

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE/OSÓRIO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: LICENCIATURA**

**YASMIN QUEIROZ DO EVANGELHO**

**O PLANEJAMENTO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (EJA) EM ESCOLAS PÚBLICAS DO LITORAL NORTE GAÚCHO**

**Osório  
2023**

**YASMIN QUEIROZ DO EVANGELHO**

**O PLANEJAMENTO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM ESCOLAS PÚBLICAS DO LITORAL NORTE GAÚCHO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreia Cabral Colares Pereira  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valquiria Pezzi Parode  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

**Osório**

**2023**

### Catlogação de Publicação na Fonte

E92p Evangelho, Yasmin Queiroz do.

O planejamento nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas do litoral norte gaúcho./ Yasmin Queiroz do Evangelho. – Osório, 2023.

67 f.

Orientadora: Profa. Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Unidade em Litoral Norte - Osório, 2023.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Planejamento na EJA. 3. Currículo nos Iniciais da EJA. 4. Análise de Conteúdo. 5. Metodologias da EJA. I. Sant'Anna, Sita Mara Lopes. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Carina Lima CRB10/1905

*Dedico a conclusão deste trabalho, a minha família que sempre esteve ao meu lado me apoiando. E a professora Sita Mara, pela sabedoria e dedicação ao me orientar.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, coragem e fé, que em muitos momentos durante o percurso recorri a ele para desabafar, e pelo mais importante, ter me proporcionado chegar até aqui.

Agradeço a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, a qual tenho orgulho de dizer que sou “cria”, pelo seu estudo de qualidade, pela dedicação em sempre querer o melhor para os seus acadêmicos.

Aos meus professores que estiveram comigo durante essa caminhada, e que muito me ensinaram nesses quatro anos e meio, vou levar cada um de vocês em meu coração. Em especial, agradeço a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sita Mara Lopes Sant’ Anna, que é muito importante na conclusão desta trajetória, sempre me orientando com palavras doces, me dizendo que estava no caminho certo, mesmo nos momentos em que eu estava apavorada, me mostrou que eu tinha capacidade para concluir este trabalho, sua sabedoria foi peça chave, obrigada por tê-la compartilhado comigo.

Agradeço todos os meus colegas, sem distinção, aos que entraram e permaneceram, mas também àqueles que por algum motivo optaram por não permanecer. A três colegas em específico que a Universidade me concedeu para a vida, que sempre estiverem comigo e muito me ensinaram, a minha amiga querida, Debora Paiva, da qual se tornou com o decorrer desse tempo, dos trabalhos, das provas, das atividades externas, dos estágios minha dupla do coração, que sempre esteve disposta a me ouvir, até mesmo nos momentos que nem eu mesma me aguentava. A Jacqueline Soares e a Roqueli de Almeida, a quais eu posso dizer que tenho muito orgulho das suas trajetórias, apesar de todos os desafios que surgiram em seus caminhos, continuaram firme para concluir o curso. Não esquecendo das parcerias de pipocas e chimarrões durante as aulas.

Agradeço a minha família pelo apoio incondicional. A minha mãe, que sempre me incentivou a estudar, e nunca me deixou desistir, por mais que eu dissesse que eu não iria conseguir, sempre esteve ali me aconselhando e me dando forças, tenho muito orgulho da mulher que você é, saibas que és minha maior inspiração. A meu pai, por nos momentos que eu reclamava que estava cansada e que não ia dar conta de tudo, me acalentava dizendo que faltava pouco para concluir. A meu irmão Geibson, por sempre deixar exposto a felicidade em me ver estudando, ao meu sobrinho afilhado Brayan, por ter entendido às muitas vezes que não pude estar com ele, pois

estava atarefada com as coisas da universidade. À minha tia Rita, que mesmo de longe sempre esteve torcendo por mim, sempre deixando bem claro o orgulho por me ver estudando.

Agradeço em especial ao Fábio, meu esposo, companheiro e amigo, que está ao meu lado desde o início dessa trajetória, me auxiliando nos trabalhos, recortando, pintando, filmando, construindo materiais, cuidando da casa, ficando muitas vezes sozinho. Por todos os momentos que aguentou meu estresse, meus choros e loucuras, e ter me acalmado dizendo que faltava pouco, sempre com uma palavra de incentivo para não me deixar desistir.

Agradeço aos meus sogros e cunhados, por estarem sempre me incentivando a estudar, por entenderem às muitas vezes que deixei de visita-los por estar envolvida com alguma coisa da Universidade, por sempre terem uma palavra de conforto quando eu estava cansada.

Agradeço a minha dinda Ângela, por todo seu incentivo, por suas palavras carinhosas, pelas ajudas com os trabalhos, por toda sua demonstração de carinho e afeto sempre me incentivando e aplaudindo minhas vitórias, tenho muito orgulho de você, minha mãe de coração.

À minha prima, Victória, faltam palavras para agradecer o quanto você é importante nessa trajetória, fique sabendo que sem você nada disso seria possível, como poderia deixar de agradecer a pessoa que mais me incentivou a entrar na UERGS, sempre esteve ali disposta a me ajudar, aconselhar, não me deixando desistir, sempre com um conselho, uma ideia, uma palavra para me confortar, gratidão por tudo, tenho orgulho de quem você é.

Agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte dessa caminhada.

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, tem como abordagem de pesquisa o planejamento nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos – EJA, como educação escolar, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9394 (BRASIL, 1996) que diz, em seu artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Trata-se de pesquisa qualitativa e exploratória em educação, que de acordo com os procedimentos, constituiu-se mediante levantamento bibliográfico sobre a temática e aplicação de um questionário com um professor e uma professora alfabetizadora e, ainda, duas supervisoras pedagógicas de EJA, que atuam em escolas públicas do Litoral Norte Gaúcho visando compreender de que forma se organizam para realizar seus planejamentos. Como objetivos específicos, buscou-se saber em quais documentos ou legislações se baseiam, quais referenciais teóricos lhes dão sustentação e de onde vem o planejamento por eles efetivado. Como principais resultados destaca-se que embora haja divergências entre os dizeres das supervisoras, da professora e do professor nas escolas, percebe-se que esses ressaltam a importância do planejamento na EJA. Observou-se que nos conteúdos das suas falas se evidenciam sentidos de pertencimento e envolvimento com a EJA e quando somadas, as orientações fornecidas e as práticas efetivadas pelos professores, obtém-se uma riqueza, em planejamentos, metodologias e avaliações propostas, enquanto instâncias de currículo, nas escolas. Através desta pesquisa realizada, espera-se contribuir com o campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Planejamento na EJA; Currículo nos Iniciais da EJA; Análise de Conteúdo; Metodologias da EJA.

## ABSTRACT

The present Course Conclusion Paper - TCC, has as its research approach the initial years of Youth and Adult Education - EJA, as a school education, as pointed out by the Law of Directives and Bases of the National Education, number 9394 (BRASIL, 1996), which states in article 37: "The education of youth and adults will be designated for those who did not have access or continuity of studies in elementary school and high school in the appropriate age, and will constitute an instrument for education and lifelong learning". This is a qualitative and exploratory research in education, which, according to the procedures, it is constituted by bibliographical survey on the theme and application of a questionnaire with a teacher, a literacy teacher and two pedagogical supervisors that work in public schools in the northern coast of Rio Grande do Sul in order to understand how they organize themselves to carry out their planning. As specific objectives, it was sought to know in which documents or legislations, which theoretical references sustain them and where the planning carried out comes from. As main results, we highlight that although there are divergences between the statements of the supervisors and the teachers, in schools, it can be seen that they emphasize the importance of planning in EJA. It was observed that the contents of their speeches show a sense of belonging and involvement with EJA when added to the guidance provided and the practices carried out by teachers, we get a richness of planning, methodologies and proposed evaluations of the curriculum in schools. Through this carried out research, we hope to contribute to the field of studies on Youth and Adult Education.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Planning in Youth and Adult Education; Curriculum in the beginning of EJA; Content Analysis; Methodologies in Youth and Adult Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

COVID-19 - Doença do Coronavírus

EJA - Educação de Jovens e Adultos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNA - Política Nacional de Alfabetização

SESI - Serviço Social da Indústria

SEJA - Serviço de Educação de Jovens e Adultos

SMED - Secretário Municipal de Educação

TCC - Conclusão de Curso de Graduação

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE TUDO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 DEFINIÇÕES DE ÁREA TEMÁTICA.....</b>	<b>14</b>
<b>3 UM LEVANTAMENTO SOBRE PESQUISAS ENVOLVENDO PLANEJAMENTO NOS ANOS INICIAIS DE EJA .....</b>	<b>16</b>
<b>4 A ALFABETIZAÇÃO E AS PERSPECTIVAS LEGAIS DA EJA.....</b>	<b>21</b>
<b>5 SOBRE O CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO NA EJA .....</b>	<b>30</b>
5.1 O currículo e planejamento na EJA .....	32
<b>6 METODOLOGIA.....</b>	<b>37</b>
<b>7 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS LOCAIS DE PESQUISA E QUEM SÃO OS RESPONDENTES DOS QUESTIONÁRIOS.....</b>	<b>40</b>
7.1 LOCAIS DE PESQUISA.....	40
7.2 DESCRREVENDO OS RESPONDETES DOS QUESTIONÁRIOS.....	40
<b>8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS .....</b>	<b>42</b>
<b>9 SOBRE O PROCESSO ANALÍTICO EFETIVADO: UMA COMPARAÇÃO.....</b>	<b>60</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>65</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Professor(a).....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Supervisor(a) .....</b>	<b>69</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>70</b>

## 1 INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE TUDO

Sempre estudei em escolas públicas e embora não viesse de um intelecto acima da média, sempre me esforcei bastante para ampliar e desenvolver novas aprendizagens, bem como para tirar boas notas. Dedicava muitos momentos em horário extracurricular para entender algum conteúdo que possuía dificuldade, e para ser honesta, matemática era um “bicho de sete cabeças” para mim.

Meus pais são separados, morei desde a infância com minha mãe que estudou até a 3º série e apesar de não ter tido oportunidade de um estudo formal, sempre me incentivou a estudar, me auxiliava com as tarefas da escola com o pouco que sabia, incentivou desde muito cedo a leitura por meio de livros. Ainda me recordo da caixa de gibis da Turma da Mônica no meu quarto, e passava horas os lendo, me sentia dentro das histórias era maravilhoso. Minha mãe sempre deixou bem claro que para um futuro melhor eu precisava estudar, e que infelizmente ela não havia tido essa oportunidade, pois tinha muitos irmãos e necessitou sair da escola para cuidá-los, e sentia uma enorme tristeza por isso. Sempre segui seus conselhos, pois queria um futuro melhor para nós duas e queria dar orgulho a ela.

Comecei a trabalhar com 13 anos de babá, o que fez com que surgisse o desejo por cursar Pedagogia, pois auxiliava as crianças que eu cuidava com suas tarefas escolares. Conciliava o trabalho no turno oposto da escola, conclui o ensino médio em 2013 e fiz o Enem, mas não iniciei a faculdade naquele ano.

Decidi deixar de lado a faculdade por um tempo, e os anos foram passando, em 2017 fiz o Enem novamente, mais só tinha turmas no diurno na UERGS, e não tinha condições de parar de trabalhar para estudar, em 2019 abriu uma segunda chamada para completar uma turma de Pedagogia, então resolvi me inscrever, levei todos documentos necessários e enfim fui chamada. Foi uma sensação de felicidade e ao mesmo tempo medo, já faziam 5 anos que tinha concluído o ensino médio, entrar novamente em uma sala de aula me causava uma certa insegurança, no início achei que não ia dar conta de conciliar a nova rotina, mas com o tempo tudo se ajustou.

Embora eu não tenha frequentado a EJA, pessoalmente, seu estudo se constitui uma necessidade, porque, em casa, minha mãe tem sido uma referência e um desafio, já que gostaria de estudar na EJA, mas não se sente segura. Por esse motivo também, compreender o planejamento nessa modalidade, é uma necessidade.

Em alguns momentos durante o curso já havia me surgido algumas dúvidas e inquietações em relação a alfabetização. Sabemos que as crianças, jovens e adultos não nascem sabendo ler e escrever, pois essas práticas culturais necessitam de processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Soares (2009, p.31), “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” vinculados aos usos sociais que estas práticas culturais evocam.

A alfabetização pode ser reconhecida como um processo complexo que, além do aprendizado dos códigos da escrita alfabética, exige compreensões sobre os significados culturais do ler e do escrever, no qual está implícita sua importância para a comunicação. Ao entendermos a alfabetização de um modo mais abrangente, compreenderemos ser ela um processo que possibilita ao indivíduo apropriar-se do ler e do escrever, suas variações e possibilidades de usos. O domínio de tais habilidades levará o indivíduo à socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. (PICCOLI e CAMINI, 2012)

Com base nessa concepção, que essa pesquisa se propõe a abranger estudos sobre planejamento, em particular, o voltado à Educação de Jovens e Adultos, que é foco desse estudo. De acordo com Libânio (1994, p.222), “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Sendo assim, se compreende a importância do planejamento para o docente, sendo uma ferramenta fundamental para sua organização metodológica e para um bom desempenho do mesmo dentro e fora da sala de aula. Libânio (1994, p.223), apresenta algumas funções importantes do planejamento como: “Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais dos estudantes.”

Dessa forma na hora de planejar, além de prever o que vai ensinar, o docente precisa realizar um diagnóstico sobre os aprendizados dos seus estudantes, realizando uma ou mais proposições, atento que cada um (a) vem de uma realidade social diferente. Em decorrência disso, este precisa ser flexível e se adaptar em diferentes situações, até mesmo quando é usado dentro da sala de aula, pois imprevistos acontecem e a aula pode não sair como o esperado.

De acordo com Ministério da Educação (MEC, 2010) “A complexidade do processo de alfabetização requer a continuidade do aprendizado para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças” e os saberes construídos pelos jovens, adultos e idosos.

Conforme foi dito, o processo de alfabetização é complexo e é necessário entender que cada um (a) possui seu tempo para aprender, sendo assim, não se deve fazer comparações entre eles.

Desde março de 2020, as escolas, professores, famílias e estudantes foram inseridos em uma nova realidade e foram afastados do ensino presencial. As escolas de todo Brasil tiveram suas aulas suspensas, por consequência da pandemia da Covid-19, que trouxe um novo vírus SARS-CoV-2<sup>1</sup>, que causa graves infecções respiratórias. Os primeiros casos foram identificados na cidade de Wuhan (China), e logo se espalharam por todos os países de forma descontrolada. No Brasil os números já passaram de 699.634 óbitos<sup>2</sup>. Nossa nova e atual realidade seria a de, ainda andar de máscara e usar álcool em gel, embora boa parte das pessoas não consigam perceber essa necessidade. Escolas, comércios, restaurantes, shoppings, academias e inúmeros outros lugares foram fechados ou permaneceram funcionando com um número restrito de pessoas, especialmente em 2020 e 2021. Parecia ser algo temporário e que logo as escolas voltariam a funcionar, diferente do que antes pensado, pois já estamos em 2023 e ainda vivemos uma pandemia de Covid.

Considerando os efeitos da pandemia que ainda se fazem presentes nas escolas, este projeto de pesquisa tem por objetivo conhecer de que forma os professores da Educação de Jovens e Adultos realizam os seus planejamentos nos anos iniciais.

Ao abordar a EJA estamos nos referindo a Educação de Jovens e Adultos escolar, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9394 (BRASIL, 1996) que diz, em seu artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

---

1 O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

2 Site Coronavírus Brasil, óbitos confirmados, dados atualizados 21/03/2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso: 28/03/2023.

Nesse contexto, o objetivo deste projeto é compreender a organização dos professores em seus planejamentos. Especificamente, busca-se identificar os documentos ou legislações utilizadas pelos professores e supervisores como base para o planejamento. Além disso, pretende-se levantar os referenciais teóricos que embasam seus planejamentos e conhecer a origem do planejamento efetivado pelos professores, bem como as orientações fornecidas pelos supervisores de EJA.

Para tanto, busca-se respostas às seguintes questões norteadoras: quais documentos ou legislações os professores e supervisores da EJA se baseiam?; que referenciais teóricos dão suporte aos seus planejamentos?; de onde vem o planejamento feito pelos professores da EJA nas escolas? e que orientações recebem os professores e professoras que atuam nessa modalidade, por parte da mantenedora, para planejar na EJA da escola?

Nessa perspectiva, trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória no campo da educação. O estudo baseia-se em levantamento bibliográfico e inclui a aplicação de procedimentos a um professor, uma professora alfabetizadora e duas supervisoras pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses profissionais trabalham em duas escolas localizadas no Litoral Norte Gaúcho.

O objetivo deste estudo é contribuir para o campo da Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender como são desenvolvidos os planejamentos nesse contexto. Espera-se que essas informações possam encorajar outras pessoas a retomarem seus estudos e realizarem seus sonhos

## 2 DEFINIÇÕES DE ÁREA TEMÁTICA

Para uma melhor compreensão do objeto desta pesquisa, que envolve o planejamento na perspectiva de um professor, uma professora e duas supervisoras da EJA, é importante entender os conceitos que estão envolvidos.

Nesse sentido, é relevante destacar que, embora muitas pesquisas tratem desses conceitos separadamente, neste estudo o planejamento será compreendido como uma instância do currículo escolar, considerando-o como um ato político pedagógico voltado para a aprendizagem dos alunos.

Isso implica levar em consideração, tanto na sua constituição quanto na sua execução, as metodologias e as expectativas que surgem dele. Portanto, o conceito de planejamento, nesta perspectiva, abrange uma dimensão ampla, englobando um conjunto de encaminhamentos, princípios e orçamentos. Para Gandin (1983), o planejar envolve:

[...] elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está desse tipo de ação e até que ponto se está contribuído para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar - agir em conformidade com o que foi proposto e avaliar- revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados. (GANDIN, 1983, p.22).

Esse modo de pensar o planejamento nos faz refletir sobre o espaço e as condições em que ele acontece. Nesse contexto, torna-se essencial explicitar que a Educação de Jovens e Adultos com a qual se estabelecerá um diálogo, é a que se apresenta como modalidade da Educação Básica, conforme explicita a LDBEN 9394, Brasil (1996). Situar esse espaço implica em dizer que o foco deste estudo envolverá a EJA escolar, mais especificamente, o seu planejamento em anos iniciais do Ensino Fundamental. Por se tratar de uma modalidade, sabe-se que ela tem especificidades, modos de funcionamento próprio inserindo aí, seus modos de organização curricular, que serão expressos em título posterior. Considerando esses contextos de produção, faz -se necessário compreender o que se entende por alfabetização nesse estudo.

Partindo de estudos de Soares (2009), Ferreiro e Teberoski (1989) e Freire (1979), passa-se a conceber a alfabetização, em seu sentido amplo, que envolve a apropriação e a produção da leitura e da escrita, em diferentes áreas do conhecimento,

por parte dos estudantes da EJA. Trata-se de um processo, que considera os usos sociais dessa leitura e escrita em práticas de letramentos e multiletramentos, conceito último esse, considerando as formas e os modos possíveis de leitura e escrita, também em ambientes das tecnologias da informação e comunicação. Essa forma ampla de considerar a alfabetização pode nos preparar para olhar e compreender o que pode estar nos dizeres do professor, professora e supervisoras da EJA, participantes dessa pesquisa.

### 3 UM LEVANTAMENTO SOBRE PESQUISAS ENVOLVENDO PLANEJAMENTO NOS ANOS INICIAIS DE EJA

Tendo em vista o fato de este estudo envolver a alfabetização nos anos iniciais de EJA, produziu-se um levantamento bibliográfico, no google acadêmico, com o descritor “Planejamento na alfabetização dos anos iniciais de EJA” visando buscar compreender de que modo a produção acadêmica tem feito abordagem a esse objeto.

Dos artigos destacados, apareceram 10.500 artigos. Destes, deu-se atenção aos títulos e à leitura dos resumos e palavras-chave de textos localizados, nos últimos cinco anos. Ao término dessa leitura foram selecionados 4 artigos, os que mais tinham a ver com estudo sobre ao planejamento na/da EJA, conforme o quadro abaixo:

<b>Autores</b>	<b>Local de publicação</b>	<b>Link de acesso</b>
Cleide Pereira Oliveira Cláudia Pereira Oliveira	Revista estudos IAT	<a href="http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/view/142">http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/view/142</a>
Camila Corrêa Pierzckalski Renata Behling Lígia Cardoso Carlos	RELACult	<a href="https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1227">https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1227</a>
Jaciara de Oliveira Sant’Anna Santos Marcolino Sampaio dos Santos	Editora Realize	<a href="https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA112_ID7056_20102021174618.pdf">https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA112_ID7056_20102021174618.pdf</a>
Maria Cleoneide Soares; Normandia de Farias Mesquita Medeiros	Holos	<a href="https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5642">https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5642</a>

Fonte: autora (2023)

Deste levantamento, passa-se a descrever os textos localizados.

O artigo de autoria de Cleide Pereira Oliveira e Cláudia Pereira Oliveira, com o título: **Processo de Alfabetização e Letramento de Jovens, Adultos e Idosos – A análise da prática**, apresenta a pesquisa com o intuito de refletir as práticas pedagógicas no currículo escolar das escolas Nossa Senhora da Paz e Comunitária

de Bom Juá – BA. Buscando compreender quais são as propostas didáticas que estão sendo desenvolvidas nesses espaços, proporcionando uma aprendizagem significativa, trazendo a importância do saber docente na EJA.

Por mais que nossas pesquisas não tenham o mesmo objetivo, o planejamento nos leva às práticas pedagógicas, e ao compreender essas práticas compreendemos como as mesmas foram planejadas. No artigo é destacado pelas autoras a importância de as práticas realizadas serem pensadas a partir das vivências dos educandos. Uma das práticas destacada foi o bazar, realizado com o objetivo de trabalhar com o sistema monetário brasileiro.

A prática constituiu em trabalhar com algo do cotidiano dos estudantes e que tivesse significado para os mesmos. Os materiais utilizados foram mercadorias arrecadadas, etiquetas de preços e dinheiro. A partir do bazar foram proporcionadas inúmeras situações didáticas a serem trabalhadas com os estudantes.

Como conclusão as autoras destacam a importância da formação inicial e continuada para professores (as) da EJA, além das práticas realizadas serem pensadas na realidade dos educandos, tornando esse currículo da EJA algo real, inclusivo, que motive os estudantes a viverem em sociedade.

Destacam a importância dessas práticas pensadas nos educandos, pois os planejamentos quando são realizados a partir das vivências dos mesmos, fazem toda a diferença nas aprendizagens, tornando as mesmas significativas.

Outro artigo a destacar foi escrito por Camila Corrêa Pierzckalski, Renata Behling e Lígia Cardoso Carlos, com o título: **O Ensino da EJA nos Anos Iniciais: Dificuldades e Possibilidades**. A pesquisa foi realizada com propósito de organizar um projeto de ensino a ser desenvolvido no estágio supervisionado com o objetivo de apresentar e discutir propostas de ensino valorizando a oralidade e conhecimentos empíricos dos educandos, em duas escolas de Pelotas – RS.

Durante a observação das turmas de EJA na primeira escola, as autoras perceberam que os estudantes não apareciam nos planejamentos escolares e que os conteúdos eram infantilizados. Já na segunda escola observada, as práticas pedagógicas eram mecanizadas, os conteúdos não faziam parte do cotidiano dos estudantes e causavam desinteresse aos mesmos.

As autoras chegam à conclusão que em ambas escolas observadas as práticas pedagógicas não condiziam com a realidade dos estudantes, fazendo com que eles

não frequentassem as aulas, e fazendo, ainda, com que a evasão escolar fosse enorme. As autoras relatam que elaboraram propostas pedagógicas de estágio, voltadas para o acontecimento de trocas constantes entre os estudantes, para que eles se sentissem pertencentes ao ambiente escolar, expressando opiniões e compartilhando seus saberes, realizando o círculo de cultura e a ecologia dos saberes.

Como conclusão, pesquisadoras compreenderam a importância de o planejamento ser pensando na realidade dos educandos e a importância do educador ser consciente do seu papel na formação dos referidos, ouvindo-os, valorizando seus conhecimentos prévios e integrando os estudantes à sociedade.

Esse artigo se aproxima da pesquisa desenvolvida por mim, pois fala sobre planejamento, e me faz refletir como o mesmo tem um papel importante na vida dos educandos, e dependendo de como ele é realizado pode levar os alunos (as) a frequentarem às aulas, diminuindo a evasão escolar.

O terceiro artigo tem como título: **Implicações e desafios da prática pedagógica na alfabetização de jovens e adultos nos programas Brasil alfabetizado e Topa**, tendo por autores: Jaciara de Oliveira Sant'Anna Santos e Marcolino Sampaio dos Santos. O mesmo foi realizado com intuito de refletir sobre os fazeres docentes dos professores, conhecendo as práticas pedagógicas que são desenvolvidas por professores alfabetizadores de jovens e adultos nos programas mencionados.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa para produção e coleta de dados e pesquisa documental, através da análise dos relatórios e questionário e observação.

Os autores destacam que ao analisar os questionários é nítida a falta de conhecimento dos professores sobre seus educandos e que muitos não responderam algumas perguntas pertinentes à alfabetização. Os mesmos destacam o quanto é importante respeitar as faixas etárias dos estudantes e seus contextos sociais, e que é necessário que os educadores usem metodologias que possam estar ligadas ao universo em que os educandos se encontram, não os infantilizando. Também destacam a importância formação inicial e continuada dos professores da EJA.

Como conclusão, os autores ressaltam que os resultados obtidos na pesquisa, apresentam a fragilidade das práticas alfabetizadoras no processo de alfabetização de estudantes jovens e adultos nos dois programas, sendo essas práticas realizadas

tradicionais e sem qualquer relação com a realidade dos estudantes, trazendo à tona o grande desinteresse dos estudantes em frequentar as aulas, aumentando a evasão escolar.

Assim, como o artigo anterior, esse também se aproxima da minha pesquisa, pois ao falar sobre as práticas pedagógicas, ele retrata de que forma estão sendo realizadas as aulas. A partir dele eu consegui compreender como a falta de conhecimento dos professores pode atrapalhar no processo de planejamento e alfabetização dos estudantes da EJA, tornando essas aulas sem significado.

O quarto artigo tem como título: **Ações didático-pedagógicas na educação de jovens e adultos**, tendo por autores: Maria Cleoneide Soares e Normandia de Farias Mesquita Medeiros. O artigo foi realizado com o objetivo de relatar vivências pedagógicas de uma professora que atuou nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), através do programa Educação do Trabalhador no Serviço Social da Indústria – (SESI), no município de Mossoró/RN.

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, através do relato de vivência da prática da professora na instituição, sobre sua experiência e suas as ações didáticas pedagógicas realizadas na sala de aula. Na pesquisa, as autoras trazem aportes legais e o referencial teórico sobre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos, e boa parte se assemelha aos apresentados neste trabalho de pesquisa.

Após o relato a vivência da professora, os autores concluíram que a professora tem um cuidado enorme com seus estudantes, organizava a sala em um círculo para que todos da turma pudessem visualizar uns aos outros. A turma era composta por homens e mulheres trabalhadores, apesar de os estudantes demonstrarem timidez com receio de errar durante as aulas, a professora relata motivá-los a se expressarem e tenta levantar a autoestima dos mesmos.

O planejamento realizado pela professora é pensado para os seus estudantes considerando que eles são adultos e que trazem consigo seus conhecimentos prévios e experiências. Ela organiza dinâmicas e debates que se relacionam com o conteúdo que está sendo trabalhado a partir de leitura e escrita, trazendo para sala de aula assuntos de interesse dos estudantes, curiosidades e temas do cotidiano, sendo esse um planejamento flexível e diversificado.

Como conclusão, as autoras ressaltam que as práticas realizadas pela professora são de grande importância para a aprendizagem dos estudantes, motivando-os a frequentarem às aulas e aprenderem a ler e escrever para além da sala de aula, para o uso social.

Esse artigo vai ao encontro com a minha pesquisa, pois os autores também buscam compreender como está sendo realizado o planejamento na EJA. Achei muito satisfatório conhecer o planejamento e às práticas da referida professora, pois ela demonstra toda a dedicação que tem com seus estudantes durante as aulas. Isso me inspira como futura professora, saber o quanto essas práticas voltadas para os educandos podem fazer toda a diferença no processo de ensino aprendizagem dos mesmos.

A partir desses artigos, obtive um entendimento mais claro de como algumas professoras planejam e realizam suas práticas nos anos iniciais da EJA. Ficou evidente a importância de o docente conhecer seus alunos e planejar práticas pedagógicas que estivessem posicionados com o cotidiano e as experiências dos educandos.

Vale ressaltar que, entre as poucas pesquisas encontradas, apenas uma abordagem de uma prática específica realizada em Pelotas, no Rio Grande do Sul. Isso reforça a importância da pesquisa que pretende realizar na região do Litoral Norte Gaúcho.

#### 4 A ALFABETIZAÇÃO E AS PERSPECTIVAS LEGAIS DA EJA

Compreendemos que, em seu conceito simplificado, a alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. Ela vem desde muito tempo atrás, e é base para uma educação transformadora. Através dela o estudante estará pronto para dar os próximos passos em sua aprendizagem. De acordo com Barboza (2016):

O desenvolvimento da alfabetização corresponde diretamente à libertação de uma pessoa, pois, a partir do momento em que um sujeito aprende a decifrar o código alfabético e principalmente entendê-lo, de maneira que consiga interpretar o que lê, ele começa a se tornar sujeito de sua própria história. (BARBOZA, 2016, pg. 15).

Podemos constatar o quanto a alfabetização sempre foi importante na vida dos educandos, sendo indispensável ao domínio da leitura e da escrita. Antigamente, para alfabetizar os estudantes eram usadas as cartilhas, que eram recursos institucionais usados para fixação da aprendizagem.

As cartilhas eram vistas, como sendo os primeiros livros usados na alfabetização dentro do contexto escolar, e o seu propósito era o de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes. De acordo com Vieira e Santos:

O termo Cartilha constitui um desdobramento da palavra “cartinha”, diminutivo de “carta”, que historicamente tem sido um recurso didático indispensável em sala de aula, espaço, por excelência, destinado à transmissão de um saber socializado, por um professor também, historicamente legitimado para essa tarefa de ensinar a ler e escrever. Esses pequenos livros que reuniam o abecedário e o silabário traziam também como recurso, para as primeiras leituras, textos do catecismo pois, associado ao processo de escolarização, estava a meta da colonização, especificamente no caso da nossa escola brasileira. (VIEIRA E SANTOS, 2018 pg. 139).

As cartilhas foram muito usadas na educação, e ao longo dos anos foram sendo modificadas, se adaptando a realidade dos estudantes, mas os seus métodos continuaram os mesmos, sendo usados principalmente para a fixação e a memorização das letras, sílabas e frases<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Considera-se que esse processo foi acompanhado por diferentes métodos de alfabetização: Em meados do século XIX, era utilizado o método sintético, da “parte para o todo,” ou seja, das letras até a palavra, partindo do alfabético, fônico e o silábico. Em meados do século XX, começou a ser utilizado o método analítico, do “todo para a parte,” ou seja, das palavras até a letra, da palavração, sentencição e global de contos/textos.

Tal compreensão sobre a metodologia de alfabetização em conceito restrito, abriria espaço para uma visão de problemas das práticas escolares até então não colocados em pauta, gerando outros horizontes de intervenções didáticas na alfabetização. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1989)

Emília Ferreiro nasceu na Argentina, é doutorada em Psicologia, Ana Teberosky nasceu em Buenos Aires, é Pedagoga e doutorada em Psicologia, elas são importantes pesquisadoras que desvendaram os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever. Suas pesquisas, no início da década de 1980, tiveram grande repercussão com o lançamento do livro “A psicogênese da língua escrita” (1989). A obra das pesquisadoras levou inúmeros educadores a reverem seus métodos de alfabetização. Se anterior à década de 80, a preocupação era com o “como ensinar” a ler e a escrever, a partir dos estudos da psicogênese, passou-se a considerar o “como se aprende”. Essa mudança de perspectiva teve várias implicações nos métodos de alfabetização.

Ferreiro e Teberosky (1989) subdividem os processos mentais da alfabetização em quatro níveis. O primeiro é denominado pré-silábico afirmando que a hipótese de escrita do educando está relacionada a traços e linhas, podendo também não distinguir desenho e escrita em seus registros. Além disso, através de pesquisas as autoras repararam que diversos educandos relacionam a palavra com a figura representativa. Como por exemplo, a palavra “boi”, na qual há relação a um animal grande, com a necessidade de mais letras para escrever.

No nível silábico, como no nível anterior, o educando ainda sente a necessidade de relacionar a palavra com a figura representativa, porém neste nível os caracteres aparecem de forma mais organizada, semelhante às letras e podendo ser utilizado juntamente os números. O estudante começa a atribuir um valor sonoro a cada sílaba da palavra, desta forma, Ferreiro e Teberosky salientam que nesta fase, o educando já relaciona a escrita com a fala.

Ainda conforme as autoras, caracterizado pela passagem do silábico para o alfabético, o nível silábico-alfabético, abrange a necessidade de um número de

caracteres mais próximo ao realmente correto e faz com que o estudante precise realizar uma análise silábica e de fonema a fonema.

Por fim, no quarto nível chamado de alfabético, Teberosky e Ferreiro (1989) afirmam que o educando desenvolve uma análise fonética, sendo então o final do processo psicogenético da escrita.

A partir dos processos de aprendizagem abarcados pelas autoras, foi possível uma interpretação mais ampla a respeito da alfabetização, e de como ela acontece, nos mostrando que as crianças têm um papel ativo no seu aprendizado, construindo o seu próprio conhecimento.

Como é possível observar, o conceito de alfabetização vem se modificando ao longo dos anos. Inicialmente compreendia-se a alfabetização como sendo referente ao aprendizado do alfabeto e seus códigos. Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada a pessoa que soubesse ler e escrever um enunciado simples relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, é adotado o conceito de “alfabetismo funcional”, sendo considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida (SOARES, 1995). Para autora esse uso social da leitura e da escrita, que compõe o campo do letramento, é definidor da condição social do sujeito.

As autoras, Ferreiro e Teberosky (1989), vêm a corroborar com todo o material apresentado aqui afirmando que a alfabetização deve acontecer a partir do interesse do estudante. Sugerem abordar sobre o que estes já entendem como escrita, antes mesmo do processo de escolarização, quebrando a condição de que a educadora deve fornecer modelos de cópia, em geral palavras dissílabas e sem significância – como bola, bala, dado – que são trabalhadas de forma exaustiva durante o ano letivo. Neste sentido, pode-se possibilitar uma visão de problemas das práticas escolares até então não colocados em pauta, gerando outros horizontes de intervenções didáticas na alfabetização.

Indiferente a esses conceitos, no dia 11 de abril foi assinado o decreto nº 9.765, (BRASIL, 2019) que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) “A PNA tem como um dos seus princípios a ênfase no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização: Consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral,

desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita”. No artigo 2º, deste Decreto, o texto considera:

- I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
- VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
- IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;
- X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e
- XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino.

Essa política de alfabetização recebeu diversas críticas por parte de educadoras renomadas brasileiras, como Magda Soares, pela concepção que comporta, deslocando os já conhecidos conceitos de uma alfabetização em perspectivas de letramentos, de caráter crítico e emancipatória.

Magda Soares, nasceu em Belo Horizonte, era graduada em letras, se tornou doutorada e livre-docente em educação, escreveu inúmeros livros, e foi uma grande especialista no processo de alfabetização e letramento.

Magda afirmava que a alfabetização é um processo que necessita ser interligada ao letramento, sendo chamado por ela de “alfalettrar”, o mesmo que alfabetizar letrando, ensinar a ler e escrever através das práticas sociais do cotidiano.

De acordo com Magda Soares (2009, p.31), “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. De um modo mais abrangente Soares (2020), explica que:

Alfabetização é processo de apropriação da “tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e dos modos de ler; aprendizagem de uma certa postura corporal

adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página, (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página, a manipulação correta e adequada de suportes em que se escreve e nos quais se lê, livro, revista, jornal, papel, etc. (SOARES, 2020, p. 27).

Portanto a alfabetização pode ser reconhecida como um processo complexo que, além do aprendizado dos códigos da escrita alfabética, exige compreensões sobre os significados culturais do ler e do escrever, no qual está implícita sua importância para a comunicação. De acordo com, SOARES (2020):

Letramento é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória, etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2020, p. 27).

A relação entre os processos de Alfabetização e letramento, conforme, SOARES (2020):

São processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por ela sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não procede nem é pré-requisitos para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p.27).

A consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras e seus sons. De acordo com SOARES (2020):

Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado - consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora das palavras em sílabas, e representa as sílabas por conjunto de letras – consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e representa por letras - consciência fonêmica. (SOARES, 2020, p. 78).

Para Soares (2020, p.200): “Ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos, é o que se considera uma criança que, além de alfabética, se torna alfabetizada, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento”.

Assim, segundo essas autoras, o período de alfabetização necessita de muito cuidado e impõe um grande preparo aos educadores. As dificuldades e os frequentes fracassos dos estudantes nessa fase escolar, exigem uma mudança de atitude, e a tentativa na procura de outros caminhos. A escola necessita dinamizar sua atuação, e aos educadores cabe acreditar no valor do seu trabalho, possibilitando com que o educando seja levado a descobrir o seu verdadeiro papel no processo ensino-aprendizagem. A educação, como elemento transformador, precisa provocar a participação e a interação entre escola, educadores e educandos.

Conforme Paulo Freire (1979, p.72), “[...]a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador.” Sendo assim, Freire (1979) afirma que:

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas para escrever e ler o que entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial - coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude de criação ou recriação. (FREIRE, 1979, p.72).

Portanto para Freire, a alfabetização é mais do que um ato mecânico, ele afirma que não existe um método para alfabetizar os educandos, esse processo deve acontecer a partir do levantamento do universo vocabular dos mesmos, relacionando o que é ensinado a partir de situações existenciais que são vividas.

A Constituição Federal de 1988, uma das mais antigas e importantes leis do Brasil, impõe que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010).

Corroborando com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, lei magna da educação, ampara em seu art. 4º a EJA averiguando que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

Já, na Seção V, artigos 37º e 38º, está a especificação de que à Educação de Jovens e Adultos está:

[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

No Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Neste contexto, podem-se perceber algumas das especificidades dos educandos da EJA, como a garantia de que o estudo deve estar atrelado aos interesses pessoais dos educandos, adequando situação do cotidiano e do ato de trabalhar.

Na Resolução nº 3/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Operacionais para EJA, há a informação de que:

Art. 4º - Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:  
I - para os anos iniciais do ensino fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;

II - para os anos finais do ensino fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

III - para o ensino médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas.

E no Art. 5º - Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDBEN) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do ensino fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho [...]

III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo.

Já no Art. 10 - O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Assim como na Resolução nº 3, o Parecer nº 11/2010, que estabelece políticas para o Ensino de nove anos, impõe grande abrangência a formação de professores, também, afirmando em seu inciso IV que o ensino na EJA necessita de “utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem”, garantindo embasamento legal para que educadores da EJA abordem metodologias de ensino que considere o conhecimento prévio do educando, de modo que possa abranger uma aprendizagem com maior significado.

A Resolução 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) afirma que: “A EJA, como modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade obrigatória, contém características adequadas a suas necessidades e disponibilidades”.

Portanto nessa legislação apresenta sobre alfabetização em seu Art. 9º que: “O Poder Público deve manter programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, e cursos referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com a demanda recenseada anualmente, garantindo profissionais com a devida formação e habilitação”. Na perspectiva de letramento o (Artigo 2º §3º) estabelece que: “As

aprendizagens escolares devem estar relacionadas com as temáticas, desafios e interrogações dos contextos de vida e trabalho dos jovens, adultos e idosos na perspectiva de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

Diante do exposto pela Resolução 343/2018, compreende-se que a referida, destaca a importância do ensinar a ler e escrever através do uso social, ou seja do meio em que as pessoas vivem, a partir da leitura do mundo dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa.

Moll (2011) expõe que o processo de alfabetização vai além do aprender a ler e escrever, é necessário inserir o estudante em processos contínuos que envolvam a leitura e a escrita, a partir dos saberes e práticas sociais que vão além da sala de aula.

De acordo com Moll (2011, p.13) as práticas pedagógicas na alfabetização da EJA devem se tornar significativas dentro da sala de aula, acontecendo através das: “Aproximações pedagógicas, no campo da alfabetização de adultos, podem começar pela efetiva escuta do mundo no qual esses homens e mulheres se movem.”

Portanto dentro do contexto da prática docente, é necessário promover a escuta ativa, colocando o estudante como o centro do planejamento pedagógico, investigando o seu meio social, profissões, costumes, cotidiano, levando em conta a sua bagagem, tornando essa aprendizagem significativa, aproximando a sala de aula a realidade dos mesmos.

## 5 SOBRE O CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO NA EJA

O currículo é um elemento fundamental no ambiente escolar; ele quem guia a prática pedagógica do docente. Nele constam os conteúdos, atividades que vão ser realizadas e as competências que vão ser desenvolvidas ao longo da vida escolar dos educandos. Ele também comporta as identidades, as lutas de poder, as políticas públicas nacionais e internacionais que fazem com que o currículo na Escola seja o que ele é (SILVA, 2016). De acordo com LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Em vista disso, se compreende que o currículo não é um documento pronto e acabado, o currículo é constituído gradualmente estando sempre em construção adaptando-se as mudanças internas e externas e também, conforme as experiências que os estudantes vão vivenciando no cotidiano escolar e nos seus interesses, como eixo central o conhecimento. Salienta-se ser necessário que o mesmo seja realizado conforme o contexto da instituição em que ele vai ser usado, levando em consideração as circunstâncias sociais, culturais e regionais dos estudantes.

No livro de Tomaz Tadeu da Silva, “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” (2016) o autor levanta em seu livro algumas questões sobre as principais perspectivas relacionadas sobre o currículo e teorias de currículo. Nessa perspectiva, Silva (2016) afirma que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saber, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2016, p.15).

Em sua obra, Silva (2016), apresenta três teorias como importantes e diferentes: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Para o autor, as teorias tradicionais de currículo, tem como prioridade durante a construção do currículo questões técnicas e de modelo fabril, com um ensino que acontecia de forma

mecânica, com foco na aprendizagem destinada ao capitalismo, com valorização no ensino, aprendizagem e avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. A esse respeito, menciona Silva (2016):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2016, p.147).

Portanto, as teorias tradicionais de currículo eram desenvolvidas de acordo com o sistema capitalista, nas reproduções, controles e monitoramento das produções, conforme eram as fábricas daquela época, na organização do currículo não eram consideradas as questões sociais, políticas e culturais das pessoas que faziam parte da instituição.

Ainda na abordagem desse autor, em 1960 iniciam as teorias críticas de currículo. Essa década foi marcada por diversos movimentos sociais e culturais e a partir deles começaram a surgir diversas críticas ao currículo tradicional, que tinha a aprendizagem estritamente voltada para o modelo fabril, de memorização, reprodução e repetição. De acordo com Silva (2016):

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (SILVA, 2016, p.30).

Desta forma, as teorias críticas do currículo tiveram um papel importante para educação, problematizando os ensinamentos que estão nos currículos, desacomodando algo que era visto como normal, como um currículo com conteúdos e técnicas de ensinamento que não eram pensados para os educandos, e sim, para o modelo fabril. Conforme Silva (2016, p. 30) “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.”

Por último, surgem as teorias pós-críticas de currículo. Nelas ocorreram um aprofundamento nas teorias críticas de currículo, abordando uma problematização maior em relação ao currículo, levantando discussões sobre temas que não tinham

espaço antes, sendo eles: identidade, multiculturalismo, gênero, feminismo, étnico e racial. A esse respeito, assim se manifesta o autor:

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2016, p.147).

Apesar de algumas singularidades entre ambas as teorias, o autor enfatiza a mudança que ocorre ao surgimento das teorias pós-críticas. Conforme, Silva (2016):

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. (SILVA, 2016, p.148).

Portanto, as teorias pós-críticas, evidenciam uma concepção de currículo multiculturalista, colocando como eixo central as diversidades, as lutas de diferentes grupos sociais e as desigualdades que existem, problematizando o currículo e seus conteúdos que são vistos com naturalidade por todos. Por fim, Silva afirma que:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. (SILVA, 2016, p.147)

Em visto disso, ao passar dos anos, as concepções de currículo foram se transformando, passaram de um currículo voltado ao modelo fabril, para um currículo que coloca o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, considerando suas particularidades.

## 5.1 O currículo e planejamento na EJA

Diante desses pressupostos faz-se necessário uma compreensão sobre o currículo e planejamento na EJA. Segundo Cristina Klein (2015) sentido dicionarizado

de planejamento pressupõe: 1. Plano de trabalho detalhado. 2. Organização após esse plano. 3. Preparação metódica.

Compreendendo que os estudantes que frequentam a EJA trazem consigo uma bagagem com suas experiências, sendo ela de vida, trabalho e o meio que estão inseridos, as práticas pedagógicas que acontecem na EJA devem partir dessas experiências e características, relacionando-as durante a produção do currículo.

Segundo a concepção de currículo do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA):

O processo de ensino aprendizagem parte do conhecimento dos alunos, das “experiências feitas”, e problematiza o conhecimento acumulado pela humanidade, não assimilando-o, mas recriando-o e reelaborando-o. O currículo é crítico, democrático e transformador, é representador da consciência reflexiva sobre o desvelamento da realidade. (SMED, 1996, p.14).

Os professores devem manter um olhar observador enquanto planejam suas aulas, levando sempre em consideração o interesse e a necessidade dos estudantes, organizando atividades que sondem a suas aprendizagens, abordando temas que se relacionem com suas vivências, tornando as aulas momentos de aprendizagens significativas.

A EJA tem sua estrutura curricular dividida em Totalidades de Conhecimento. De acordo com a SMED (1996):

As TOTALIDADES DE CONHECIMENTO constituem os instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade poderá efetivar-se na dependência da atitude, da predisposição, dos conceitos epistemológicos dos professores, em particular do grupo que formam e re-formam, aqui vale salientar, mais uma vez, o Ideário Freiriano. (SMED, 1996, p.33).

A Totalidades de Conhecimento estão divididas em Iniciais e Finais:

As TOTALIDADES DE CONHECIMENTO 1,2 e 3 correspondem ao processo de Alfabetização (escola regular: primeira à quarta séries). As turmas são atendidas por um professor, para uma média de 25 alunos e cada TOTALIDADE tem duração de 400 horas/aula divididas em dois trimestres. As TOTALIDADES DE CONHECIMENTO 4,5 e 6 abrangem todas as áreas do currículo de 5º à 8º séries: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Língua Estrangeira Moderna\*, Educação Física e Educação Artística (um prof. para cada disciplina). (SMED, 1996,34).

Compreendendo a importância das bases teóricas para a totalidades de conhecimento, é mencionado pela SMED (1996) que o nosso País enfrenta inúmeras dificuldades econômicas e sociais, em decorrência disso, são responsáveis pelo aumento do fracasso dos alunos nas escolas. Vale ressaltar, que atual organização do trabalho pedagógico também tem sua parcela de culpa, em relação a gerar dificuldades para os alunos, aumentando as repetências e evasões escolares, assim aumentando o número de jovens e adultos excluídos da escola. Ao retornarem à escola, esses educandos necessitam de um interesse maior para frequentar as aulas e não evadirem novamente. Conforme a SMED (1996) esta escola:

[...] ao pensar nos pressupostos metodológicos, precisa considerar que este aluno é fundamentalmente um trabalhador. Portanto, precisa voltar-se para este interesse, pois como trabalhador ele busca na escola um complemento na construção da reflexão da sua prática social. (SMED, 1996, p.21).

Quando a escola trabalha com as totalidades de conhecimento, pressupõe movimentar uma série de princípios educacionais, de uma prática que seja integradora, que envolvam as disciplinas, mas numa ação integradora de currículo. Tendo em vista isso, segundo a SMED (1996):

Os conteúdos e propostas dessa Escola devem ser referenciados pela experiência de vida do jovem e do adulto no mundo do trabalho e também pelos conteúdos formais que explicam essa realidade refletida por ele, uma metodologia que considere este educando como produtor de conhecimento e construtor de hipóteses explicativas sobre a realidade que o cerca. (SMED, 1996, p.21).

Portanto, quando se trabalha com as totalidades de conhecimento, é necessário trabalhar nessa perspectiva, que tem princípios que estão contidos na história da própria EJA e que vão ser mobilizados nessa construção curricular, a escuta, dialogo, trabalho coletivo (SANT'ANNA e STAMARE, 2020). De acordo com a SMED (1996):

[...] o processo educativo deverá priorizar as relações conhecimento-realidade, levantando hipóteses, experimentando-as, para avaliá-las e/ou modificá-las, num processo onde o professor e o aluno são sujeitos ativos desta interação, trabalhando (ambos) em um clima de pesquisa, de busca, onde a ideia de "erro" fica substituída pela de hipóteses sendo testadas no processo de construção do conhecimento, isto facilitado pela "troca entre iguais" (alunos discutindo com colegas os seus saberes).(SMED, 1996, p.22)

Desse modo, quando o professor traz assuntos relacionados as vivências dos educandos, sendo eles a partir de abordagens e temáticas, aumentam as possibilidades de que os grupos tenham interações durante as aulas, ajudando no processo de construção de conhecimento dos mesmos, através de trocas. Esses conceitos que vão ser mobilizados, estarão nessas perspectivas, vinculadas aos grupos. O trabalho com as totalidades não desfaz das disciplinas, mas ele aponta que os conhecimentos que vão ser produzidos nessa relação com as disciplinas, necessitam ser mais integrados, relacionados a questões do cotidiano da vida dos educandos. Outra peculiaridade das Totalidades de Conhecimento, é a avaliação, ela ocorre de maneira diferente da tradicional. Segundo a SMED (1996):

A avaliação deixa de ser tarefa exclusiva dos professores e passa a ser coletiva: alunos se auto-avaliam e avaliam os professores, professores se auto-avaliam e avaliam os alunos em dinâmicas coletivas, individuais, orais e escritas. A avaliação é global e permanente, de forma que os alunos AVANÇAM para a TOTALIDADE seguinte, em qualquer momento do ano, de acordo com o seu processo de aprendizagem. (SMED, 1996, p.27).

Desta forma, essa avaliação é produzida de maneira emancipatória, fazendo que os educandos reflitam e possuam uma consciência crítica, sobre si, sobre seu processo de aprendizagem, e sobre as situações que são postas nos contextos de aprendizagem. Conforme a SMED (1996, p.26) “A Avaliação Emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando sua transformação.” Esse movimento faz com o educando saia de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Sobre a formação do senso crítico, a SMED (1996), aponta que:

Entendido como capacidade de criação, de critério e de prazer e desenvolvido a partir de oportunidades problemas propostos pelo professor. “Criação e critério entendidos como formulações próprias e hipóteses por parte do aluno, as quais necessariamente encontra-se fundadas em dois pólos dinâmicos, sempre presentes e muitas vezes contraditórios/tensos: o universo de informações, teorias e inter-relações de conceitos que compõem a visão-de-mundo particular do aluno, de um lado, e de outro, a visão do mundo universalizada no âmbito da disciplina científica de que se trate. (SMED, 1996, p.31).

Desse modo, o professor não está ali, apenas para ensinar os conteúdos, o mesmo deve problematizar além da sala de aula, trazendo a realidade para ser

discutida, assuntos que precisam ser debatidos, analisados e refletidos pelos educandos, tornando-os seres críticos e que tenham opinião própria. Além disso professor tem mais um papel muito importante no ambiente escolar, ele precisa ser o mediador das aprendizagens dos educandos. Segundo a SMED (1996):

Em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, o professor deve ser o mediador, possibilitando o crescimento dos alunos, “daí que, para esta concepção como prática liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do que vai dialogar é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.” (SMED, 1996, p.22).

De acordo com a Secretário Municipal de Educação (SMED, 1996), o professor necessita ser o mediador no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, em todas as totalidades da 1 a 6, tendo como objetivo principal o crescimento dos mesmos, sendo um provocador durante as aulas. Um professor quando é provocador ele torna a aula interativa, fazendo com que todos participem, lançando ideias, debates, assuntos que são dos interesses dos estudantes, sendo também um bom ouvinte, escutando suas falas, enquanto criam suas próprias ideias.

Portanto, as práticas pedagógicas nos contextos das teorias críticas particularmente embasadas em Freire, quando realizadas a partir dos interesses dos estudantes, podem se tornar mais atrativas, abordando assuntos que sejam do interesse dos mesmos, relevando os contextos que os estudantes estão inseridos, partindo do conhecimento de mundo, relacionados aos conteúdos que precisam ser trabalhados de acordo com a grade curricular escolar.

Essa compreensão de currículo que envolve metodologias e planejamento, mediante processos avaliativos diversos, nos remetem às teorias críticas, em particular, e as pós-críticas, que nos colocam diante de possibilidades diversas no que tangem os processos pedagógicos.

## 6 METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa que tem como tema “O Planejamento nos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Escolas Públicas do Litoral Norte Gaúcho”, abrange uma metodologia de carácter qualitativo.

Minayo (2001, p.21), reitera que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis, seu carácter é exploratório, esse método se adequa ao objetivo que está sendo estudado, assim se permitindo compreender aos detalhes das informações que foram obtidas.

Minayo (2001, p.26-27) afirma que processo é dividido em três etapas sendo elas: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. Na fase exploratória, é realizada produção do projeto de pesquisa para a entrada em campo. É necessário dedicação, empenho e investimento no projeto, ao desenvolvê-lo teoricamente e metodologicamente, escolhendo todo o caminho para seguir durante o mesmo. Já na etapa trabalho de campo, é realizado a sequência da etapa anterior, levando para a prática empírica, a produção teórica, combinada com instrumentos de observação, entrevistas e outras modalidades de comunicação com os pesquisados. Por último na fase análise e tratamento do material empírico e documental, consiste nos procedimentos necessários para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, os relacionando com a teoria que ajudou fundamentar o projeto junto a outras leituras teóricas e interpretativas, dividindo esse processo em três tipos de procedimentos, sendo eles: (a) ordenação de dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita.

Como produção de dados, Bell (1989) afirma que “os métodos de recolha de informações são escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida.” Portanto o procedimento a ser realizado, será um questionário aplicado, com o objetivo de conhecer de que forma os professores da Educação de Jovens e Adultos realizam os seus planejamentos nos anos iniciais, e como os supervisores orientam em relação ao planejamento.

Segundo Gil (2008, p.121), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões

apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Os procedimentos a serem realizados, vão ser divididos em etapas. A primeira será a visita na escola, com a carta de apresentação, para conversar com a diretora sobre o projeto de pesquisa que está sendo realizado, e negociar com a mesma, a aplicação do questionário com os professores e supervisores. A segunda etapa, envolverá a aplicação do questionário, mediante roteiro, com dois professores e supervisores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Milton Pacheco, em Osório-RS e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Major João Antônio Marques, em Xangri-lá-RS.

A terceira etapa, a descritiva, envolverá a análise dos dados produzidos nos questionários, os quais serão analisados. Esse processo analítico será desenvolvido sob pressupostos da Análise de Conteúdo, apresentada por Bardin (2011).

Trata-se da organização de um processo analítico que tem por base o conteúdo expresso nas falas produzidas pelos respondentes. Através delas, faz-se uma interpretação nos dados produzidos com intenção de destacar o seu conteúdo através de categorias, neles contidas, e que são percebidas pelo analista.

Segundo Bardin (2011), esse processo envolve três fases: a primeira é pré-análise, a segunda exploração do material, e a terceira categorização ou codificação e tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A primeira fase corresponde a pré-análise, a qual deve anteceder a ida a campo, sendo ela a formulação da entrevista. Bardin (2011, p. 121-122) afirma que essa fase “tem por objetivo a organização”. Afirmando ainda, que se estabelece a um espaço de tempo que iniciam as primeiras percepções e formulações de ideias iniciais. Portanto a pré-análise, é um elemento fundamental para a pesquisa em questão, e constitui-se de recursos essenciais na organização do projeto de pesquisa, relacionando-se os referenciais teóricos, espaços no campo de pesquisa e roteiro das entrevistas que serão realizadas com professores e supervisores.

Já na segunda fase, transcorre à análise do material, Conforme Bardin (2011, p. 127), é um período longo, onde ocorre operações de codificação, decomposição ou enumeração, seguidamente por um grupo de princípios que são antecipadamente formulados. Diante disso, compreendemos que as entrevistas serão exploradas, o seu texto classificado e de modo subsequente, acompanham-se as conclusões.

Por último, a terceira fase, o tratamento de dados (BARDIN, 2011, p. 127), é dado em evidência à conclusão, sendo o momento que o analista já obtém os resultados necessários, é à luz de referenciais teóricos intrínsecos relativo ao objeto de pesquisa quanto à AC, consegue-se avançar compreensões relacionadas aos objetivos esperados, ou que possa ter relação com descobertas que imprevisíveis.

Desse modo, diante do que foi exposto por entendimento da Análise de Conteúdo, e compreendendo o trajeto da presente pesquisa, evidencia-se, o quanto a metodologia em questão é importante, em concordância com a finalidade desse estudo, sendo utilizada cumprindo os seus propósitos.

## 7 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS LOCAIS DE PESQUISA E QUEM SÃO OS RESPONDENTES DOS QUESTIONÁRIOS

### 7.1 LOCAIS DE PESQUISA

Conforme informado anteriormente, essa pesquisa envolverá dois espaços escolares, o primeiro envolve a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Milton Pacheco<sup>4</sup>. A escola mencionada está localizada em Osório/RS, também conhecida por “cidade dos Bons Ventos”, devido ao vento forte dessa região e atribuído a isso, na cidade tem um Parque Eólico com mais de 100 aerogeradores. Na mesma tem o Morro da Borússia com inúmeras belezas, cascatas, mirantes e pontos turísticos. Osório também tem praias, como Atlântida Sul e Mariápolis e é caminho para outros balneários e praias da região.

A referida escola, possui em torno de 500 alunos, atendendo do 1º ao 9º ano e atualmente, ela oferta as totalidades T2, T3, T4, T5 e T6 da EJA, em oferta noturna.

A segunda escola é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Joao Antonio Marques<sup>5</sup>. Esta escola está localizada em Xangri-lá/RS, que é emancipada da cidade de Capão da Canoa. O município destaca-se por ter um grande número de condomínios fechados e também é conhecido por “Cidade dos condomínios”. Além disso, ela possui uma bela praia em meio a natureza que no verão agrega um grande movimento de turistas, que aproveitam para veranejar.

A referida escola, possui em torno de 750 alunos, atendendo do 1º ao 9º ano, em oferta noturna, sendo que atualmente ela oferta as totalidades T1, T2, T3, T4, T5 e T6 da EJA.

### 7.2 DESCREVENDO OS RESPONDETES DOS QUESTIONÁRIOS

O convite para participar da pesquisa e responder o questionário, ocorreu no início do mês de março de 2023. O contato inicial foi realizado por ligação telefônica, na qual a pesquisadora perguntou se os respondentes teriam interesse em participar

---

<sup>4</sup> A primeira escola está situada na Avenida Brasil, nº 1544, no bairro Caravagio, em Osório/RS.

<sup>5</sup> A segunda escola, está situada na Rua Pedro Hygino da Silveira, nº 999, no bairro Centro, em Xangri-lá/RS.

de uma pesquisa envolvendo a EJA, que seria realizada através de um questionário aplicado. Após as combinações referentes a dias e horários, agendou-se a ida às escolas para a aplicação. Por questões de ética em pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL), em anexo, foi lido, entregue e assinado pelos participantes.

Desse processo destaca-se que a primeira respondente será identificada como respondente (a). Ela se declarou como sendo do sexo feminino, com idade 60 anos. Informa que atua em escola pública há 11 anos e como professora, há 11 anos na alfabetização da EJA. Sua formação é em Magistério, Pedagogia e Supervisão Escolar.

O segundo respondente será identificado como (b). Ele se declarou como sendo do sexo masculino, com idade 45 anos. Informa que atua em escola pública há 8 anos e é professor da EJA há 1 ano, atuando na T1, T2, T3, T4, T5 e T6.

A terceira respondente, que é supervisora será identificada como (c). Ela se declarou como pertencente ao sexo feminino, com idade de 50 anos. Informa que atua como supervisora da EJA há 1 ano e sua formação é Pós Graduação em Educação Básica. A quarta respondente, também faz supervisão na escola e será identificada como (d). Ela se declarou como pertencente ao sexo feminino, com idade de 48 anos. Ela atua como supervisora há 24 anos e a sua formação é em Pedagogia e Supervisão escolar.

## 8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

O processo de aplicação dos questionários não gerou dúvidas por parte dos respondentes e o tempo médio de duração para a devolutiva das respostas foi de cerca de 40 minutos. Dessa etapa, obteve-se as respostas dos professores. Estas foram agrupadas e seguem com o exercício analítico com vistas à produção das categorias propostas pelo referencial da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Assim, quando questionadas sobre o que entendem por planejamento, os professores se manifestaram:

- (a) *Quando planejo para adultos, penso em atividades que reportem à vida adulta e à realidade dos mesmos. (fem., 60 a e11 de EJA)*  
 (b) *Contemplar uma aula de acordo com o nível de cada aluno. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)*

Como é possível observar nas respostas dos professores, as suas preocupações giram em torno de *atividades que reportem “à vida adulta”, a realidade em que vivem* e o seu nível de conhecimento. Esses dizeres do professor e da professora, de início, demarcam que ambos têm preocupações com os estudantes.

Importante demarcar que estas preocupações se relacionam a contextos da vida desses estudantes e estas preocupações estão diretamente relacionadas as suas trajetórias, mas também, como expressa o respondente (b), há uma preocupação em relação com o seu “nível” de aprendizado. Desse dizer, pode-se afirmar que há uma preocupação com o conhecimento escolar que os estudantes apresentam.

Assim, pode-se perceber um primeiro movimento categorial:

Quadro 1: Entendimento sobre Planejamento

<b>Preocupações observadas referidas aos estudantes</b>	<b>O que dizem</b>
Contextos das vidas dos estudantes	“Vida adulta” e “realidade”
Nível de aprendizado	“nível” de aprendizado

Fonte: Autora (2023)

Em sequência, a respeito de como fazem o planejamento na EJA de sua escola, eles disseram:

- (a) *Planejamento individual. (fem., 60 a e11 de EJA)*  
 (b) *É feito de acordo com o conhecimento de cada um. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)*

Como é possível observar, os professores mantêm o seu olhar de preocupação com os estudantes, bem como afirmaram anteriormente, informando nesse momento que mantêm o foco no “*planejamento individual*” e no “*conhecimento de cada um*”. Importante destacar que a bibliografia sobre a EJA já apresentada neste estudo dá enfoque sobre a importância de se fazer a escuta dos estudantes partindo do conhecimento de cada um, como evidencia Moll (2011, p.13), as práticas pedagógicas na alfabetização da EJA devem se tornar significativas dentro da sala de aula, acontecendo através das: “Aproximações pedagógicas, no campo da alfabetização de adultos, podem começar pela efetiva escuta do mundo no qual esses homens e mulheres se movem.”

Deste modo, pode-se destacar:

Quadro 2: Como fazem o planejamento

O que consideram	O que dizem
Contextos das vidas dos estudantes	“planejamento individual”
Nível de aprendizado	“conhecimento de cada um”

Fonte: Autora (2023)

Em continuidade, ao responderem sobre os desafios por eles enfrentados ao planejarem nos anos/totalidades iniciais da EJA, eles disseram:

- (a) *Há desafios: falta de literatura, falta de incentivo do poder público, falta de investimento na erradicação do analfabetismo. (fem., 60 a e11 de EJA)*  
 (b) *Não tenho desafios, são aulas prazerosas de se fazer. (masculino)*

A respeito dessas respostas, pode-se destacar que os professores têm opiniões diferentes sobre haver ou não desafios. Nessa perspectiva, (a) aponta os desafios por ela percebido. Importante destacar que esses desafios estão postos numa sequência em que ela reúne três aspectos, envolvendo três tipos diferentes de faltas, as quais ela elenca: de “*literatura*”, “*incentivo do poder público*”, “*investimento na erradicação do analfabetismo*”. Observa-se que essas faltas se referem a ausência de políticas

públicas que envolvem a quase inexistência de livros didáticos de EJA, incentivo e recursos.

A fala de (a) nos faz lembrar da Resolução nº 3/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Operacionais para EJA, onde há a informação de que o poder público tem que:

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho [...].

Esses desafios expressos nas palavras dos professores podem ser categorizados como:

Quadro 3: Desafios enfrentados

<b>Principais desafios, como ausência</b>	<b>O que diz</b>
Política públicas de/para a EJA	“Literatura de EJA, incentivo e recursos”

Fonte: Autora (2023)

Como se pode observar, ambos os desafios apresentados abrangem políticas públicas que inexistem, “faltam” como apontam os professores. Entre a literatura de EJA, poderia haver incentivo financeiro à produção de literatura, investimento em produção de materiais pedagógicos e livros didáticos com financiamento público efetivo e permanente para a EJA, o que não ocorre. Assim, é possível afirmar que a professora faz uma denúncia sobre a carência de políticas públicas para EJA, o que talvez não apareça na fala do professor (b) pelo fato de ele ter pouco tempo de vivência e experiência na modalidade.

Ao serem questionados se recebem alguma orientação a respeito da EJA, assim se manifestaram:

(a) Não recebo orientações. (fem., 60 a e 11 de EJA)

(b) Sim, da supervisão escolar. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)

Importante destacar, ao observar essas falas, que ambos responderam de modo diferente ao que lhes foi perguntado. Embora não haja subsídios para que se possa analisar a diferença entre as respostas nas falas, pode-se deduzir que, pelo tempo de permanência de (b) na escola é bem provável que tenha recebido acolhimento e orientação por parte da supervisão da escola, por conta de sua atuação na EJA. Destaca-se, ainda, que (a) atua com as totalidades iniciais e (b) com as totalidades iniciais e finais, o que talvez também possa nos auxiliar a entender, pois o referido professor se relaciona com colegas de outras áreas, já que o currículo dos anos finais é composto por outros professores e a maioria dos estudantes matriculados e dos professores da EJA estão vinculados às Totalidades finais, nesta escola. A esse respeito, Monteiro (2022), menciona que:

[...] o número de matrículas na EJA da rede estadual gaúcha, comparado com 2020, caiu 25,6%, em decorrência da redução de 5.307 matrículas no Ensino Fundamental, ou seja, houve queda de 32,7% e redução de 5.544 matrículas que equivale a (-21,2%) no Ensino Médio. Chama a atenção que, embora no âmbito nacional, nas redes estaduais, as matrículas de EJA tenham reduzido, a queda foi em percentuais significativamente menores, pois em dados gerais, o Ensino Fundamental caiu -17,9% e o médio, -2,1%. (MONTEIRO, 2022, p.37).

Quando questionados, sobre que aspectos consideravam importantes para as conduções dos planejamentos voltados à alfabetização da EJA, assim se manifestaram:

- a) Considero importante não infantilizar, partir dos conhecimentos prévios dos alunos, usar materiais do dia-a-dia dos alunos, respeitar os conhecimentos adquiridos... (fem., 60 a e 11 de EJA)*
- b) Abordar coisas sobre a realidade de cada um, respeitando a idade e os limites individuais. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)*

Esses dizeres dos dois professores, vão ao encontro das respostas do início do questionário, destacando o quanto ambos se preocupam planejando com base nas características, saberes e idades dos estudantes. A esse respeito, Soares e Medeiros (2019), afirmam que:

[.] faz-se necessário que os educadores percebam que letrar e alfabetizar fazer parte das práticas cotidianas principalmente na EJA, já que os sujeitos participantes do processo educacional já têm sua leitura de mundo. No entanto, essa perspectiva de aprender e ensinar, buscar também novas/diferentes formas de preparação e qualificação de suas práticas,

sobretudo, pelo fato de precisarem se distanciar-se dos pensamentos fechados, tradicionalistas, que veem o aluno como um “recipiente vazio” e assim assumem posturas de transmissores de conteúdos[...]. (MEDEIROS, SOARES, 2019, p. 4).

Deste modo, pode-se destacar:

Quadro 4: Sobre as orientações a respeito da EJA

Natureza das orientações	O que dizem
Contextos das vidas dos estudantes	“materiais do dia-a-dia dos alunos”, “conhecimentos prévios”, “as idades e os limites individuais”.
Da conduta pedagógica	“não infantilizar”, “partir dos conhecimentos prévios”, “usar materiais do dia-a-dia”, “considerar a realidade de cada um”.

Fonte: Autora (2023)

Como é possível observar no quadro, no conteúdo das respostas dos professores, as suas preocupações continuam girando em torno de atividades que reportem à vida adulta, a realidade em que vivem e o seu nível de conhecimento. Essa preocupação compreende os contextos das vidas dos estudantes e a conduta pedagógica dos estudantes.

Ao respeito de como pensam o seu planejamento e avaliação, assim responderam:

- (a) Avaliação é realizada nas observações, trocas, experiências, vivências. (fem., 60 a e 11 de EJA)  
 (b) Avaliação a cada aula e planejamento individual ou em grupo. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)

Como é possível perceber, a professor (a), respondeu apenas sobre a avaliação, não comentando sobre como pensava sobre o planejamento, mas sua fala demonstra que a sua avaliação ocorre continuamente, assim como a fala de (b), que aponta que sua avaliação ocorre “a cada aula”, mencionando que seu planejamento é pensado de modo “individual ou em grupo”. Pode-se observar que ambos pensam no processo contínuo para avaliar os estudantes.

A fala de (a) e (b), referente as avaliações de ambos, nos faz recordar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, na Seção V, do artigo 23º, evidenciando que:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996)

Nas falas de (a) e (b) observa-se que não há distinção, separação entre planejamento e avaliação. Isso nos faz lembrar a SMED (1996), afirmando que:

A avaliação deixa de ser tarefa exclusiva dos professores e passa a ser coletiva: alunos se auto-avaliam e avaliam os professores, professores se auto-avaliam e avaliam os alunos em dinâmicas coletivas, individuais, orais e escritas. A avaliação é global e permanente, de forma que os alunos AVANÇAM para a TOTALIDADE seguinte, em qualquer momento do ano, de acordo com o seu processo de aprendizagem. (SMED, 1996, p.27).

#### Quadro 5: Aspectos para a condução do planejamento/avaliação

O que dizem
“Observações, trocas, experiências, vivências” “A cada aula, planejamento individual ou em grupo”

Fonte: Autora (2023)

Quando questionados sobre as metodologias ou aspectos metodológicos que consideravam em seu planejamento na EJA, responderam assim:

*(a) Procuo propostas que façam com que os alunos pensem a partir de suas vivências, uso o método tradicional, porém, contextualizada com os objetivos e realidade deles, numa abordagem baseada em materiais e situações da vida deles. (fem., 60 a e 11 de EJA)*

*(b) Metodologia Freiriana. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)*

De um modo objetivo, o professor e a professora dizem de forma explícita a sua concepção metodológica no momento em que afirmam utilizar o “método tradicional”, fala de (a) e a “metodologia freiriana”, fala de (b).

Conforme expresso anteriormente, com base em Silva (2016) as teorias tradicionais de currículo eram desenvolvidas de acordo com o sistema capitalista, nas reproduções, controles e monitoramento das produções, conforme funcionavam as fábricas. Por extensão, na organização do currículo escolar não eram consideradas as questões sociais, políticas e culturais das pessoas que faziam parte da instituição. Assim, as lógicas que permeiam os processos escolares ao longo dos tempos e ainda hoje, passam a organizar a divisão do currículo em disciplinas, fragmentadas em

tempos definidos, como os períodos sinalizados por campainhas, organizados de modo linear e cronológico, do início ao hoje, em ações de controle excessivo do professor, da fala dirigida e que mantém a disciplina, como exemplos.

De acordo com Roulet (1978) e Freire (1979) o ensino tradicional, por conta de suas características, ocupa-se de materiais, conteúdos e tarefas rotinizadas, limitantes das práticas escolares frente à autonomia, criatividade e autoria por parte dos estudantes. Porém, torna-se importante ressaltar que o dizer de (a) aparece “numa abordagem baseada em materiais”, mas em “situações da vida deles” o que nos faz refletir que, mesmo numa prática tradicional, assumida pela professora, há saberes construídos por ela e estão presentes nos referenciais da área e na legislação da EJA, como na resolução 343/2018, e que são condizentes com a modalidade. Desse movimento pode-se afirmar que a EJA fala e mexe, de algum modo, com o método tradicional assumido pela professora, no momento em que parte de seus princípios e modos de pensar a aula, se fazem presentes.

O respondente (b), fala que usa Metodologia Freiriana. É sabido que Freire, considerado teórico crítico, passa a ser conhecido nacionalmente por sua experiência em alfabetização de adultos, principalmente das palavras geradoras e dos círculos de cultura, que se desenvolvem mediando relação pedagógica de escuta, dialógica, partindo sempre dos seus conhecimentos prévios. Esses pressupostos nos fazem lembrar de Silva (2016, p. 30) “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.”

Ainda sobre Freire, Sapiezinskas e Corrêa (2021), complementam que:

Paulo Freire, em seus estudos, leva em consideração a complexidade humana, a política, a cidadania, o trabalho, as condições de sobrevivência e o diálogo como princípios básicos da prática educativa. A compreensão do mundo por meio da leitura que se faz dele, dentro e fora dos textos, é, segundo Freire, a peça fundamental nesse processo, o que nos leva a dialogar, a refletir, a assumir posicionamentos e a questionar as práticas cotidianas. (SAPIEZINSKAS, CORRÊA, 2021, p.31).

Nesse contexto, acredita-se que esteja situada a metodologia proposta por (b).

Quadro 6: Método/metodologia empregada

Orientação Metodológica	O que dizem
-------------------------	-------------

Tradicional	Que os alunos “pensem a partir de suas vivências”; “contextualizada com os objetivos e realidade”, “abordagem baseada em materiais e situações da vida”
Freiriano	“Metodologia Freiriana”

Fonte: Autora (2023)

Ao completarem a frase na EJA quando eu planejo, os professores disseram:

*(a) ...pensando em cada um dos alunos...no que ele já conhece...o que ele já sabe...o que ele deseja ou precisa aprender...em qual material preciso explorar para a melhor compreensão deles. (fem., 60 a e 11 de EJA)*

*(b) Na EJA quando planejo a aula, tem que ser algo que chame a atenção dos alunos e que possa contribuir para sua vida profissional. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)*

Como é possível observar novamente, nas respostas de ambos professores, continuamos percebendo a preocupação com os estudantes no momento em que planejam. Na fala da respondente (a), percebe-se que quando ela planeja, coloca o estudante como foco principal nesse momento, pensando “assim *em qual material preciso explorar para a melhor compreensão deles*”, já o respondente (b), dá destaque que “*tem que ser algo que chame a atenção dos alunos*”. A esse respeito, Sant’Anna e Stramare (2020), dizem que:

[...] com o foco na “aprendizagem” o leque de propostas para as “estratégias de ensino” necessita ser de aporte cultural e no momento adequado, aos tempos e às particularidades locais, com componentes do cotidiano, da vida das pessoas e provido de todos os significados de que possam ser relacionados ao contido na experiência de “aprendizagens” e ao que possa ser aproximado do universal, também. Devemos dispor dos saberes estruturados durante os processos elaborados nas vivências para apropriar o grau de profundidade e a sua melhor forma de distribuição no decorrer das convivências educativas e no modo de constituir conhecimentos, através de acúmulos contidos no campo histórico da produção do bem social. (SANT’ANNA, STRAMARE, 2020, p.59).

Deste modo, pode-se destacar os sentidos:

Quadro 7: Quando planejo

Quando planejam, consideram	O que dizem
Contextos das vidas dos estudantes	“que possa contribuir para sua vida profissional”

Nível de aprendizado	“no que ele já conhece, o que ele já sabe”, “o que lhes chame a tenção” O que “deseja ou “precise aprender”
----------------------	---

Fonte: Autora (2023)

Pairando sobre os quadros acima pode-se perceber que o professor e a professora se repetem, particularmente nas falas que envolvem a necessidade de se considerar os contextos das vidas e dos conhecimentos dos estudantes da EJA. Nessa direção, faz-se mais um exercício de síntese das falas no sentido de que se possa sistematizar aspectos de suas narrativas, nas perspectivas que envolvem o planejamento que desenvolvem ou nos aspectos que lhes afetam. Assim, obtém-se o quadro síntese que segue:

Quadro 8: Síntese das falas dos professores sobre planejamento

Principais Categorias	O que dizem
<b>Conduta pedagógica</b>	“Não infantilizar”; “partir dos conhecimentos prévios”; “do que já conhecem, já sabem; “usar materiais do dia-a-dia”; “considerar a realidade de cada um”; considerar “as idades e os limites individuais”; “a vida adulta e a realidade”.
<b>Estratégias de planejamento que realizam</b>	“Observações, trocas, experiências, vivências”; “a cada aula”, realizar “planejamento individual ou em grupo”.
<b>Desafios que identificam</b>	Ausências de políticas de incentivo, formação; recursos; literatura e materiais apropriados para a EJA.
<b>Metodologias que desenvolvem</b>	Tradicional, adaptada às situações da EJA e Freireana.
<b>Importância do planejamento</b>	“que possa contribuir para a vida profissional” dos estudantes”.
<b>Quando planejam consideram</b>	o que “desejam”; “precisem aprender”; que seja significativo.

Fonte: Autora (2023)

Em sequência, apresenta-se as respostas das supervisoras.

Quando questionadas sobre o que entendem por planejamento, as supervisoras assim se manifestaram:

- (c) *Planejar é organizar todo o currículo de forma a garantir a aprendizagem. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*
- (d) *O planejamento é essencial para a prática pedagógica. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Como é possível observar nas respostas das supervisoras, o planejamento é entendido por elas como uma prática importante, é “*organizar todo o currículo*”, e também é “*essencial para a prática pedagógica*”. Para elas, quando se planeja se está garantindo a aprendizagem e a prática pedagógica.

Esses dizeres das duas supervisoras, demarcam que ambas têm preocupações com relação ao planejamento e sua finalidade. Assim, pode-se perceber um primeiro movimento categorial:

Quadro 9: Entendimento sobre Planejamento

Preocupações observadas referidas ao planejamento	O que dizem
Organização	“garantir a aprendizagem”
Necessidade	“para a prática pedagógica”

Fonte: Autora (2023)

Ao responderem como é conduzido o planejamento da EJA na sua escola, elas disseram:

- (c) *Inicialmente faz-se um questionário que é elaborado coletivamente (usamos o google forms) a fim de conhecermos o contexto sociocultural dos alunos. A partir dele, o planejamento das habilidades e competências é feito com base na realidade dos alunos. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*
- (d) *O planejamento é realizado levando em consideração as experiências e vivências dos alunos, baseadas na BNCC. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Observa-se que ambas as supervisoras, se preocupam com o coletivo quando conduzem o planejamento. A primeira, de modo explícito informa de onde vem o que é planejado: “um questionário” que é respondido por todos os estudantes; e a segunda, fala no plural sobre “as experiências e vivências”. Diante disso, Sant’Anna e Stramare (2020), dizem que:

Nessa perspectiva, precisamos ter a sensibilidade de qualificar o planejamento para atuar na EJA. Podemos defender o porquê propomos esta ou aquela abordagem do que conhecemos, também, propomos que eles, os estudantes e professores, conheçam o assunto. Esta é uma posição política de respeito à formação democrática; forma de conduzir e oportunizar a

experiência democrática na corresponsabilidade de todos. (SANT'ANNA, STRAMARE, 2020, p.60).

Esses dizeres nos fazem lembrar de SMED (1996) que fala sobre o modo como as totalidades do conhecimento pensam a construção do currículo, de forma coletiva e em movimento de escuta, bem como nos apresenta Freire (1979).

Em contrapartida, as supervisoras informam que conduzem os planejamentos das suas escolas com base na BNCC, conforme foi mencionado por elas, o planejamento deve ser realizado a partir das *“habilidades e competências e na BNCC”*. Embora não se tenha maiores subsídios nas falas, torna-se importante mencionar que as habilidades e competências expressas por elas, estão amplamente divulgadas na atual LDBEN, Brasil (1996) e na Resolução N° 1 (BRASIL, 2021)<sup>6</sup>. Esses saberes das legislações são conduzidos às escolas pelas supervisoras.

Importante destacar também, que assim como os professores, as supervisoras demonstraram preocupações com os estudantes no momento do planejamento.

Quadro 10: Condução do Planejamento

Preocupações observadas referidas aos estudantes	O que dizem
Contextos das vidas dos estudantes	“realidade dos alunos”
Nível de aprendizado	“experiências e vivências dos alunos”

Fonte: Autora

Quando questionadas sobre o que consideram importante orientar aos professores, a respeito do planejamento da EJA, responderam o seguinte:

*(c) Levar em conta a realidade, propor temas que despertem o interesse dos alunos. (fem., 50 a e 1 de Sup. EJA)*

*(d) É de suma importância respeitar os tempos de aprendizagens de cada aluno. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Como é possível observar nas falas das supervisoras, as mesmas mantêm o olhar de preocupação com os estudantes, assim como foi mencionado anteriormente. Esse olhar continua durante a orientação dos professores sobre os planejamentos,

---

<sup>6</sup> Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância.

direcionando-os a usarem “*temas que despertem o interesse*”, e destacando como é importante *respeitar os “tempos de aprendizagens”*. Desse modo, Sant’Anna e Stramare (2020, p.55), afirmam que “Nesta maneira, se pensa em valorizar o indivíduo como ser livre, ativo e social, pensando que o centro da atividade escolar é o aluno, como ser ativo e curioso, ávido de aprender”.

Deste modo, pode-se destacar:

Quadro 11: Orientação sobre o Planejamento

<b>Preocupações observadas referidas aos estudantes</b>	<b>O que dizem</b>
Contextos das vidas dos estudantes	“levar em conta a realidade”
Condução pedagógica	“respeitar os tempos de aprendizagens de cada aluno”

Fonte: Autora (2023)

Ao responderem se recebiam por parte da mantenedora alguma orientação a respeito do que deveriam orientar, em termos de planejamento, assim disseram:

(c) *Sim, é realizado reuniões onde o assunto é discutido. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*

(d) *Sim, através de formações, capacitações. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Como se pode perceber, as respondentes (c) e (d) trazem em suas falas que recebem orientações por parte da mantenedora, sendo elas, através de “*reuniões*”, “*formações, capacitações*”, processo esse que as auxilia no momento de orientar os planejamentos dos professores. Diante do exposto, Sant’Anna, Pereira (2020), destacam:

[...] a importância do desenvolvimento de programas de formação de educadores de EJA, que nesse sentido, em se tratando das especificidades da modalidade, se constitui em campo profícuo, pois ser educador de jovens e adultos requer a abertura de espaços definidos e frequentes para encontros e reuniões pedagógicas que desencadeiem reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos educadores, bem como espaços de trocas que proponham pensar sobre as potencialidades das ações docentes nesse contexto de atuação. (SANT’ANNA, PEREIRA, 2020, p.90).

Diante dessas falas passa-se a perceber a importância dos encontros, sejam eles de reuniões, formações ou capacitações, como enunciam as supervisoras. Assim, sobre as orientações da mantenedora, obtém-se o quadro que segue:

Quadro 12: Orientação da Mantenedora sobre o planejamento

O que dizem
“Reuniões” “formações, capacitações”

Fonte: Autora (2023)

Ao responderem no que se refere aos anos/totalidades iniciais, se há alguma orientação específica e qual(is) seriam, assim se manifestaram:

*(c) Para os alunos com mais idade, adaptar as atividades. Às vezes precisam de óculos. Adaptar de forma que ocorra aprendizagem. Muitos desistem. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*

*(d) As totalidades iniciais se referem à alfabetização. Deve-se ter muita atenção aos princípios básicos de currículo, de acordo com as políticas nacionais da alfabetização (PNA). (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Importante destacar, que ao observar essas falas, ambas responderam de modo diferente ao que lhes foi perguntado. A respondente (c), aponta preocupações relacionadas às características dos estudantes com foco em seu aprendizado, dizendo que é necessário nas atividades de totalidades iniciais “*adaptar de forma que ocorra aprendizagem*”; já a respondente (d), parece estar vinculada, amparada pela Resolução 01/2021, pois reitera que é importante “*ter muita atenção aos princípios básicos de currículo de acordo com as políticas nacionais de alfabetização (PNA)*”. Chama a atenção que PNA, como na legislação, aparece entre parênteses.

Diante desses dizeres, chega-se ao quadro:

Quadro 13: Aspectos sobre anos/totalidades iniciais

O que dizem
“Adaptar atividades para alunos com mais idade” Verificar se “precisam de óculos” “Adaptar” conteúdos “de forma que ocorra aprendizagem” “atenção aos princípios básicos de currículo”

“políticas do PNA”
--------------------

Fonte: Autora (2023)

Quando questionadas se há algum desafio enfrentado na condução desse trabalho, assim responderam:

*(c) Muitos desafios. O principal deles é motivar os professores para que através das suas aulas os alunos consigam se desenvolver. A diferença de idade entre os alunos é também um outro fator. Aqui temos muitos alunos menor infrequente, que a promotoria nos envia junto, com as pessoas de mais idade. As trocas são difíceis. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*

*(d) O nosso maior desafio é conscientizar os alunos a frequentarem a EJA. Existe um índice de abandono no meio do semestre. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

A respeito dessas respostas, as supervisoras mencionam desafios enfrentados por elas na condução do trabalho na EJA. A supervisora (c) destaca quatro desafios: o de motivar os professores para que os seus alunos aprendam, as diferenças de idade, as infrequências na EJA e difíceis trocas entre os estudantes. Informa que um dos seus principais desafios é o de *“motivar os professores para que através das suas aulas os alunos consigam se desenvolver”*, portanto, ela procura através da motivação fazer com que os professores realizem aulas que auxiliem os estudantes no seu desenvolvimento.

Já a supervisora(d), destaca que seu *“maior desafio é o de conscientizar os alunos a frequentarem a EJA”*. Essa preocupação relaciona-se com a questão da evasão que tem sido um grande desafio na EJA. A professora informa que os estudantes iniciam o semestre, mas no meio do mesmo, ocorre o abandono por diferentes motivos; alguns podem estar relacionados a escola outros por motivos pessoais. A respeito disso, Sant’Anna, Pereira (2020), afirmam que:

Considerando as especificidades que a EJA coloca diante de si, este profissional da educação é fadado, diariamente, a afastar-se dos caminhos seguros e previsíveis, porque precisa inventar, reinventar, criar e recriar, no seu fazer pedagógico. Esquecer-se destes pressupostos pode resultar em algumas práticas não muito bem-sucedidas, mas muito frequentes, tais como a transposição das atividades da Educação Básica não EJA para a EJA, as práticas não significativas ou descontextualizadas, que afastam cada vez mais os estudantes da sala de aula, e o cair na “mesmice” da repetição cotidiana, da mesma aula, do mesmo exercício, do mesmo conteúdo. (SANT’ANNA, PEREIRA, 2020, p.90).

Esses dizeres nos fazem refletir sobre a evasão na EJA.

Pairando sobre as falas da supervisora, pode-se destacar:

Quadro 14: Desafios enfrentados na condução do trabalho

Principais desafios	O que dizem
Obstáculos	“motivar os professores” para que os seus alunos aprendam as “diferenças de idade”, as infrequências na EJA e difíceis “trocas” entre os estudantes.
Dificuldade	“conscientizar os alunos a frequentarem a EJA”

Fonte: Autora (2023)

Quando questionadas sobre como orientam que deva ser feita a avaliação na EJA, assim disseram:

*(c) A avaliação é diária, oriento que inclusive anotem todo desenvolvimento percebido pelo professor. Também é importante uma avaliação diagnóstica. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*

*(d) A avaliação na EJA é prevista na Proposta Pedagógica, através de Pareceres descritivos, evidenciando os saberes necessários e construídos ao longo do semestre. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Podemos perceber nas falas das supervisoras, que ambas têm percepções semelhantes de como deve ser feita a avaliação na EJA. É evidenciado pela supervisora (c) a seguinte fala: “*oriento que inclusive anotem todo desenvolvimento percebido pelo professor*”, e a supervisora (d), diz que esse registro deve ocorrer “*através de Pareceres descritivos*” evidenciando os saberes necessários e construídos ao longo do semestre.

A fala das supervisoras, assim como as dos professores anteriormente, referente as avaliações, nos remetem novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que na Seção V, do artigo 23º, evidencia:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996)

Mais uma vez no conteúdo das falas das professoras, a LDBEN se destaca.

Ao responderem como orientam que deve ser feito o trabalho metodológico na EJA, assim disseram:

*(c) A metodologia deve levar em conta a realidade dos alunos. A maioria trabalha em fábrica. Partir da realidade, mas também ir além, mostrar outras possibilidades. É importante o trabalho em grupo, os seminários, as leituras, a reflexão. (fem., 50 a e 1 de Sup. EJA)*

*(d) Metodologia: prática lúdica. Com aulas diversificadas, tendo como base a dialogicidade, contextualidade, diversidade e interdisciplinaridade. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Como é possível observar novamente, nas falas das supervisoras, as mesmas continuam demonstrando preocupações com estudantes, orientando os professores a usarem metodologias que reportem à vida adulta e a realidade em que os estudantes vivem. A supervisora (c), aponta que a metodologia deve “*partir da realidade*”, mas também menciona que é necessário “*mostrar outras possibilidades*”. Como metodologia aponta: o “trabalho em grupo”, os “seminários”, “as leituras” e “a reflexão”. Já a supervisora (d), relata que a metodologia necessita ter como “*base a dialogicidade, contextualidade, diversidade e interdisciplinaridade*” e como metodologia, apresenta: prática lúdica e aulas diversificadas. Diante do exposto, Sant’Anna e Stramare (2020), expõem:

Por isso tudo, refletimos sobre o desafio que se constitui para o professor, aproximar a teoria à prática, tendo seu contexto de atuação e as especificidades discentes por horizonte. Assim, no cotidiano da complexidade da sala de aula e, reconhecendo as especificidades que a EJA nos coloca, pensamos em propostas - projetos político-pedagógicos que carreguem a ideia de construção coletiva, de modo que o currículo, as metodologias, os objetivos e os temas de relevância social sejam discutidos, dialogados e construídos em todas as fases do processo e por todos os envolvidos com o aprender/ensinar na Educação de Jovens e Adultos. (SANT’ANNA, STRAMARE, 2020, p.92).

As supervisoras apresentam dizeres que pressupõem importantes princípios da EJA e metodologias que passam a ser destacadas no quadro abaixo:

Quadro 15: Metodologia na EJA

Preocupações observadas referidas aos estudantes	O que dizem	Metodologias que apresentam
--	-------------	-----------------------------

Contextos das vidas dos estudantes	“levar em conta a realidade dos alunos”	o “trabalho em grupo”, os “seminários”, “as leituras” e “a reflexão”
Nível de aprendizado	“contextualidade” ou “diversidade”	“prática lúdica” e “aulas diversificadas”

Fonte: Autora (2023)

Ao completarem a frase sobre o planejamento na EJA, as supervisoras assim responderam:

*(c) O planejamento na EJA é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens. O planejamento na EJA é desafiador levando em conta as diferenças. Planejar de forma que seja interessante e curioso para todos. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*

*(d) O planejamento na EJA é fundamental para alcançarmos os objetivos nesta modalidade. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

A respeito dessas respostas, pode-se compreender o quanto o planejamento é importante para as supervisoras. A respondente (c), destaca que ele “*é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens*”, sendo um elemento essencial para formação dos estudantes. Na fala da respondente (d), ela menciona o planejamento como sendo “*fundamental para alcançarmos os objetivos nesta modalidade*”. Podemos perceber que ambas as supervisoras exaltam o planejamento como sendo “fundamental” nesse processo de ensino aprendizagem. Assim, obtém-se o quadro:

Quadro 16: Planejamento na EJA

Importância do planejamento	O que dizem
Fundamental	“desenvolvimento das aprendizagens”
	“alcançarmos os objetivos nesta modalidade”

Fonte: Autora (2023)

Ao observarmos os quadros acima, pode-se perceber que há algumas falas das supervisoras que se repetem, particularmente nas que envolvem a necessidade de se considerar as realidades, experiências e vivências dos estudantes da EJA. Nessa direção, faz-se mais um exercício de síntese das falas, no sentido de que se possa sistematizar alguns aspectos de suas narrativas, nas perspectivas que envolvem o planejamento e orientação. Assim, obtém-se o quadro síntese que segue:

Quadro 17: Síntese das falas das supervisoras

<b>Principais Categorias</b>	<b>O que dizem</b>
<b>Conduta pedagógica que orientam</b>	<p>Considerar a “realidade dos alunos”</p> <p>Partir das “experiências e vivências dos alunos”</p> <p>“Levar em conta a realidade”</p> <p>“Respeitar os tempos de aprendizagens de cada aluno”</p> <p>Considerar a “contextualidade” a “diversidade” “interdisciplinaridade”.</p> <p>Dar “Atenção aos princípios básicos de currículo” “políticas do PNA”.</p>
<b>Estratégias de planejamento que consideram</b>	<p>“Adaptar atividades para alunos com mais idade”</p> <p>Verificar se “precisam de óculos”</p> <p>“Adaptar” conteúdos “de forma que ocorra aprendizagem”</p> <p>“Propor temas que despertem o interesse dos alunos”</p> <p>Fazer “Reuniões”, “formação” e “capacitação”.</p>
<b>Desafios que identificam</b>	<p>Necessidade de “motivar os professores” para que os seus alunos aprendam; “a diferenças de idade”; as infrequências na EJA e as difíceis trocas entre os estudantes; “conscientizar os alunos a frequentarem a EJA”.</p>
<b>Metodologias que orientam</b>	<p>O “trabalho em grupo”, os “seminários”, ‘as leituras” e “a reflexão” a “prática lúdica” e “aulas diversificadas”.</p>
<b>Importância do planejamento</b>	<p>“Desenvolvimento das aprendizagens”</p> <p>Alcançar “os objetivos nesta modalidade”.</p>
<b>Quando orientam o planejamento consideram</b>	<p>“Levar em conta a realidade”</p> <p>“Respeitar os tempos de aprendizagens de cada aluno”</p>

Fonte: Autora (2023)

Como é possível observar no quadro síntese acima, os/as participantes da pesquisa trazem uma rica contribuição na forma como percebem, vivenciam, orientam o planejamento. Mesmo reconhecendo que há desafios, acima destacados, a importância de planejar se evidencia.

## 9 SOBRE O PROCESSO ANALÍTICO EFETIVADO: UMA COMPARAÇÃO

Buscando estratificar um pouco mais o olhar em exercício de síntese, propõe-se uma comparação entre as falas dos professores e as supervisoras participantes da pesquisa, como um exercício final. Assim, obtém-se o quadro 18, que segue:

Quadro 18: Comparativo sobre a fala dos professores e supervisoras

Professores		Supervisoras	
Principais Categorias	O que dizem	Principais Categorias	O que dizem
<b>Conduta pedagógica</b>	Não infantilizar”; “partir dos conhecimentos prévios”; “do que já conhecem, já sabem; “usar materiais do dia-a-dia”; “considerar a realidade de cada um”; considerar “as idades e os limites individuais”; “a vida adulta e a realidade”.	<b>Conduta pedagógica que orientam</b>	Considerar a “realidade dos alunos” Partir das “experiências e vivências dos alunos” “levar em conta a realidade” “respeitar os tempos de aprendizagens de cada aluno” Considerar a “contextualidade” a “diversidade” “interdisciplinaridade”. “atenção aos princípios básicos de currículo” “políticas do PNA”.
<b>Estratégias de planejamento que realizam</b>	“Observações, trocas, experiências, vivências”; “a cada aula”, realizar “planejamento individual ou em grupo”.	<b>Estratégias de planejamento que orientam</b>	“Adaptar atividades para alunos com mais idade” Verificar se “precisam de óculos” “Adaptar” conteúdos “de forma que ocorra aprendizagem” “Propor temas que despertem o interesse dos alunos” Fazer “Reuniões”, “formação” e “capacitação”.
<b>Desafios que identificam</b>	Ausências de políticas de incentivo, formação; recursos; literatura e materiais apropriados para a EJA.	<b>Desafios que identificam</b>	Necessário “motivar os professores” para que os seus alunos aprendam; “a diferenças de idade”; as infrequências na EJA e as difíceis trocas entre os estudantes; “conscientizar os alunos a frequentarem a EJA”.
<b>Metodologias que desenvolvem</b>	Tradicional, adaptada às situações da EJA e Freireana.	<b>Metodologias que orientam</b>	O “trabalho em grupo”, os “seminários”, “as leituras” e “a reflexão” “prática lúdica” e “aulas diversificadas”.

<b>Importância do planejamento</b>	“que possa contribuir para a vida profissional” dos estudantes”.	<b>Importância do planejamento</b>	“desenvolvimento das aprendizagens” “alcançarmos os objetivos nesta modalidade”.
<b>Quando planejam consideram</b>	o que “desejam”; “precisam aprender”; que seja significativo.	<b>Quando orientam o planejamento consideram</b>	“levar em conta a realidade” “respeitar os tempos de aprendizagens de cada aluno”

Fonte: Autora (2023)

Quando se referem a conduta pedagógica que orientam, as supervisoras trazem uma série de aspectos que precisam ser respeitados e considerados pelos professores; considerando o que dizem os professores, boa parte do que orientam as supervisoras é por eles considerado, como por exemplo: partir dos conhecimentos prévios, do que já conhecem, do que já sabem, considerar as realidades e as idades, mas as professoras acrescentam que é importante não infantilizar e usar materiais do dia a dia, o que não aparecem nas falas das supervisoras.

No que se refere as estratégias de planejamento que orientam, as supervisoras apresentam: adaptar atividades para alunos com mais idade, verificar se precisam de óculos; adaptar conteúdos de forma que ocorra aprendizagem, propor temas que despertem o interesse dos alunos, fazer reuniões, formação e capacitação, porém nos dizeres dos professores aparecem outros aspectos como: observações, trocas, experiências, vivências, a cada aula; realizar planejamento individual ou em grupo. Ao que parece, a uma dissonância entre o que dizem as supervisoras e o que fazem os professores na escola.

Sobre os desafios que identificam, as supervisoras falam em motivar os professores para que seus alunos aprendam, sobre as diferenças de idade, as infrequências, as difíceis trocas entre os estudantes, a importância de conscientizar os alunos que frequentam a EJA; já os professores falam sobre: ausências de políticas de incentivo; formação; recursos; literatura e materiais apropriados para a EJA, ou seja, mais uma vez parece não haver relação entre o que dizem as supervisoras e o que fazem os professores.

Sobre metodologias que orientam, as supervisoras falam em: trabalho em grupo; os seminários; as leituras; a reflexão; prática lúdica e aulas diversificadas, e os professores falam em: tradicional e Freireano. De novo está parecendo que não ocorre uma relação entre o que é dito, por parte das supervisoras.

Sobre o planejamento, as supervisoras consideram: levar em conta a realidade; respeitar os tempos de aprendizagens de cada aluno. Os professores, quando planejam consideram o que desejam; precisam aprender; que seja significativo. Pode-se observar que há uma certa relação entre as falas.

E por fim, as supervisoras falam sobre a importância do planejamento sendo ele: o desenvolvimento das aprendizagens; a possibilidade de alcançar os objetivos nesta modalidade, enquanto os professores falam da importância do planejamento, no sentido de que possa contribuir para a vida profissional dos estudantes. Nesse movimento pode-se novamente observar uma semelhança entre as falas das supervisoras e professores.

Reunindo esse quadro, entre o que as supervisoras orientam e os professores fazem, obtém-se uma dimensão muito maior e muito melhor sobre planejamento, ao somarmos as falas de ambos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esse trabalho foi de suma importância para mim, para minha formação, porque através dele eu pude desenvolver um processo de escuta dos professores da EJA, de conhecer mais essa realidade, que é a realidade que envolve a EJA, nas suas duas dimensões, numa que envolve a docência na sala de aula e outra, que envolve a docência no âmbito da gestão, já que foram ouvidos professores, mas também supervisoras da EJA nas escolas.

Sobre os achados desse trabalho, pode-se destacar que ao observar os conteúdos das falas dos professores, essas demonstram que os mesmos estão engajados com a EJA, eles têm um pertencimento a EJA. As falas das supervisoras também me revelam isso, que há esse engajamento, esse pertencimento às coisas da EJA. Interessante também destacar que as supervisoras demonstraram conhecer a legislação, pois em suas falas estavam presentes a LDBEN 9394/96 (BRASIL 1996), estava presente a Resolução 343/2018, que é do Conselho Estadual de Educação, a Resolução 01/2021, que é do Conselho Nacional de Educação, significando que elas conhecem as legislações.

Ainda pairando sobre os resultados, embora se tenha percebido ao longo da pesquisa que houve uma dissonância entre as falas das supervisoras e dos professores na escola, é importante denotar que as falas se complementam, destacando que entre as orientações fornecidas e as práticas efetivadas pelos professores, há uma riqueza de dados, informações e orientações sobre como deve ocorrer o planejamento, as metodologias, as avaliações, sobre os princípios da prática educativa da EJA.

Outro aspecto que chamou bastante atenção, é que a expressão Totalidades do Conhecimento, aparece somente no momento que a expressão é provocada pela pesquisadora. Nesse momento, tanto os professores, quanto as supervisoras, tiveram que se posicionar a respeito e fora esse momento, em nenhum outro momento eles falam nas Totalidades do Conhecimento. Isso nos faz refletir sobre qual o lugar das Totalidades do Conhecimento, na vida, na escola, no cotidiano, já que foram silenciadas. Embora se saiba que o universo de participantes é pequeno, sabe-se que suas vozes representam os discursos em circulação na EJA.

Também é relevante destacar que as metodologias aparecem de formas muito explícitas, o trabalho em grupo, os seminários, as leituras, as práticas lúdicas, aulas diversificadas, como sistematizam os quadros, apresentam as riquezas em relação as categorias. Trabalhar com a Análise do Conteúdo, foi bastante importante para dar visibilidade aos aspectos nas categorias que geraram as condutas pedagógicas, as estratégias de planejamento, os desafios identificados, as metodologias desenvolvidas e o como consideram o planejamento, tanto os professores, quanto as supervisoras.

Compreende-se ser relevante destacar, que ao aprofundar os estudos teóricos durante a elaboração da pesquisa, foi possível ter um maior entendimento sobre o planejamento nos anos iniciais da EJA, a partir dos referencias teóricos utilizados. Através deles percebi o quanto foi se ampliando o meu entendimento sobre o assunto.

Observa-se através dos resultados da análise de dados analisados, é demonstrada pelos respondentes, uma grande preocupação com os estudantes, com sua realidade, vivências e experiências.

A construção dessa pesquisa foi de extrema importância para mim enquanto acadêmica. Esse caminho percorrido me ensinou muitas coisas em relação a EJA e seu planejamento, mas também sobre o lugar que ocupei, o de pesquisadora, que me colocou na posição de quem pergunta, escuta, reflete e se faz perguntas. Um lugar de incertezas, às vezes, porque é necessário escutar as falas para a partir delas, exercitar as categorias; ao mesmo é lugar de descobertas e de muita reflexão, sobre o qual acredito ter muito ainda a aprender. Esse trabalho de Conclusão foi o primeiro passo dado e ao mesmo tempo, de grande valia para a minha formação.

## REFERÊNCIAS

BARBOZA, Reginaldo José. **A ALFABETIZAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA HISTÓRICO E METODOLÓGICO**. Colloquium Humanarum, [s. l], v. 13, p. 14-21, dez. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELL, Judith. **Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science**. (Tradução: Fazendo o seu projeto de pesquisa: um guia para os investigadores pela primeira vez em educação e ciência social) **England: Open University Press, 1989**.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar. Educação de jovens e adultos** Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

DELORS, Jaques (Org.) Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Volume 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Editora Loyola, 1983.

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

KLEIN, Cristina. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Rideel, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez. 1994.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96**. Brasília, 1996.

MEC. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2010.

MEC. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 07 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil.** Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 28/03/2023.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento.** In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MONTEIRO, Gusen, Monteiro. **Efeitos da pandemia de covid-19 na oferta escolar e evasão na educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola do município de Tramandaí.** Osório, 2022.

MORTATTI, Maria, Rosário, Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** (MEC) 2006. Disponível em [php/relacult/article/view/1227](http://relacult/article/view/1227). Acesso em: 12/12/2022.

OLIVEIRA, Cleide Pereira; OLIVEIRA, Cláudia Pereira. **Processo de Alfabetização e Letramento de Jovens, Adultos e Idosos – A análise da prática.** Revista Estudos IAT, Salvador, v.4, n.2, p. 232-245, set., 2019. Disponível:<http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/view/142>. Acesso em: 12/12/2022.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** 1º ed. Erechim: Edelbra, 2012.

PIERZCKALSKI, Camila Corrêa; BEHLING, Renata; CARLOS, Lígia Cardoso. **O Ensino da EJA nos Anos Iniciais: Dificuldades e Possibilidades.** Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, Paraná, v. 05, ed. especial, artigo nº 122, abr., 2019. Disponível: <https://periodicos.claec.org/index>.

RIO GRANDE DO SUL. **Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 343, de 11 de abril de 2018.** Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 2018.

ROULET, Eddy. **Teorias Linguísticas, Gramáticas e Ensino de línguas.** São Paulo: Pioneira. 1978.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes.; STRAMARE, Odilon Antônio. **Formação inicial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): um campo de estudos e direitos.** São Paulo, Editora LiberArs, 1ª.ed.: 2020.

SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant'Anna; SANTOS, Marcolino Sampaio dos. **Implicações e desafios da prática pedagógica na alfabetização de jovens e**

**adultos nos programas Brasil alfabetizado e Topa.** VII CONEDU - Conedu em Casa, Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81364>. Acesso em: 12/12/2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE – SMED.  
**Totalidades de Conhecimento.** 1ª ed. Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre: SMED. Nº 8. Jun, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3.ed. -8. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** Magda Soares. 1. ed. – 3ª. reimp /São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. 3. ed. / Belo Horizonte: Autêntica 2009.

SOARES, Magda. **Língua escrita, sociedade e cultura.** Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, v. 0, p. 5-16, set./dez. 1995.

SOARES, Maria Cleoneide; Medeiros, NORMANDIA de Farias Mesquita. **Ações didático-pedagógicas na educação de jovens e adultos.** Revista HOLOS, Natal, v. 7, Agost., 2019. Disponível: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5642>. Acesso em: 12/12/2022.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira; SANTOS, Claudio Eduardo Félix dos. **Lembranças de um passado vivido pelo aprendizado de estruturas clássicas veiculadas no livro de alfabetização.** Revista Humanidades e Inovação, [s. l.], v.5, n.7, p.139-156, nov. 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/index> Acesso em: 01/03/2023.

## APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Professor(a)



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL UNIDADE LITORAL NORTE CURSO DE PEDAGOGIA-LICENCIATURA

Olá! Estamos realizando uma pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso: TCC que envolve o planejamento nos anos iniciais da EJA e gostaríamos de contar com a sua colaboração. Não é necessária sua identificação, porque a mesma será omitida no trabalho. Desde já, agradecemos a sua disposição e dedicação em responder este questionário. (Yasmin Queiroz do Evangelho, pesquisadora e Sita Mara Lopes Sant'Anna, orientadora.)

Dados do(a) respondente:

Idade: .....

Sexo: .....

Formação: .....

Quanto tempo é professor(a) em escola pública? .....

Atua na EJA há quantos anos? .....

Qual totalidade você atua? .....

Por gentileza responda:

- 1- Quando se fala em planejamento, no que você pensa?
- 2- Como é feito o planejamento na EJA de sua escola?
- 3- Há algum desafio enfrentado por você, de planejar nos anos/totalidades iniciais da EJA? Qual(is)?
- 4- Você recebe alguma orientação a respeito? De onde vem essa orientação?
- 5- Que aspectos você considera importante para a condução do planejamento voltado à alfabetização da EJA?
- 6- Como você pensa, em seu planejamento e avaliação?
- 7- Que metodologias ou aspectos metodológicos você considera em seu planejamento na EJA?
- 8- Complete: Na EJA quando eu planejo.....

## APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Supervisor(a)



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL UNIDADE LITORAL NORTE CURSO DE PEDAGOGIA-LICENCIATURA

Olá! Estamos realizando uma pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso: TCC que envolve o planejamento nos anos iniciais da EJA e gostaríamos de contar com a sua colaboração. Não é necessária sua identificação, porque a mesma será omitida no trabalho. Desde já, agradecemos a sua disposição e dedicação em responder este questionário. (Yasmin Queiroz do Evangelho, pesquisadora e Sita Mara Lopes Sant'Anna, orientadora.)

Dados do(a) respondente:

Idade: .....

Sexo: .....

Formação: .....

Quanto tempo é supervisora em escola pública? .....

Por gentileza responda:

- 1- Quando se fala em planejamento, no que você pensa?
- 2- Como é conduzido o planejamento da EJA na sua escola?
- 3- O que você considera importante orientar aos professores, a respeito do planejamento da EJA?
- 4- Você recebe, por parte da mantenedora, alguma orientação a respeito do que você deve orientar em termos de planejamento?
- 5- No que se refere aos anos/totalidades iniciais, há alguma orientação específica? Qual(is)?
- 6- Há algum desafio enfrentado por você na condução desse trabalho?
- 7- Como você orienta que deve ser feita a avaliação na EJA?
- 8- Como você orienta que deve ser feita o trabalho com a metodologia na EJA?
- 9- Complete: O planejamento na EJA.....

## ANEXO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa intitulada..... Que tem como problema de pesquisa saber: ..... de responsabilidade da graduanda....., orientada pela profa. Sita Mara Lopes Sant'Anna, vinculada a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na Unidade Litoral Norte – Osório, localizada à Rua Machado de Assis nº 1456. Quaisquer dúvidas ou questionamento, estou à disposição! Maria Ivanete (E-mail: .....).

Meu estudo tem o intuito de realizar aproximações das temáticas em questão que irão corroborar com a produção acadêmica atual. Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhum momento e em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a(o) Sr. (a).

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF ou RG \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do estudo. Concordo que os materiais e as informações obtidas poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura do (da) participante: \_\_\_\_\_