetizandos, as quais faziam parte do cotidiano das pessoas.

Com as palavras geradoras, era possível que os alfabetizandos as decodificassem e montassem, a partir delas, novas palavras e frases, fazendo assim com que seu entendimento de mundo, associado à sua realidade, favorecesse o processo de produção da leitura e da escrita dos educandos. O eixo central de Freire é sempre a ligação entre uma educação pensada como

ato político e de tomada de decisão, por uma série de possibilidades pedagógicas, com responsabilidade para a mudança e para a transformação social. Neste sentido, para Freire, a alfabetização (crítica, reflexiva e problematizante da realidade) não se desligava do processo de conscientização, da passagem de uma consciência ingênua, para uma consciência crítica.

Freire (1981) critica a erradicação do analfabetismo como conceito de “erva daninha” ou enfermidade que passa de um para o outro, como espécie de contágio onde o analfabetismo, se manifesta em uma ação que considera o outro, como incapaz. Essa forma de olhar para o outro, faz uma leitura equivocada do que significa o analfabetismo e a alfabetização. A esse respeito, diz que “O analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça” (FREIRE 2003, p. 15).

Claro que é simplificador e metafórico dizer que o indivíduo não aprende por causa disso, pois cada aprendizagem encaminha para a mudança que, por via de regra, sendo ela desconhecida, amedronta e provoca questionamentos. E no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, de acordo com o Paulo Freire (1981), essa compreensão e conceitos de aprendizagem ocorria de forma mecanicista, onde a alfabetização de caráter ingênuo acontece de forma mecânica, na qual se depositam palavras no alfabetizando sem que estas tenham quaisquer significados ou sentido em sua vida. A este tipo de educação, Freire (1981) chama de bancária.

Neste sentido, deve-se pensar na significação da palavra para os adultos que trabalham arduamente durante o dia para que sejam alfabetizados, geralmente à noite e que não precisem apenas memorizar textos de livros didáticos infantis, sem significados a eles. Por este motivo “para a concepção crítica da alfabetização, não será a partir da mera repetição mecânica [...], que se desenvolverá nos alfabetizando a consciência de seus direitos e sua inserção crítica na realidade.” (FREIRE, 2003, p.19).

Para o autor, o aprendizado deste sujeito não pode ser feito como algo paralelo ou quase à realidade, mas sim, com uma compreensão profunda. Por isso, a alfabetização de jovens e adultos precisa ser desafiadora, tanto para o alfabetizando quanto para o educador, a fim de fazer o educando perceber o significado de cada palavra a ser entendida.

É preciso, então, que o professor reflita sobre o contexto social e o cotidiano, traçando um perfil dos educandos, para que planeje e desenvolva ações direcionadas a eles, pois é a partir das experiências do sujeito que se inicia a alfabetização, segundo Paulo Freire. Essas experiências então vão sendo descobertas a partir da investigação do professor sobre a realidade de seus alunos através do diálogo, pois segundo Freire é pelo diálogo que se desencadeia o

processo pedagógico diferenciado.

É por esse motivo que o educador da EJA, dentro destas concepções de Freire (1981) e Moll (2011), precisam manter-se aberto às críticas, opiniões e sugestões que lhe são feitas, assim como deve manter a curiosidade e a reflexão sobre sua prática, a fim de buscar sempre seu aprimoramento.

Paulo Freire deixa claro que “nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico e político.” (FREIRE, 2003, p. 22). Por este motivo que na concepção criticada da alfabetização de adultos estão as palavras geradoras, as quais são produzidas e localizadas no “universo vocabular” dos alfabetizandos e que darão suporte a sua alfabetização, envolvendo assim, sua temática significativa.

Ao contrário da alfabetização mecanicista, na alfabetização crítica as palavras são codificadas, ou seja, postas em situações problema, exigindo assim do alfabetizando respostas, reflexões, análise da realidade para, aos poucos, irem sendo decodificadas. Segundo Freire (2003, p. 26): “Na medida em que os alfabetizandos vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, poderão atuar cada vez mais seguramente no mundo”.

A alfabetização com base em Freire se dá no envolvimento do alfabetizando com a sua relação com o mundo e com os outros, contribuindo assim para o reconhecimento e importância de se poder mudar o mundo, a partir do seu trabalho e de recriá-lo para si.

Brandão, autor do texto “O que é método Paulo Freire”, descreve com propriedade aspectos para a compreensão do que chama de método Paulo Freire e sinaliza que a leitura do mundo precede o mundo da palavra e a alfabetização do processo de conscientização para um processo do indivíduo crítico, como uma transformação social. A esse respeito, diz que: “Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta” (BRANDÃO, 2009, p. 9).

Brandão reforça em seu texto que o ato de educar deve ser uma troca de saberes entre as pessoas e que para haver um ensino-aprendizagem é obrigatório haver uma troca de diálogo, não pode ser apenas “o resultado do despejo” (Brandão, 2009, p.9) do conhecimento de alguém que se diz o detentor do saber sobre alguém que acredita não saber nada, afinal “de lado a lado se ensina – de lado a lado se aprende” (BRANDÃO, 2009, P.10), pois assim como no pensamento de Freire, enquanto se ensina, se aprende e enquanto se aprende, se ensina.

Para Brandão, o método Paulo Freire em sua prática para quem o faz, educa enquanto

se constrói, “nada é rígido e não há receitas.” (BRANDÃO, 2009, p.38), ele é um processo que possui etapas e que se constrói a cada situação. Na perspectiva, de que o processo seja coletivo e reflexivo, o autor reafirma que: “O mesmo trabalho coletivo de construir o método, cada vez, deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir dele” (BRANDÃO, 2009, p.38). Nessa perspectiva, Brandão enfatiza que Paulo Freire não criou mais uma metodologia de ensino, mas sim, uma forma mais humana de se ensinar e aprender.

Dos estudos realizados destaca-se que para ser um alfabetizador de jovens e adultos é fundamental ter consciência da necessidade do movimento dialógico, da importância de alfabetizar e letrar em conjunto, propor o caminho a ser percorrido neste processo com os educandos. O termo letrar empregado aqui está diretamente relacionado em considerar-se “a leitura de mundo” tão enfatizada por Paulo Freire, na qual a alfabetização de adultos implica esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, a relação com o contexto de quem fala, de quem lê e escreve, compreensão, portanto da relação entre “leitura do mundo e da palavra”.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1989, p.19).

Neste sentido é necessário sempre deixar clara a intencionalidade do professor com os alunos da EJA, pois estes já trazem uma bagagem de conhecimentos, possuem experiências adquiridas ao longo de suas vidas e sabendo utilizar estes fatores positivos ao currículo a ser trabalhado, o professor fará com que este processo aconteça de uma forma mais positiva e proveitosa, tanto para o alfabetizando quanto para o alfabetizador.

Também é de suma importância que o professor possa transmitir segurança do que está sendo apresentado para estes alunos, e estar ciente de que o universo vocabular do adulto é muito rico e por isso, precisa trabalhar a partir da realidade deste sujeito, agregando essas palavras para o conteúdo e a reflexão na sala de aula, fazendo assim com que estes alunos permaneçam na escola e possam sair dela, alfabetizados e com muita vontade de dar continuidade aos seus estudos.

### **3. ALGUNS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EJA COM BASE EM FREIRE**

O primeiro entendimento que o professor dessa modalidade de ensino precisa ter para si, é o de que ela impõe a necessidade do reconhecimento, do acolhimento e da valorização da diversidade dos educandos da EJA, pois antes de serem alunos, esses jovens, adultos e idosos se constituem por diferentes marcas de identidades de classe, gênero, raça, geração de renda, entre outras. Suas trajetórias de vida são marcadas pela região de origem, pela vivência rural ou urbana, pela migração, pelo trabalho, pela família, pela religião e, em alguns casos, pela condição de alguns em possuírem necessidades educacionais especiais.

Uma das consequências do reconhecimento da diversidade dos educandos é a admissão da heterogeneidade de suas necessidades de aprendizagem, motivações e condições de estudo, o que implica a estruturação de formas de atendimento diversificadas e flexíveis, capazes de acolher diferentes percursos e ritmos formativos. A flexibilidade na organização dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem parece ser a chave para caracterizar as propostas pedagógicas inovadoras na EJA, ao lado da criteriosa seleção de conteúdos curriculares conectados ao universo sociocultural dos estudantes, com apoio de recursos didáticos em linguagem apropriada para essa faixa etária.

Buscando alcançar a proposta de ensino e aprendizagem reflexiva, crítica e significativa para os alunos, também se faz necessário pesquisar mais a fundo sobre as epistemologias da EJA, que segundo Abreu (2020) tem base em prerrogativas da Educação Popular, de tendência tecnicista pela Lei 5692/71 e da Andragogia, mas especialmente, com base nos trabalhos e obras de Freire. É a partir dele que, neste trabalho de conclusão, passo a entender melhor como trabalhar a pesquisa com estes alunos, que costumam chegar à EJA com um pensamento tradicional da relação entre o ensinar e o aprender, já que a memória que trazem consigo é a da mesma escola que os expulsou.

Para Freire é fundamental que o professor possa pensar a pesquisa como pressuposto pedagógico, ou como uma postura epistemológica de ser professor. Assim, ele precisa repensar a sua prática pedagógica, para que consiga despertar no educando a curiosidade epistemológica, que problematiza de forma crítica as mais diversas realidades. O educador deve despertar a capacidade crítica do aluno, mas antes de tudo, precisa despertar essa criticidade em si.

Uma de suas tarefas primordiais é a de trabalhar com os educandos a aproximação dos objetos cognoscíveis e esta aproximação não tem nada que ver com o discurso “bancário”,

meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo, (FREIRE, 1996, P.26) que destaca sua crítica quanto ao ensino bancário, pois para ele é preciso “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

É justamente esta visão de conhecimento transferido, que o aluno da EJA traz para dentro da sala de aula quando retoma sua escolarização, pois esta foi, em sua trajetória escolar, a tendência que predominava quando estudou no ensino regular, o que lhe fez “aprender” os conteúdos que o professor ensinava e também, o que lhe fez abandonar os estudos (mas disso eles não têm consciência).

Paulo Freire (1996) defende em sua pedagogia libertadora, que:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se faz velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento já existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p.28)

Ensinar é um ato que não se esgota no tratamento que se dá aos conteúdos, o educando deve ser alguém crítico que pensa certo, mas o pensar certo não é se achar o dono da verdade. E é justamente essa crítica que o educador precisa despertar no educando. Em nosso conhecimento de mundo tem história, por isso devemos nos manter abertos e aptos a produção de conhecimento que ainda não existe, como afirma Freire (1996).

Com isso, fica claro que o professor precisa ser um eterno pesquisador, ele precisa estudar, pesquisar e aprender para poder ensinar. Então, para se ensinar exige pesquisa, e eis um dos conceitos de Paulo Freire (1996):

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “deiscência – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico”. (FREIRE, 1996, p.28)

É possível analisar em seu texto um triângulo, onde de um lado se tem o ensinar, do outro o aprender e embaixo o pesquisar, tendo em vista que uma se liga a outra, porque a partir do momento em que eu pesquiso, eu aprendo, e quando eu aprendo eu consigo dominar e produzir o conhecimento a ser ensinado.

Assim o educador, de acordo com Freire, precisa ser um eterno aprendiz e ter a

humildade de dizer aos seus alunos que nesse espaço, na escola, haverá uma troca de conhecimentos, pois o professor não é o detentor do saber, já que o educando também traz seus saberes, conhecimentos e experiências de casa.

E é por isso que o professor precisa saber seu papel político e pedagógico, mediante prática reflexiva, sabendo que o ensinar é uma troca de conhecimentos, não uma verdade absoluta. Contudo, ensinar também exige respeito aos saberes dos educandos:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30)

Nessa perspectiva, as temáticas que discutam as implicações políticas, ideológicas e das ações de descasos das classes dominantes para com as demais, se fazem necessárias para despertar no educando esse refinamento do olhar político/crítico. Por esse motivo, ensinar também exige criticidade, como nos diz Freire (1996):

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1996, p. 31)

Ele deixa claro que uma das tarefas de todo educador é o desenvolvimento da curiosidade crítica. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, P. 32).

Promover a criticidade não se dá automaticamente, há que se desenvolver a curiosidade crítica, insatisfeita, a curiosidade com que podemos lutar pelos nossos direitos, ou seja, o aluno deve ser capaz de observar o que está errado e conseguir ir a busca de respostas, dar soluções ao problema com base crítica [...] A prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. (FREIRE, 1996, p.32). Como enfatiza o autor, somos seres históricos e sociais porque temos capacidade de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir e romper...

O professor tem o dever de fazer com que este aluno saia da escola humanizado, por isto a escola deve ser um local de formação humana e por este motivo Freire diz que ensinar

exige estética e ética, assim como ensinar também exige corporeificação das palavras pelo exemplo. A esse respeito, assim se manifesta o autor:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que eu mando e não faça o que eu faço” Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1996, p. 34)

Dentre tantos pontos importantes que envolvem o ensinar como curiosidade epistemológica, é fundamental também que o professor tenha uma coerência entre o que faz e o que diz. É neste sentido que Freire (1996) afirma que se deve ter uma coerência entre a fala e o fazer, o professor mesmo discordando se deve buscar seriamente a argumentação não nutrindo nenhuma raiva desmedida. Então, ensinar também exige generosidade, que faz parte do pensar certo.

Seguindo nesse contexto, Freire (1996) também nos aponta que o ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, já que:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 1996, p.34)

Faz parte desse pensar a rejeição de qualquer forma de discriminação, como a prática preconceituosa de racismo, classe social e de gênero, ofensiva ao ser humano, e que nega radicalmente a democracia, como afirma Freire (1996). A educação é um ato dialógico justamente porque exige acolhimento e não repulsa; todo entendimento implica comunicabilidade, então se deve garantir a todo educando o direito de se comunicar, explicitando toda sua compreensão de mundo.

É na comunicação, na troca de diálogos que a educação se constrói. Por isso ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, como Freire (1996) nos diz ao longo do seu texto; a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Nesse sentido, ele diz:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade

epistemológica do sujeito. (FREIRE, 1996, p. 38)

O saber ingênuo que Freire tanto se refere em seu texto, é o saber associado ao senso comum, que se baseiam no conhecimento superficial, não aprofundado das questões sociais, políticas e econômicas, seja do aluno que não possui este conhecimento aprofundado, seja do professor que o possui, mas não se interessa em desafiar o aluno.

O saber epistemológico é aquele que possui uma base crítica, reflexiva, que problematiza as mais diversas realidades, em que o educador tanto desafia o seu educando, quanto a si mesmo. A esse respeito, ressalta:

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

Na prática docente o pensar certo supera o saber ingênuo, isto é, não é inato, mas deve se construir pelo aprendiz em comunhão com o professor. Então, a reflexão sobre a própria prática a que Freire (1996) se refere, transforma a curiosidade ingênua em curiosidade crítica. Sendo assim, o movimento essencial da formação permanente do professor é a reflexão crítica sobre a prática.

Outro ponto que Freire nos aponta é a reflexão de que o ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, e que se assumir como ser social e histórico não significa a exclusão do outro, como enfatiza:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 1996, p.42)

Apoiando-se no elitismo, com autoritarismo, muitas vezes o professor se esquece do impacto positivo ou negativo que um gesto ou uma palavra sua pode ter na vida de um educando. E neste sentido, o caráter socializador da escola torna-se negligente, pois os alunos também aprendem quando estão fora da sala de aula, quando eles não estão na aula eles também estão aprendendo, seja na comunidade ou em casa, hoje em dia vários meios influenciam nessa

aprendizagem.

Isso mais ainda se falando sobre a EJA, visto que todos os alunos que estão nessa modalidade de ensino, estão ali com algum propósito sobre aprender a ler ou escrever e que todo o conhecimento que eles trazem consigo e que os fizeram chegar onde estão agora, dentro de uma sala de aula, se refere ao que aprenderam com a sua jornada da vida, fora da escola.

A maioria destes educandos, se não todos, são das regiões periféricas de suas cidades, trazendo uma visão de mundo, muitas vezes totalmente contrária à realidade do professor e da escola, devido a sua condição de vida concreta.

E caso ambos escola/professor não respeitem e readéquem o currículo à realidade deste aluno - ou até mesmo façam ou digam algo que cause impacto negativo na vida desse educando - com certeza será um aluno a menos na sala de aula, e um número a mais na lista de analfabetos do país.

Freire (1996) faz uma crítica à formação do professor que não valoriza os saberes e experiências que o educando traz. Para ele, o professor precisa valorizar aquilo que o educando está trazendo de casa, toda a sua bagagem de aprendizagem, como reafirma: o importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 45).

Todo docente que possua curiosidade epistemológica tem o dever de respeitar a opinião, os questionamentos, as indagações dos alunos e ter ciência de que o que acontece dentro da sala de aula é uma troca de conhecimentos, não um saber absoluto e concreto. Este é o primeiro saber necessário ao docente na perspectiva progressista, ou seja, ao entrar em sala de aula o professor deve estar aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições. Para que haja uma aprendizagem, deve haver uma interação que possibilite o aluno a ser um ser crítico, indócil, curioso. Freire (1996) aponta como é importante o professor ter esse campo aberto com seus alunos para que aconteça este aprendizado.

Somos seres inacabados, mais uma abordagem de Paulo Freire (1996) em sua obra, deixando cada vez mais claro seu pensamento. Se ensinar não é transferir conhecimento, estou aberto a novas experiências a novos pensamentos e a aceitação do diferente, adquirindo assim sempre novos conhecimentos e vivendo em constante aprendizado, é atribuição docente, já que “Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudanças, à aceitação do diferente. [...] Na verdade, o inacabamento do ser ou da sua inconclusão é próprio da experiência vital”. (FREIRE, 1996, p. 50).

É próprio do ser humano o inacabamento, somos sempre a nossa versão mais atualizada,

porém sempre incompleta. Então, quanto mais culturais e socializados formos, maior a nossa dependência do outro e de cuidados especiais, pois tudo ao nosso redor influencia. E é justamente por este motivo que não podemos viver isolados, a parte do mundo social que nos cerca, não somos seres que se adaptam, mas seres que se inserem no mundo. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. (FREIRE, 1996, p. 58).

Por isso, ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado, onde temos a consciência de que somos inacabados e que podemos mudar a sociedade após estarmos inseridos e que aprendemos com as diferentes formas em diferentes momentos das nossas vidas. Assim, como seres:

Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mas ainda, a curiosidade é já conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 55)

Levando este pensamento de Freire (1996) para dentro da EJA, em suma, esta curiosidade e o conhecimento que o aluno da EJA traz consigo para dentro da sala de aula deve ser levada em conta e respeitada pelo educador, pois é essa curiosidade, esta busca por novos conhecimentos, essa vontade de se inserir em uma sociedade letrada que faz com que este aluno procure por este aprendizado na escola e deposite toda sua confiança no professor, o qual é responsável por lhe mostrar que somos aptos a aprender em diferentes momentos de nossas vidas, e que mesmo sendo seres condicionados, quando tendo consciência do nosso inacabamento, podemos ir além deste condicionamento.

Todos estes pontos nos levam a outro conceito importante de Freire (1996), o de que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, quando nós passamos a ter consciência de que somos seres inacabados, passamos a respeitar a autonomia dos educandos.

Quando o professor pensa certo, é crítico, flexível, possui uma postura epistemológica, ele entende que o seu aluno está em constante aprendizado, que é apto de obter novos conhecimentos, ele sabe respeitar e lidar com as diferenças dentro da sala de aula, as diferentes linguagens, as diferentes formas de se pensar e utiliza isso tudo ao seu favor, para despertar no aluno a sua curiosidade, deixando de ser um ser ingênuo.

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal

repetir a afirmação várias vezes feita nesse texto - o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 1996, p. 59)

Dentro do respeito também devemos ter o bom senso ao ensinar, essa vigilância nos ajuda a avaliar as nossas ações, nossas práticas pedagógicas, este bom senso aos poucos vai superando a intuição. O que nos leva a ver que o ato de pesquisar faz com que tomemos decisões certas e não embasadas em achismos, é o que Freire (1996) nos leva a refletir nesse seu conceito.

O exercício do bom senso, como o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Nesse sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. (FREIRE, 1996, p. 62)

O bom senso também nos aponta, segundo ele, que não é possível formar um professor alheio das condições sociais, culturais, econômicas dos seus alunos, pois se os alunos se encontram inseridos em uma sociedade mais carente o professor precisa sim conhecer as suas realidades para tomar então um ponto de partida, a partir do que esses alunos vivenciam.

Por isso friso novamente a importância do professor ser um pesquisador, pois ele também precisa pesquisar a vida do seu aluno, precisa saber em quais condições esses alunos estão inseridos, para criar uma abertura de diálogo entre eles a fim de terem todos uma melhor experiência de ensino aprendizagem.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. (FREIRE, 1996, p. 64).

Mas assim como o educador precisa ensinar sabendo respeitar, ter bom senso, e pesquisar a sociedade em que seu educando vive, ele próprio também necessita de humildade, tolerância e lutas em defesa dos seus direitos.

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. (FREIRE, 1996, P. 66).

O professor necessita de condições favoráveis para sua prática pedagógica, um local com recursos, higiênico, estético, seu salário em dia, e o respeito recíproco do aluno, pois assim como troca de conhecimentos, também é necessário haver troca de respeito entre educador e educando dentro da sala de aula. Pois assim como deveres, o professor também tem direitos.

Para que tudo isto ande em perfeita harmonia, outro saber importante à experiência educativa é o ensinar com apreensão da realidade, onde o professor deve ter clareza, além de defender o seu próprio posicionamento quanto a assuntos que ensina, tendo conseqüentemente segurança daquilo que está falando, demonstrando e ensinando.

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, 1996, p. 68)

Com tudo o ato de ensinar exige a alegria que motive a prática educativa e a esperança de superar os obstáculos encontrados, o homem é naturalmente um ser de esperança, mas não pode ser uma esperança ingênua e sim crítica é a esta esperança que Freire (1996) se refere, e que lança críticas a pessoas que se julgam progressistas, mas que não sejam criticamente esperançosas.

As quais prezam o novo, a curiosidade, desprezam as injustiças, mas que ao se depararem com o futuro, devido à inteligência mecanicista e, portanto, determinista da História, nada fazem, pois é um futuro já sabido, e dado como “a realidade é assim mesmo”. (FREIRE, 1996, p. 73).

Por isso sendo progressistas, com uma postura epistemológica, é possível compreender o próximo conceito de Paulo Freire (1996), de que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, ou seja, é ter a consciência de que a História é possibilidade e não determinação.

É termos a consciência do papel de intervir na realidade como sujeitos e não apenas constatar a realidade, e fazer com que nossos educandos também tenham este olhar de mundo, de que eles também podem mudar as suas realidades, seja ela qual for.

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (FREIRE, 1996. P.76)

Intervir na realidade imposta é possível. Por meio das aulas educador e educando devem indagar-se os motivos de estudarem tal assunto, como um objetivo a levá-lo a pensar como mudar tal realidade.

E é a curiosidade, não invadindo a privacidade do outro é claro, que é o elemento que leva as pessoas a pensarem, por isso a importância do ensinar exigir a curiosidade. Questionamentos acerca da realidade devem ser estimulados e dialogados, nunca com uma resposta pronta por parte do professor, mas levando o aluno a pensar, refletir, criticar.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 86)

São estas habilidades que os professores precisam trabalhar para que os estudantes sejam estimulados a se expressar, a se desenvolver a realizar todo o potencial criativo de sua curiosidade, por este motivo o ensinar deve ser uma especificidade humana.

Para Freire (1996), uma das qualidades que o professor deve desenvolver para firmar a sua autoridade democrática e garantir a liberdade dos alunos é a segurança em si mesmo. Segurança essa que vem da qualidade da sua formação, a mesma que é capaz de despertar a curiosidade no professor, o que o leva a ficar tanto atento em relação aos conhecimentos que os alunos trazem, quanto às transformações que a ciência provoca dentro da sua própria área de conhecimento.

Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. (FREIRE, 1996, p. 91)

É essa segurança que se expressa na firmeza com que o professor atua e que é a mesma segurança que o leva a respeitar a liberdade dos alunos, a discutir com naturalidade as suas próprias posições e a rever as suas interpretações sabendo que pode errar.

Neste sentido outro saber importante a prática pedagógica que Freire (1996) nos revela, é o de ensinar exigir segurança, competência profissional e generosidade.

Esta segurança é conquistada na prática de perguntar, questionar, refletir, errar e acertar. Ela é uma qualidade advinda das competências profissionais do professor, a qual está ligada ao saber fazer e saber fazer bem o seu papel. E quando este saber não acontece de forma coerente, ou seja, existe uma incompetência profissional, esta acaba desqualificando a sua autoridade.

Esta autoridade deve ser ética, generosa e não arrogante. No sentido de ao tratar os educandos ver as suas dificuldades, e não julgar, e sim criar um ambiente justo e com respeito.

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico. (FREIRE, 1996, p. 92)

O compromisso do professor tem de ser ético. Mais um saber que Freire (1996) apresenta e tem a ver com quase todos os outros, o de ensinar exige compromisso.

Antes de tudo o educador deve estar comprometido consigo mesmo, e com os alunos e os demais que o acerca, deve saber muito sobre seu trabalho, estar sempre preparado. É sempre estar ciente de tudo que ocorre ao redor de seu mundo de trabalho.

O educador tem o dever de revelar ao aluno sua capacidade de analisar, comparar, avaliar, de fazer justiça e de não faltar à verdade como Freire (1996) descreve. Por isso o comprometimento das ações docentes é favorecer sempre a coerência entre o que se diz e o que se faz.

Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1996, p. 96)

Ensinar também exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, ela implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento, exigindo um posicionamento por parte do educador.

Sendo este contra as injustiças, contra qualquer forma de discriminação e exploração dos mais desfavorecidos pelas classes dominantes. Portanto o ensino não pode ser somente de conteúdos programáticos, a prática docente deve ser uma prática mobilizadora, em defesa da transformação, não pode destinar-se apenas ao trabalho, ao ensino técnico.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha vida pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino de conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. (FREIRE, 1996, p. 103)

É respeitando opiniões, ouvindo, interagindo, dialogando com os educandos que o

professor consegue equilibrar a liberdade e autoridade com seus alunos. A autonomia se constitui gradualmente na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas, ela se constrói quando nós tomamos nossas decisões e não quando alguém toma por nós.

Quanto mais assumo criticamente a liberdade mais autonomia adquire, por isso devemos aprender a tomar decisões mesmo correndo o risco de não acertar, pois é decidindo que se aprende a decidir (FREIRE, 1996, p. 106).

Os alunos só irão aprender a ter autonomia escolhendo, tomando suas próprias decisões, mas lembrando de que liberdade também requer limites, pois se o limite da liberdade é ultrapassado é necessário que se utilize da autoridade.

São duas características contraditórias, mas a liberdade requer limite, essa liberdade deve ser vivida em coerência com a autoridade, somos seres políticos, pensantes e emotivos e como educadores devemos mostrar sempre nossa opinião, expressar, mostrar caminhos, mas de um modo imparcial para que o aluno tenha a opção de escolha, que procure e se responsabilize por suas decisões formando sua autonomia.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...]. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

Para tanto também é muito importante a tomada consciente de decisões, a educação é um ato de intervenção no mundo, visando às transformações na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, entre outros.

Temos opções, possibilidades e temos que tomar decisões, as quais referentes ao processo pedagógico devem ser neutros, conscientes dos resultados que trarão para a sala de aula, os pros e contras da sua decisão, como afetará o ambiente escolar.

O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumindo e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. (FREIRE, 1996, p. 111)

Contudo, o ensinar também exige saber escutar, pois é escutando que aprendemos a falar. É muito importante o educando escutar os seus docentes, suas sugestões, dúvidas, e até

mesmo, e principalmente, suas críticas. Quando estamos abertos a ouvir, estamos criando um ambiente mais aberto, mais democrático.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p. 119)

Outro ponto que Freire (1996) aborda em seu texto é o de que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, ou seja, muitas conclusões, ideias e pensamentos.

Devemos reconhecer essa ideologia, não nos tornar míopes em relação a verdade, em relação ao outro lado da história. O educador deve duvidar das suas certezas e estar aberto a novas ideias, deve estar atento ao poder do discurso ideológico, tendo muito que ver com a ocultação dos fatos (FREIRE, 1996, p. 125).

Deve-se também haver disponibilidade para o diálogo. Diálogo, uma palavra presente em tudo nas nossas vidas, “ninguém sabe tudo ou ignora tudo”, um diálogo franco e aberto possibilita novas descobertas e aprendizagens.

O professor deve estar seguro dos temas que se propõe a discutir, aos fatos que quer analisar, mas também estar aberto ao mundo e aos outros, numa relação dialógica de falar e ouvir. Ouvir como postura crítica, principalmente dos meios de comunicação que produzem a ideologia dominante. Não se trata de ignorar a televisão, por exemplo, mas discuti-la.

Minha segurança se funde na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p. 135)

Freire (1996) nos deixa claro que a prática docente de ensinar exige querer bem aos educandos. Ele nos conceitua de que estar aberto ao diálogo requer estar aberto à afetividade, querer bem aos educandos e à prática educativa. O que não significa que seriedade e afetividade não combinam.

A atividade docente é uma prática também de caráter afetivo, porém de uma formação científica séria. É estar aberto a emoções, sonho, unir a seriedade docente com a afetividade, pois todos nós gostamos de ser muito bem tratados.

Mas, contudo, o que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 1996, p. 141)

É este novo olhar de ser pensante, inacabado, crítico, reflexivo, de constante aprendizado e experiências que se deve ter com os alunos, especificados aqui da modalidade básica de ensino EJA, alunos esses, que por inúmeros motivos de alguma forma foram desacreditados, postas de lado suas realidades concretas e suas vivências de fora da sala de aula. É trabalhar com o desenvolvimento epistemológico tanto do professor, quanto do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem.

#### 4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste trabalho parte de perspectivas da pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2009, p, 21) compreende:

A pesquisa qualitativa [...] ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como realidade social, pois, o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MYNAYO, 2009, p. 21)

Em suma, a pesquisa qualitativa é uma metodologia de caráter exploratório. Seu foco está no caráter subjetivo do objeto analisado. Nesse método, as respostas costumam não ser objetivas, ou seja, os resultados obtidos não são contabilizados em números exatos. A coleta dos dados pode ser feita de maneiras diversas. Como por exemplo, através de entrevista qualitativa individual, como é o objeto deste trabalho de conclusão de curso.

A pesquisa qualitativa costuma ser realizada quando o objetivo do estudo é entender o porquê de determinados comportamentos. Além de compreender e interpretar, o instrumento também é usado para identificar hipóteses para um problema e descobrir respectivas percepções e expectativas.

Segundo Gil (2002), acerca do que é pesquisa:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, P. 17)

Neste sentido, a pesquisa é desenvolvida a partir de cuidadosos métodos, técnicas e inúmeras fases que partem da formulação do problema, até a apresentação dos resultados.

Nesta perspectiva, a pesquisa deste trabalho de conclusão de curso se desenvolveu considerando duas etapas: a exploratória e a descritiva, que, conforme Gil (2002) a pesquisa exploratória:

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias

ou a descoberta de intuições. [...]. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão". (GIL, 2002, p. 41)

Enquanto a pesquisa descritiva, conforme Gil (2002) também disserta:

[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. (GIL, 2002, p. 42)

Assim realizei na etapa exploratória a pesquisa bibliográfica, a fim de aprofundar melhor os conhecimentos já produzidos sobre esta etapa da modalidade de ensino que é a alfabetização EJA, os projetos e a alfabetização na EJA, com pressupostos freiriano. Nesse movimento, realizei também a busca de alguns dados e informações educacionais. Além disso, já como etapa descritiva da pesquisa efetivei um questionário com uma professora alfabetizadora que trabalha com projetos na EJA para compreender sua prática pedagógica, sua trajetória na docência, qual a sua concepção sobre a EJA, que metodologias, recursos e abordagens ela utiliza.

Este questionário foi conduzido por roteiro de perguntas, de modo estruturado, com a finalidade de produzir maiores esclarecimentos. Foi feito o convite à professora, que aceitou respondê-lo, por adesão, conforme orientações de ética da Universidade, mas o retorno sobre o mesmo ocorreu por meio do WhatsApp. O questionário foi enviado à mesma, via e-mail. De posse das respostas desenvolvi a análise e interpretação do seu conteúdo, relacionando-o, sempre que possível, aos estudos realizados. Sobre essa etapa, busco contextualizar e promover a análise, em subtítulo que segue.

## 5. CONTEXTOS DA PESQUISA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Tendo em vista que a pesquisa abrange uma professora de escola pública presente no município de Osório, passo a apresentar alguns dados sobre a oferta de EJA, com base em estudos de Gafforelli (2020).

De acordo com dados coletados por Gafforelli (2020), o município de Osório possui 44 escolas, divididas entre rede Estadual, Federal, Municipal e Privada. Destas, apenas “cinco” da rede estadual oferecem a modalidade EJA. Essas escolas estão assim distribuídas no município:

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DE OSÓRIO

Esfera	Nº de Escolas	Rurais	Urbanas	Oferecem Modalidade EJA
Estadual	9	1	8	5
Federal	1	-	1	-
Municipal	24	10	14	-
Privada	10	0	-	-

Fonte: Gafforelli (2020)

Nessas cinco escolas, o número de estudantes na modalidade EJA no Ensino Fundamental, apresenta 354 (trezentos e cinquenta e quatro) matrículas, tendo como referência estudos da mesma autora, com base na sinopse estatística do Educacenso de 2016.

Por meio do Educacenso, Gafforelli (2020) também aponta que o maior número de matrículas da EJA, por faixa etária, encontra-se dos 15 aos 24 anos, entre o ensino Fundamental e Médio, conforme quadro abaixo:

QUADRO 3 - MATRÍCULAS POR FAIXA ETÁRIA

Idade	Nº de Matrículas
15 a 17 anos	182 matrículas
18 a 19 anos	184 matrículas
20 a 24 anos	183 matrículas
25 a 29 anos	46 matrículas
30 a 34 anos	41 matrículas
35 a 39 anos	30 matrículas
40 anos ou mais	59 matrículas

Fonte: Gafforelli (2020)

A tabela revela que até 24 anos, o total de matriculados é três vezes maior do que as

matrículas de alunos acima de 25 anos (Gafforelli, 2020, p. 6) evidenciando a juvenilização dos alunos nessa modalidade.

Partindo destas estatísticas gerais sobre a EJA no município de Osório, pesquisei individualmente os dados da EJA oferecida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Milton Pacheco, onde a professora atua, nos anos iniciais do ensino fundamental.

A escola está localizada no bairro Caravágio, na região urbana do Município, possui oferta de EJA anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio, todos com aula noturna. Atualmente, essa escola é a única que oferta turmas de alfabetização em Osório.

Até o ano de 2020, de acordo com os dados do Censo Escolar/INEP 2020, publicados e oficializados pelo Ministério da Educação, a escola Milton Pacheco contava com 38 matrículas na Educação de Jovens e Adultos, em sua modalidade inteira. Importante ressaltar que estes dados não foram atualizados até a conclusão dessa pesquisa, pois sabe-se que as matrículas da EJA em 2021 foram realizadas e autorizadas, recentemente pelas Coordenadorias Regionais de Educação. Além disso, faz-se necessário situar que a situação de afastamento social, causada pela Pandemia de Covid 19 que gerou o ensino não presencial<sup>5</sup>, desde março de 2020, tem possibilitado à EJA o envio de atividades impressas à maioria dos estudantes, já que muitos não têm equipamentos (computadores, tablets ou celulares) com acesso permanente a rede internet.

Sobre a professora alfabetizadora participante desta pesquisa, a mesma respondeu que atua nas Totalidades iniciais<sup>6</sup> do ensino fundamental dessa modalidade há 9 (nove) anos, informando ainda que é concursada, possui formação em Magistério, Pedagogia e Supervisão Escolar.

Ao responder sobre o papel do professor na EJA, assim se manifestou a professora:

- a) *Reconhecer a trajetória de cada educando e partir sempre de seus conhecimentos.*

A professora enfatiza que para atuar com os alunos da EJA é de fundamental importância reconhecer a realidade dos alunos, a sua bagagem de conhecimento já existente e então, expor o novo aprendizado, partindo sempre de sua realidade concreta. Esta postura expressa em seu dizer, que envolve esse reconhecimento e a partida, dos conhecimentos dos estudantes da EJA, desde o início, deixa pistas de que a respondente assume uma postura, como

---

<sup>5</sup> Autorizado pela Resolução 02/2020, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

<sup>6</sup> A organização curricular da EJA é por Totalidades de Conhecimento, que correspondem a conceitos que são trabalhados pelos professores, conforme informado pela escola em 2019.

professora.

Esta resposta nos faz lembrar de Freire (2006), ao enunciar que a alfabetização na EJA deve ter significado, deve fazer sentido ao seu cotidiano e para isso é preciso que o professor pesquise sobre o universo dos seus alunos, sobre seus interesses de aprendizado, suas curiosidades e que reflita sobre o contexto social em que está inserido, traçando um perfil dos educandos, para que planeje e desenvolva ações direcionadas a eles, pois é a partir das experiências do sujeito que se pode construir um processo de alfabetização mais condizente com as demandas dos jovens, adultos e idosos que frequentam a modalidade.

Como já referido, a professora participante desta pesquisa leciona na EJA há 9 (nove) anos e atua no magistério nos anos iniciais há 20 (vinte) anos. Ao responder sobre como se inseriu na EJA, assim se manifestou a professora:

- b) *Em virtude de que passei no concurso público estadual e como já tinha 40 horas na Prefeitura de Osório, optamos pela noite, que havia necessidade de professor alfabetizador, desde então não mais saí desta Modalidade.*

Como é possível observar, a professora participante desta pesquisa é alfabetizadora de EJA desde 2012 e tem bastante tempo no magistério, onde atua há 20 anos. Em virtude da aprovação em concurso público estadual e por já ter 40h trabalhadas no município de Osório, optou em lecionar no turno da noite. Como se pode perceber, a história relatada pela professora é bastante comum na EJA, já que não há concursos específicos para atuação na modalidade, porém, como a mesma revela, estar na EJA a fez continuar nesse espaço de atuação.

Em entrevista anterior a pandemia, por meio de um trabalho da disciplina do curso de Pedagogia, como mencionado anteriormente, foi possível notar o carinho e o respeito que a professora sente pela EJA e pelos alunos dessa modalidade e o quão se dedica para que a alfabetização destes aconteça, de forma significativa e prazerosa, assim como demonstra em suas falas.

Esta concepção de educação que também envolve sentimentos e afetividades de ocupação nesse lugar, denominadas por Moll (2011, p. 8), como exercício “de uma razão do sensível” nos remete também ao conceito de alfabetização de Moll (2011) em que enfatiza a necessidade de se produzir leitura e escrita com significação social, de acordo com as vivências dos estudantes.

Sobre quais metodologias utiliza em seu papel de educadora da EJA, a professora assim

se coloca:

- c) *Me utilizo de envolvimento com todos, criação de vínculos e estímulos constantes. Não tenho um critério estabelecido em termos de metodologias, vai depender da turma e dos objetivos que me conduzem.*

Freire se faz presente mais uma vez em suas falas, visto que ele concebe o professor como um pesquisador. Em suas palavras:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.31)

Nessa perspectiva o professor deve estar atento, observando, investigando, já que “vai depender da turma e dos objetivos” que a “conduzem”, ou seja, ela reflete sobre a vida de seus alunos, fazendo a escuta e a busca das informações de seu cotidiano, onde mora, qual o seu trabalho, enfim, levantando seus interesses e objetivos para a reflexão nas aulas.

A professora fala ainda no desenvolvimento de vínculos e estímulos importantes, que também constituem esses espaços e não podem passar despercebidos. Os vínculos e estímulos estabelecidos e a sua preocupação com todos me levam a refletir sobre o seu engajamento com a própria EJA, o que se reforça neste lugar em que ingressou e “não mais” saiu, como afirma no excerto (b).

É neste sentido que Freire (2003, 1996) enfatiza a postura epistemológica do professor, como parte da natureza da sua prática docente e o seu encontro, inevitável, com a indagação, a busca e a pesquisa, somando-se a isso, por seu engajamento, um pensamento crítico, reflexivo, político e social, pois é a partir dessa postura que o professor pode transformar o conhecimento ingênuo em conhecimento epistemológico, tornando o estudante capaz de refletir, questionar, problematizar e produzir o conhecimento de forma crítica, frente as adversidades do mundo a sua volta.

A respeito de suas abordagens e recursos realizados em sala de aula, assim destacou a professora:

- d) *Sempre parto das minhas intenções, objetivos e expectativas com*

*determinado conteúdo ou atividade e como aquele objetivo impacta em meu grupo na sala de aula e em suas vidas. Busco fazer provocações para que eles também se conectem com minhas intenções, sempre que faço alguma leitura ou exponho algum material, faço os questionamentos para que eles se expressem, instigo para que se utilizem o máximo possível de argumentos; diariamente há algum tipo de interpretação. Das palavras mais utilizadas nas falas, realizo alguma dinâmica e introduzo atividades, conteúdos, exercícios, tarefas; dependerá do que intenciono sistematizar.*

Podemos observar na fala da professora a intencionalidade que traz em suas propostas pedagógicas, assim como as vivências e a realidade dos alunos. Ela sabe do seu compromisso e por isso faz evidência das suas “intenções”, que ao que parece, mobilizam, orientam, os seus movimentos de planejar na EJA. Importante salientar ainda, que estas intenções são acompanhadas dos “questionamentos” que também se fazem presentes.

Interessante que a professora não identifica priorização de disciplinas, áreas do conhecimento ou algo similar, o que me faz compreender que trabalha de forma interdisciplinar, mediante escuta e utilizando-se de recursos dos próprios alunos, buscando mediar o ensino/aprendizagem de forma significativa, dando sentido a este processo de alfabetização aproximando-se de suas realidades e objetivos pessoais de conhecimento.

Sobre esses recursos que utiliza, a professora informa:

- e) *Os recursos são sempre de seus cotidianos, desde lista de compras, receitas deles, bilhete dos filhos, foto de fachada de comércio local, etiqueta de roupa, jornal, folder do mercado e lojas, panfletos, jornal, fotos, material de internet, notícias, bíblia, mensagem da igreja deles, fichas, cadastros, documentos deles, caixas de remédios e bulas, contas de luz e água, embalagem de produtos que utilizam em casa, rótulos, anotações de quantidades de material das obras, leituras, mensagem do celular, visitas com simulação de compras ao supermercado, loja e farmácia locais.*

Ao responder sobre os recursos que utiliza, a professora apresenta uma rica lista de portadores de texto e gêneros textuais diversos, o que me faz lembrar sobre práticas de letramentos que se dão através dos usos sociais da leitura e escrita, bem como nos fala Soares (2008). Conforme me referi anteriormente, Moll (2011) evidencia que os estudantes dos anos iniciais de EJA estão mergulhados em várias situações de letramento e mesmo que não possuam escolaridade, estão inseridos em uma sociedade, cultura e até mesmo no mercado de trabalho,

atendendo a várias exigências e as demandas da cultura letrada. Por isso, é importante pensar a alfabetização com base nas necessidades objetivas do cotidiano, pois o estudante da EJA é um ser dotado de memórias, cultura, bagagem de vivências e há de se considerar, que nesse conjunto de ações, há emoções e sensibilidades, que são carregadas por este sujeito, o que pode auxiliar que as propostas educacionais desenvolvidas façam sentido.

Frente a essa abordagem, Freire (2003) aponta a importância do diálogo, sendo que este está presente em tudo, pois, “ninguém sabe tudo ou ignora tudo”, um diálogo franco e aberto possibilita novas descobertas e aprendizagens.

O professor deve estar seguro dos temas que se propõe a discutir, por isso, aos fatos que quer analisar, precisará estudar já que as abordagens virão de diferentes contextos existenciais dos estudantes, precisando estar aberto ao mundo e aos outros, numa relação dialógica de falar e ouvir para interpretar e construir de forma significativa.

Sobre como concebe a alfabetização, a professora complementa:

f) *Acredito que saber identificar e reconhecer o seu papel de educador na trajetória das pessoas envolvidas neste processo e alfabetizar de forma significativa e transformadora, apropriando-se dos conhecimentos destes educandos de forma simples para enriquecer a nossa atuação que segundo Paulo Freire, "aprende ao ensinar e que ensina ao aprender".*

A professora participante dessa pesquisa conclui sua fala referenciando Paulo Freire, na perspectiva de que não há docência sem discência, pois segundo ele e conseqüentemente, ela, em seu dizer: todo aquele que ensina, aprende (FREIRE, 1996).

Verifica-se nessa fala final, que a professora identifica que o papel do professor na alfabetização é o de educador “na trajetória das pessoas envolvidas nesse processo”, que são os jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA. Para ela, a ação de alfabetizar precisa ocorrer de forma “significativa e transformadora” mediante processo de apropriação dos conhecimentos e saberes dos “educandos” e ao como fazer isso, ela diz: “de forma simples para enriquecer a nossa atuação”.

A questão que orienta este trabalho de conclusão e que envolve saber quais métodos e práticas educativas por ela desenvolvida consideram a realidade na EJA? É respondida plenamente pela mesma, trabalhando a partir das vivências e experiências dos alunos, de suas inquietações, trazendo sua realidade para dentro do currículo, significando este aprendizado, é o que os tornarão sujeitos mais reflexivos, críticos, questionadores e capazes de mudar o mundo

em que vivem, na acepção da professora.

Durante as respostas ao questionário, a professora não mencionou os projetos, como fizera em outra oportunidade. Talvez isso tenha ocorrido por conta da situação pandêmica, que gerou o afastamento social e o ensino não presencial na EJA no Município, desde março de 2020. Mesmo assim, diante de sua fala é possível perceber que está vinculada as tendências pedagógicas mais progressistas, particularmente em sua tendência libertadora. Traz uma fala bastante identificada com princípios da EJA e da Educação Popular, referenciada, principalmente por Paulo Freire.

De tudo aquilo que se preceituou como trabalho com os projetos, apresentados nesse TCC, observei que a curiosidade, a criticidade, os questionamentos, a problematização, a contextualização da realidade, se fazem presentes nos dizeres da professora. Mas tudo isso, é só um pouco, uma parte, de tudo o que me afeta, pela fala da mesma. Uma fala carregada dos princípios da EJA e dos sentidos de uma educação que tem o professor como educador, que é capaz de despertar este conhecimento epistemológico no seu aluno; é o mesmo que busca respostas para as suas inquietações, reflete sobre o seu papel, se preocupa com a formação humana e vive em constante aprendizado, pois como enfatiza Paulo Freire “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas sim criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47)

## REFLEXÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por finalidade obter maior compreensão sobre a EJA, acerca da pesquisa e o uso de projetos como metodologias de ensino e através de um questionário, visou constatar a importância do papel do professor frente à formação humana, de sujeitos mais críticos, reflexivos e questionadores de suas realidades sociais, assim como de garantir o acesso e a permanência desses Jovens, Adultos e Idosos na escola, levando em consideração seus conhecimentos, experiências e vivências, bem como respeitar sua cultura, história e a realidade socioeconômica.

Os objetivos desta pesquisa se deram em compreender o papel do professor na formação dos alunos da EJA, bem como as metodologias de ensino mais significativas utilizadas neste processo, tendo a pesquisa e o uso de projetos como principal ferramenta metodológica neste exercício. Refletir sobre as falas de uma professora alfabetizadora da EJA, frente a estas ações, de forma a ampliar meus conhecimentos quanto futura professora desta modalidade.

Posso dizer que muitos objetivos estabelecidos nesta pesquisa foram alcançados, como entender o papel do professor da EJA, a importância da pesquisa no processo de ensino/aprendizagem mais significativo para o aluno, bem como para o seu conhecimento epistemológico e o do próprio professor e, como utilizar-me deste processo para tornar o aluno um cidadão mais crítico, reflexivo e questionador de sua própria realidade. Embora não tenha conseguido compreender o uso de projetos na prática pedagógica, visto que a professora utilizou-se desta metodologia em outro momento, onde não estávamos atuando de forma remota, em pandemia por conta da covid-19, sinto-me feliz por chegar ao final deste trabalho com todo conhecimento que adquiri sobre a EJA ao longo desta pesquisa bibliográfica e por meio de um questionário, que me possibilitou unir o teórico com o prático por meio de falas da professora, embora de forma não presencial.

Sigo pesquisando, em busca de responder os questionamentos que me fizeram realizar esta pesquisa, e que até o momento não obtive respostas, e que servem de motivação para continuar nessa perspectiva de compreender que práticas educativas consideram a realidade na EJA.

A partir do referencial teórico foi possível conhecer melhor a EJA, os avanços ocorridos ao longo do tempo, as leis que embasam a modalidade, e trazendo isto mais próximo à realidade, através do questionário apresentado a uma professora alfabetizadora da EJA, foi possível notar que no município de Osório a professora trabalha este movimento de pesquisa, busca conhecer

seus alunos, suas realidades, respeita suas trajetórias e elabora suas atividades a partir dos interesses, objetivos de conhecimento e materiais levados de casa por seus alunos. Começar a trabalhar com os alunos da EJA essa ideia de integração do currículo as suas realidades políticas, sociais e econômicas são importantes para que estes possam participar efetivamente deste processo, que não é apenas alfabetização, mas também preparação para se inserir na sociedade de forma mais ativa.

Aprofundar os estudos sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, foi de grande valia para minha formação quanto futura professora, pois aumenta ainda mais minha vontade em atuar e contribuir na área, pois assim como o ensino regular merece atenção, a modalidade EJA também precisa ser mais bem cuidada, tanto em financiamentos, como estrutura das escolas, formação dos professores e a assistência estudantil.

Através do trabalho foi possível perceber que o educador desta modalidade de ensino deve sempre estar em constante movimento de escuta, aberto ao diálogo, a ouvir seus alunos, e saber interpretar as reais necessidades desses sujeitos que integram a EJA, partindo sempre de suas realidades, interesses, mas sem perder de vista, também, as intenções pedagógicas, como evidencia a professora.

Trabalhar essa afetividade como os alunos, como Freire (2003) nos ensina em uma de suas obras, é garantir o ensino/aprendizagem de qualidade, significativo e prazeroso. Através das falas da professora participante da pesquisa, constata-se que mesmo o professor tendo sua base em anos iniciais do ensino fundamental, como é comum aos dos profissionais da EJA, é possível trabalhar esse conhecimento epistemológico tanto do professor, quanto dos alunos e que o fundamental do ensino da EJA é não infantilizar os alunos, mas trabalhar a partir das suas necessidades, pois o aluno que se matricula em uma turma de EJA, quer ser alfabetizado para “ontem”, e quanto mais próximo a sua realidade esse processo acontecer, mais significativa será a sua aprendizagem.

Neste sentido, pode-se entender a importância da formação inicial do professor frente a esta modalidade de ensino, pois a alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental com nada se parece com a alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, são outros contextos de aprendizagem, outras metodologias e outros interesses. E este entendimento de professor da EJA deve se dar dès do início de sua formação, pois cada escola tem sua realidade de EJA, cada turma é uma realidade e por isso o professor deve sempre buscar seu aperfeiçoamento quanto educador.

Ouvindo a professora, eu passei a entender mais profundamente sobre a Educação de

Jovens, Adultos e Idosos, a qual deve-se trabalhar a realidade do aluno, buscar informações sobre seu cotidiano, seus interesses, estar atento as suas falas, para então planejar um currículo com intencionalidade, no sentido de transformar o processo de ensino/aprendizagem em prazeroso e significativo. O professor da EJA precisa exercer estes movimentos para que possa desenvolver o conhecimento epistemológico em seus alunos, aquele conhecimento crítico, reflexivo e questionador de sua própria realidade capaz de mudar sua visão de mundo. Por fim, acredito que o trabalho possibilitou contribuir para uma melhor reflexão sobre o ensino/aprendizado na EJA, para que, assim como eu, futuros professores da modalidade, possam também pensar e repensar suas práticas pedagógicas quando estiverem atuando na área.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Carlos Santos; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Bases epistemológicas no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. In: Educação de Jovens e Adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social. Tânia Regina Dantas, Maria de Lourdes Trindade Dionisíaco e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (Organizadoras). Salvador: EDUFBA, 2019.

BALDI, Beth. **Os projetos de Trabalho**. In: projeto-Revista de Educação: Projetos de Trabalho/Porto Alegre: Projeto, v. 3, n.4, 2001

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por que voltamos a falar e a trabalhar com AA Pedagogia de Projetos?** In: projeto-Revista de Educação: Projetos de Trabalho/Porto Alegre: Projeto, v. 3, n.4, 2001.

BRANDÃO, Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 2009. Disponível em: [https://moodle.uergs.edu.br/pluginfile.php/208197/mod\\_resource/content/2/FPF\\_PTPF\\_12\\_10\\_2.pdf](https://moodle.uergs.edu.br/pluginfile.php/208197/mod_resource/content/2/FPF_PTPF_12_10_2.pdf) acessado em 18 de novembro de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 20 de Agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília, DF. Congresso Nacional, 1989. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para, graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=Art.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Para%20feito%20do,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau.> Acesso em: 20 de agosto de 2020.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos, MARTINELLI, Selma de Cássia. **Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem.** Universidade do Sagrado Coração. Departamento de Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas. Dezembro, 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572006000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200004). Acesso em 11 de maio de 2020.

CUNHA, Vinícius da. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento.** Universidade Estadual Paulista - campus de Araraquara. Agosto de 2001. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Qs9zJvMJD6JPfHXzrBNCBgn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 de Junho de 2021.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos– crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica.** In: 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981, p. 11-31.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 16ª ed. São Paulo:

Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

GAFFORELLI, Catiana Dias, SANT'ANNA, Sita Mara L. **Caderno de orientação para políticas de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos.** Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação. Osório, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os projetos de Trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas.** In: projeto-Revista de Educação: Projetos de Trabalho/Porto Alegre: Projeto, v. 3, n.4, 2001.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos.** 15ª ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MYNAIO, Maria C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline org. **Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

PESCE, Marly Kruger, ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador.** Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente. Form.. Doc. Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.

RIBEIRO, Loiva Beatriz Manger. **Projetos na Sala de Aula: uma experiência com classe de alfabetização.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras: 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72005/000880910.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 02 de junho de 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítico**. 10ª edição. Campinas, 2010.

SILVA, Delcio Barros da. As Principais Tendências Pedagógicas na Prática Escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. **Revista Linguagem e Cidadania**. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31515/17285>. Acesso em 02 de abril de 2021.

SILVA, Samanta Stein da. **O modelo pedagógico de Maria Montessori: uma releitura de suas práticas para o ensino de matemática**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/101412/000931453.pdf> Acesso em: 02 de junho de 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.