

# PRÁTICAS DE EJA



Nilda Stecanela [org.]

# 4

Cadernos de EJA



# PRÁTICAS DE EJA

Caderno de EJA – 4

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
DE CAXIAS DO SUL

*Presidente:*

Roque Maria Bocchese Grazziotin

*Vice-Presidente:*

Orlando Antonio Marin

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*Reitor:*

Prof. Isidoro Zorzi

*Vice-Reitor:*

Prof. José Carlos Köche

*Pró-Reitor Acadêmico:*

Prof. Evaldo Antonio Kuiava

*Coordenador da EducS:*

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Gilberto Henrique Chissini (UCS)

Israel Jacob Rabin Baumvol (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

José Carlos Köche (UCS) – presidente

José Mauro Madi (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Paulo Fernando Pinto Barcellos (UCS)

Nilda Stecanela  
organizadora

## PRÁTICAS DE EJA

Caderno de EJA – 4



EDUCS

© Nilda Stecanela [org.]

**Revisão:** Ivone Polidoro Franco

**Editoração:** Traço Diferencial – (54) 3229 7740

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

---

C122 Caderno de EJA / org. Nilda Stecanela. – Caxias do Sul, RS: EducS, 2013.  
96 p.; 21 cm.

Vários colaboradores

Conteúdo: v. 1. Fundamentos da EJA - v. 2. Juventude urbana, culturas e EJA - v. 3. Ler e escrever na EJA: práticas interdisciplinares – v. 4. Práticas de EJA.

Apresenta bibliografia

ISBN 978-85-7061-721-7

1. Educação de adultos. 2. Alfabetização – Adolescentes e adultos. I. Stecanela, Nilda.

CDU 2. ed.: 374.7

---

Índice para o catálogo sistemático:

- |                                           |                    |
|-------------------------------------------|--------------------|
| 1. Educação de adultos                    | 374.7              |
| 2. Alfabetização – Adolescentes e adultos | 37.014.22-053.6/.8 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

**Direitos reservados à:**

---

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério da Educação – SECADI/MEC, 2013

# Sumário

Apresentação / 7

Prefácio / 9

## 1

**A pesquisa em sala de aula como ferramenta pedagógica:  
uma metodologia para os novos cenários da EJA? / 15**

Nilda Stecanela – PPGEDU/UCS

Edi Jussara Candido Lorensatti – CEFE/UCS

## 2

**A pesquisa em educação e a formação de professores da EJA / 37**

Gelson Leonardo Rech – PPGEDU/UFPel e CEFE/UCS

## 3

**Projeto didático na EJA: entre as ideias e a ação,  
um caminho para a travessia / 57**

Andréia Morés PPGEDU/UCS

Lisandra Pacheco da Silva – PPGEDU/UCS

## 4

**Práticas afirmativas na educação de pessoas jovens e adultas / 79**

Delcio Antônio Agliardi – PPGLET/UCS/UNIRITTER e CEFE/UCS

Edi Jussara Candido Lorensatti – CEFE/UCS



# Apresentação

Esta publicação compõe uma coleção de quatro cadernos designados de “Cadernos de EJA”.<sup>1</sup> Constitui parte das ações previstas no âmbito do projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da Educação Contemporânea”, oportunizado a partir de convênio firmado entre a Universidade de Caxias do Sul e o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (Secadi), tendo como base as orientações da Resolução 48/2008, valendo-se também de parceria com a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul e com a Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste (Amesne).

Os textos que ora apresentamos decorrem das reflexões realizadas pelos professores nas disciplinas dos cursos de formação continuada em Educação de Jovens e Adultos, em nível de extensão, aperfeiçoamento e especialização, desenvolvidos nos domínios do projeto. Procuram articular a interlocução estabelecida com os participantes da formação, a realidade da EJA e os referenciais teóricos convidados ao diálogo em cada situação.

O Caderno de EJA, volume 1, propõe-se a desenvolvimentos teórico-reflexivos a respeito dos **Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos**.

O Caderno de EJA, volume 2, tem como foco a temática **Juventude urbana, culturas e Educação de Jovens e Adultos**.

O Caderno de EJA, volume 3, traz ao debate o tema **Ler e escrever na Educação de Jovens e Adultos: práticas interdisciplinares**.

---

<sup>1</sup> Toda vez que referirmos “EJA”, estamos remetendo à Educação de pessoas jovens e adultas.

O Caderno de EJA, volume 4, expõe alternativas para o trabalho na EJA através do olhar para às **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**.

De modo específico, este quarto caderno, denominado de **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**, tematiza relatos de experiências sobre múltiplas dimensões da EJA, apresentadas em quatro edições do evento acadêmico “Diálogos com a Educação”, organizado no âmbito do Observatório de Educação da UCS e aberto aos alunos dos cursos de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização em EJA, trazendo ao diálogo a diversidade das práticas de EJA na região da Serra gaúcha.

Mais do que uma coletânea, as ideias, indagações e afirmativas, presentes nos textos desta obra, mostram-se “encharcadas” de reflexão e de práticas mediadas pela teoria que se produziu numa íntima interação entre o concebido, o vivido e o percebido, no decorrer do desenvolvimento das aulas dos cursos que o projeto acolheu, assim como entre as produções didáticas e científicas desencadeadas no projeto de investigação realizado no âmbito do projeto que os ancora.

A intenção é oxigenar a reflexão em torno das políticas e das práticas de EJA, desencadeando um diálogo com referenciais produzidos sob diferentes perspectivas, de modo a despertar a dúvida, abalar as certezas e estimular a ousadia.

**Nilda Stecanela\***  
Organizadora

---

\* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Diretora do Centro de Filosofia e Educação e Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação da UCS; do projeto Ler e Escrever o Mundo: a EJA no Contexto da Educação Contemporânea; e do programa Nossa Escola Pesquisa sua Opinião no Polo Rio Grande do Sul.

# Prefácio

---

Guillermo Williamson\*

A educação na América Latina presencia uma crise que se expressa em múltiplas manifestações sociais: os movimentos estudantis no Chile; as mobilizações indígenas no Equador, em defesa dos seus sistemas educacionais interculturais; o movimento cidadão “Eu Sou 132” (Yo soy 132) de México; as manifestações do mês de junho no Brasil; as greves de mestres; a luta docente contra a perda de prestígio e dos alunos por maior qualidade da educação pública; as denúncias de inequidades na educação superior... Um quadro de expressões sociais que conforma uma grande corrente continental em prol de mudanças sociais e especificamente educacionais. Vive-se numa contradição de sentidos profunda, por uma parte se instala um sistema que se sustenta em indicadores “objetivos” (estandares) e por outra, a pós-modernidade, a antropologia, a fala do povo, a experiência docente mostram que os problemas mais profundos da nossa sociedade e da educação é a “subjetividade”, os sentidos das coisas e da vida. Critica-se a escola pública que perde alunos; porém, é o público (o estatal, o comunitário, o que pertence a todos, o que somos todos) em geral que perde respeito, credibilidade e força, produto dos avanços da ideologia neoliberal, que nega um Estado regulador determinante na vida social, política, econômica e educacional e que assegure justiça

---

\* Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor associado do Departamento de Educação e Diretor do Mestrado em Desenvolvimento Humano Local y Regional da Universidade de La Frontera do Chile. Dirige a Linha de Educação Social e de Jovens e Adultos da mesma instituição e o Projeto Nossa Escola Pergunta Sua Opinião (Nepso), no Polo Chile. Especialista em Educação Intercultural Bilingue.

e cidadania. Não é o sistema escolar público o que está em crise, é o público em geral o que se encontra em crise, é o privado (o que pertence à esfera do individual, do cotidiano grupal, familiar ou íntimo) o que, nesse contexto, emerge como resposta. Uma resposta que não é a que a sociedade precisa. A resposta às negações ao exercício do direto-cidadão a uma educação para todos e todas vem do próprio sistema como uma modalidade que se expande pelos territórios nacionais: a educação de jovens e adultos (EJA) impulsionada em grande medida, embora às vezes precariamente, pelas políticas públicas de educação. Os serviços tradicionais de educação de adultos, com caráter assistencial ou alfabetizadora elementar, mudam, se atualizam e se estendem como resposta pública (nem necessariamente estatal) a uma crescente demanda cidadã por educação.

Produto deste processo de crise surge a seletividade, inequidade e desigualdade nos sistemas educacionais, coerentemente como o modelo societal global, que se expressa na decisão de não ingressar no sistema, negação real da diversidade (independentemente dos discursos favoráveis a atenção, respeito, valorização, reconhecimento da diversidade), seletividade no acesso por diversas razões, na expulsão de todos aqueles que assumem comportamentos críticos ou rebeldes, daqueles que têm baixos resultados de aprendizagens, desses que devem trabalhar, estão doentes ou devem se fazer tempranamente responsáveis pela maternidade ou paternidade. Muitos destes não ingressam ou são expulsos da educação... muitos deles, onde continuam seus estudos?

Mas há um grupo de pessoas que, embora tenha avançado a cobertura do sistema educacional, ou não pôde assistir à escola quando criança ou jovem (por trabalho, doença, migração, pobreza em geral), ou foi necessário que abandonasse cedo a escola pelas mesmas razões. Hoje desejam retomar seus estudos para se incorporarem melhor ao mundo produtivo; exercer seus direitos cidadãos; colaborar com a educação das gerações novas das suas famílias, ou simplesmente querer se desenvolver pessoalmente... muitos deles, onde retomam seus estudos?

Estes grupos conformam essa enorme marejada de jovens e adultos que se trasladam desde a escola formal ou desde a vida familiar ou laboral ao sistema ou modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(EJA), conformando um movimento continental de grande magnitude, que coloca os sistemas em crise ante um novo desafio de resposta ao direito à educação, porém, desta vez, com um componente novo que é a integração de jovens majoritariamente, em alguns casos, nos centros educativos de adultos, agora de educação de adultos (EDA) tem passado a se denominar de jovens e adultos.

Esta realidade encontra a EJA sem uma capacidade profissional e técnico-pedagógica adequada para enfrentar esta nova realidade: de massividade, diversidade, juventude e exigências maiores de níveis de logros de aprendizagens (não esquecer que convivem em salas adultos que foram expulsos do sistema faz 30 anos, com jovens que o foram o ano anterior). Os professores e professoras enfrentam este desafio político de ensino para a inclusão social, de diversidade pedagógica, de reflexão e práticas profissionais sob novas condições de contexto cultural e educativo das suas turmas. Ainda falta pesquisa e teoria, delineamentos didáticos e a determinação de instrumentos, metodologias de ensino e aprendizagem, de planejamento e de avaliação para esta modalidade educacional. Falta conhecer aos estudantes reais de hoje que assistem às aulas. As universidades ou instituições formadoras de professores ainda não reagem a este novo fenômeno educacional. Há enormes desafios na formação docente inicial quanto na de continuidade, para cobrir com especialistas as necessidades de volume de classes quanto, e sobretudo, com capacidade de gerar contextos de aprendizagens ricos em possibilidades de aprender a uma diversidade de estudantes que estão juntos, embora provenham de múltiplas realidades socioculturais e linguísticas.

Por todo o anterior é que os Cadernos de EJA, e este em especial, assumem um valor muito significativo, e não o assinalo porque sou responsável por este prefácio e a nobreza me obriga ou por agradecimento sincero à Dra. Nilda Stecanela, que teve a ousadia de me convidar a escrevê-lo. É que, ao percorrer um pouco pelo continente, pelo Chile, meu país de origem e pelo Brasil, meu país de encontro na vida, vejo que esta grande tormenta de exigência cidadã por educação para todos e todas, sem discriminação de nenhuma espécie, requer um esforço especial das universidades e dos Estados para enfrentar seriamente o desafio colocado nos contextos históricos de hoje pelas maiorias movimentadas e pelos expulsos do sistema.

Não há transformação educacional sem os educadores e, particularmente, sem os professores. Por isso é tão importante a sua formação inicial quanto permanente. Portanto, o valor destes textos nos ensinam aprendizagens a partir das práticas de formação docente na EJA.

Anoto como parêntesis, pois não é tema a tratar agora, o valor da sistematização em si que refletem estes cadernos. Às vezes, numa visão conservadora e academicista se pensa que a produção de conhecimento é responsabilidade do mundo acadêmico e que o saber é verdadeiro se for validado por este. Nada mais errado. Todos reflexionam e estão em condições não só de produzir conhecimento senão de organizá-lo e convertê-lo em saber, que seja aplicável e comunicável; haverá outros que podem avançar em teoria e outros em modelos e, assim, produzir conhecimento é privilégio humano, não de um grupo, senão de todos; por isso o valor da sistematização, desse processo de reflexão sobre a prática em que se geram aprendizados que se organizam desde a teoria ou do consenso ideológico ou cultural e se difundem como saber com sentido explicativo e sobretudo prático. Este Caderno, nessa linha, contribui para conhecer experiências de EJA vinculadas à formação de professores e professoras.

Nilda Stecanela (PPGEDU/UCS) e Edi Jussara Candido Lorensatti (CEFE/UCS) apresentam o primeiro capítulo: **A pesquisa em sala de aula como ferramenta pedagógica: uma metodologia para os novos cenários da EJA?**, em que refletem desde a experiência de cursos de especialização na UCS, sobre a utilização dos princípios e das atitudes do *educar pela pesquisa* na ação pedagógica, tendo em vista o planejamento e a prática da pesquisa em aula. Afirmam o valor do professor sistematizador e pesquisador que, no texto, constitui um eixo central de organização, já que é tratado este princípio pedagógico e profissional por outros autores nestes mesmos cadernos.

No capítulo segundo, denominado **A pesquisa em educação e a formação de professores da EJA**, Gelson Leonardo Rech (PPGEDU/UFPel e CEFE/UCS) faz análise de um Seminário de Pesquisa para educadores de jovens e adultos, como opção metodológica na qual

os professores desenvolvem competências investigativas; nesse texto retoma com força a questão do educador como pesquisador e faz uma análise das temáticas tratadas nos estudos. Afirma, a partir das experiências estudadas e sistematizadas, que se há de eliminar a ideia de que pesquisar é privilégio dos acadêmicos.

No terceiro capítulo, **Projeto didático na EJA: entre as ideias e a ação, um caminho para a travessia**, Andréia Morés PPGEDU/UCS e Lisandra Pacheco da Silva, a partir das aprendizagens do projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”, colocam uma proposta que denominam o caminho para a travessia: o Projeto Didático como planejamento para as práticas em EJA e afirmam uma questão que não parece simples: transformar as ideias em práticas.

Finalmente, no último capítulo, Edi Jussara Candido Lorensatti (CEFE/UCS) e Delcio Antônio Agliardi (PPGLET/UCS/Uniritter e CEFE/UCS) tratam das **Práticas afirmativas na EJA** e fazem referências a uma série de experiências de educação de jovens e adultos situadas em contextos muito variados: prisões, meio rural, povos indígenas, inclusão por capacidades especiais, trabalhadores da indústria. Falam da variedade de estratégias e práticas pedagógicas em contextos diversos.

Os capítulos têm eixos comuns que lhes dão formato e coerência; porém, no mesmo ato constituem a identidade de cada um: o diálogo entre a prática, a reflexão, a teoria e as aprendizagens como conhecimento teórico e prático produzido para transformar conceitos e práticas pedagógicas; a consideração dos professores e professoras não como transmissores de conteúdos senão como profissionais que enfrentam o desafio de pesquisar a realidade do seu meio, dos seus estudantes e de si mesmos, o que reflete plena confiança nos educadores como transformadores de realidades pessoais, coletivas e educacionais; a compreensão do papel da universidade de assumir as responsabilidades sociais que lhe competem ao tentar encontrar respostas aos desafios emergentes de sociedades em mudanças; finalmente a valoração da educação de jovens e adultos como uma modalidade que permite o exercício e gozo da cidadania plena, ao permitir exercer o direito a uma educação permanente para alcançar

o direito efetivo à educação. Os cadernos – pelos autores, conteúdos, pelo tratamento das experiências e reflexões que provocam – constituem uma valiosa contribuição à EJA.

Numa fria e chuvosa noite de agosto que permite sonhos de esperanças, em Temuco, Chile.

# 1

## A pesquisa em sala de aula como ferramenta pedagógica: uma metodologia para os novos cenários da EJA?

---

Nilda Stecanela\*

Edi Jussara Candido Lorensatti\*\*

### Introdução

Dentre os muitos desafios que têm se apresentado às práticas e às políticas da Educação Básica brasileira, destacamos o desafio da prática pedagógica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há décadas, buscam-se métodos e práticas educativas

---

\* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Diretora do Centro de Filosofia e Educação e Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação da UCS; do projeto Ler e Escrever o Mundo: a EJA no Contexto da Educação Contemporânea; e do programa Nossa Escola Pesquisa sua Opinião no Polo Rio Grande do Sul.

\*\* Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora no Centro de Filosofia e Educação da UCS. Professora no Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”.

adequadas à realidade cultural e ao nível de subjetividade das pessoas jovens e adultas. Pensamos a pesquisa como uma ferramenta pedagógica que pode qualificar essas práticas.

Neste texto, partimos de uma reflexão teórica sobre os desafios de *educar pela pesquisa*,<sup>1</sup> tendo como cenário a disciplina *Pesquisa em sala de aula* ministrada em duas turmas do curso de Especialização em EJA da Universidade de Caxias do Sul, inseridas no âmbito do projeto que acolhe esta publicação. Relacionamos o papel do professor e da sua prática reflexiva a caminho da sua constituição como um professor pesquisador. Trazemos algumas reflexões dos participantes da disciplina, associadas às potências desta proposta de trabalho, vivenciadas nos percursos do planejamento e da execução de pesquisa, na perspectiva de simetria invertida.<sup>2</sup> Aspectos do cotidiano da EJA e da diversidade de implicações que a afetam entraram em cena para o diálogo em sala de aula, permitindo, assim, a exploração dos conhecimentos atinentes a um curso de Especialização em EJA, através de uma metodologia ativa, colocando em movimento o princípio educativo da pesquisa.

Pedro Demo (2007), Philippe Perrenoud (19995, 2002), Fernando Becker (2007), Roque Moraes (2004, 2007), Paulo Freire (1987,1997), entre outros, são os autores que sustentam nossa argumentação.

## 1 A pesquisa em sala de aula na formação de professores da EJA

Tendo em vista que a prática docente deve ser questionada e oxigenada constantemente, em função das aprendizagens em construção, a disciplina *Pesquisa em sala de aula* visa ao estudo de vários significados da pesquisa como ação do professor e dos alunos que investigam; procura refletir sobre a utilização dos princípios e

---

<sup>1</sup> Ver Demo (2007).

<sup>2</sup> O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. PARECER CNE/CP 009/2001 – MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

das atitudes do *educar pela pesquisa* na ação pedagógica, tendo em vista o planejamento e a prática da pesquisa em aula.

Para Demo (2007, p. 2), a educação é um processo de formação da competência humana e a pesquisa é um questionamento reconstruído permanentemente. “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.”

A proposta, em ter a pesquisa como princípio educativo, objetiva estimular o aluno à curiosidade pelo desconhecido ou, ainda, a desconstruir e/ou ampliar seus limites explicativos sobre o conhecido, incitando-o a fazer perguntas, a procurar respostas, a ter iniciativa, a elaborar suas próprias ideias. Nesse sentido, é também um desafio ao professor para transformar suas estratégias didáticas; (re)construir um projeto pedagógico próprio; (re)construir seus próprios textos; (re)fazer material didático e (re)elaborar, também, suas próprias ideias.

A disciplina *Pesquisa em sala de aula* se desenvolveu também a partir de reflexões em Becker (2007, p. 12): *Ensino e pesquisa: qual a relação?*, nas quais o autor propõe uma distinção entre ensino e pesquisa. Para tanto, distingue-se a compreensão entre pesquisador no sentido *stricto sensu* e o pesquisador no sentido *lato sensu*. No sentido mais específico (*stricto*), situam-se as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação ou por entidades cujas finalidades são as pesquisas científicas. Já no sentido mais amplo (*lato*), todo professor, independentemente do nível de ensino a que pertence, atua como um pesquisador, pois este “[...] elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos [...]”. Assim, supõe que todo professor é, necessariamente, um pesquisador, à medida que desenvolve sua prática, percebe as reflexividades que ela produz, desafiando-o a fazer intervenções, mesmo que não tenha a prática da sistematização de suas observações, tendo o processo de avaliação escolar como um dos momentos privilegiados de constituição do professor-pesquisador, embora, nem sempre, o professor assim se perceba. Em contrapartida, Becker sublinha que nem todo pesquisador é um professor.

Numa proposta de pesquisa em sala de aula, há que se considerar o envolvimento do professor e do aluno. O professor assume a posição de despertar a curiosidade epistemológica e investigativa diante dos temas trabalhados em sala de aula. O aluno não mais é tomado como objeto do ato de ensinar, mas como copartícipe do processo de aprender.

Destacam Demo (2007) e Becker (2007) que não se trata de fazer do professor um pesquisador profissional. Sua prática reflexiva deve auxiliá-lo a sistematizar suas (re)descobertas e socializá-las com seus pares, tanto com outros professores como com os seus alunos. O aluno não é objeto de ensino, mas sujeito do processo e parceiro no trabalho, conforme afirma Demo (2007).

A pesquisa tomada como uma atitude investigativa, cotidiana, possibilita o questionamento reconstrutivo de conhecimentos. A pesquisa na sala de aula da EJA pode oportunizar a compreensão dos dilemas relacionais que afetam as atitudes dos seus atores, seja nos conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais,<sup>3</sup> que fazem parte dos compromissos pedagógicos desta modalidade de ensino.

Para isso, iniciamos a disciplina apresentando os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o uso pedagógico da pesquisa em sala de aula. A intenção não foi apenas indicar um caminho, mas apontar novas maneiras do fazer pedagógico, em busca da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

O ponto de partida é sempre uma pergunta, ou várias perguntas. Elas podem ser diretamente formuladas, ou podem ser ecos de inquietações que permeiam as relações e as reflexões do grupo, entendido aqui como uma turma de professores-alunos em processo de formação continuada em nível de especialização, portanto, em pós-graduação. Os grupos de trabalho também podem ser outros, a exemplo: de uma turma de alunos de um 6º ano de uma escola pública da periferia de uma cidade do interior do Brasil; de uma turma de alunos da modalidade EJA, em uma escola com elevados níveis de vulnerabilidade social, indicados pelas altas taxas de evasão

---

<sup>3</sup> Zabala (1998) refere também os conteúdos factuais.

e de repetência, ou, ainda, um grupo de professores com experiência educativa consolidada, o qual procura formação continuada através de cursos de extensão que se desenvolvem com base na pesquisa como princípio educativo.<sup>4</sup>

No caso específico da disciplina que ora referimos, o objeto de discussão era a EJA e o conjunto de desafios e de potencialidades que essa modalidade do ensino apresenta na contemporaneidade.

Desde as primeiras aulas, nos corredores, nos registros reflexivos presentes nas fichas de inscrição para o processo seletivo dos cursos (feito através de Edital público, tendo em vista que os cursos são integralmente subsidiados pelo Ministério de Educação – MEC), ou, nas manifestações orais em sala de aula, muitas preocupações relacionadas ao cotidiano da EJA emergiam e se associavam direta ou indiretamente ao objeto central da discussão e da formação, ou seja, a EJA com ênfase na juventude urbana. Dentre estas inquietações podemos citar: a formação dos professores da e para a EJA; as relações da EJA com o mundo do trabalho; os elevados níveis de abandono na EJA; o declínio nas matrículas da EJA; as práticas pedagógicas na EJA; as políticas públicas da e para a EJA, entre outros tantos aspectos.

Este conjunto de “problemas” narrados pelos participantes da turma não ficaram em segundo plano, ao contrário, foi convidado a ser coadjuvante nos percursos da disciplina que tinha o intuito de instrumentalizar para o uso pedagógico da pesquisa em sala de aula, fornecendo a possibilidade de considerar os conteúdos significativos e emergentes da realidade com a qual se trabalha.

A escuta dos rumores e dos ecos que eles produziam na sala de aula do curso permitiu constituir o momento de *mobilização para o conhecimento*, referido por Vasconcellos (1995). A turma não somente estava mobilizada para adentrar nos “problemas da EJA”, mas,

---

<sup>4</sup> A Universidade de Caxias do Sul oportuniza o curso Escola e Pesquisa: um Encontro Possível, em sua 13ª edição em 2013, através do qual os participantes conhecem os fundamentos do uso da pesquisa em sala de aula; elaboram, desenvolvem e sistematizam projetos de pesquisa nas salas de aula da Educação Básica, com o intuito de trabalhar com o conhecimento significativo para os alunos. Trata-se de um projeto em parceria com a Ação Educativa e com o Instituto Paulo Montenegro, Organizações Não Governamentais, com sede em São Paulo. Maiores informações estão disponíveis em: <[www.nepso.net](http://www.nepso.net)>.

também, para explorar teoricamente as múltiplas dimensões que afetavam a modalidade de ensino na qual trabalhavam e/ou almejavam trabalhar.

O segundo momento envolveu a *construção do conhecimento* propriamente dita, sublinhando as sistematizações de Vasconcellos (1995) sobre a metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula. Ocorre que o conhecimento sobre as inquietações decorrentes da atuação em EJA, numa rede pública de uma cidade do interior, não está pronto na “prateleira” à espera que alguém o remova. Este conhecimento requer uma forma, um caminho para sair da inércia e/ou do desconhecimento e ganhar movimento, nas relações que cada um estabelece, expressas oralmente e/ou através da palavra escrita, mas, principalmente, ganhar movimento nas práticas e nas culturas de EJA vividas no contexto citado.

Deste passo para o convite aos trânsitos pelo desconhecido e/ou para desconstruir o já sabido, não foi necessário muito esforço. A exploração das inquietações manifestadas, através da pesquisa em sala de aula, teve a adesão da turma para transitar pela elaboração, execução e sistematização dos resultados de um projeto de pesquisa com base nos aspectos levantados coletivamente.

Para a elaboração dos projetos, a efetivação das pesquisas e a sistematização dos dados, um *diálogo em três dimensões* foi desafiado a se constituir, conforme os dizeres de Stecanela (2010), envolvendo a articulação de pelo menos três aspectos: os conhecimentos tácitos dos envolvidos; os conhecimentos presentes nas narrativas dos interlocutores empíricos e as narrativas buscadas nos interlocutores teóricos, as quais fundamentam as relações estabelecidas.

Os projetos de pesquisa envolveram as temáticas da EJA, seus sujeitos, dimensões e elementos constitutivos. Os temas foram levantados e contextualizados pelos alunos do curso de Especialização em EJA (na sua maioria, professores em EJA), numa proposta interativa mediada pelas ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade de Caxias do Sul, de modo a efetivar as produções (re)construtivas de que nos fala Demo (2007). A partir de perguntas mobilizadoras, propostas individualmente, segundo interesses específicos, o desafio da “difícil tarefa de reunir ideias” (GANDIN, 1994), em textos-síntese, foi ganhando forma e

estrutura, fazendo emergir os elementos constitutivos de um projeto de pesquisa. É interessante destacar que os (pre)conceitos, as limitações conceituais e potências do trabalho com a EJA foram explicitados nos textos iniciais e, aos poucos, foram ganhando outros componentes, a partir das interações com os colegas e com a literatura sobre o tema específico de cada grupo. É possível afirmar que o terceiro momento do processo de construção do conhecimento, referido por Vasconcellos (1995), como sendo *a elaboração* e *a expressão da síntese do conhecimento*, se efetivava com a materialização das ideias iniciais, dos interesses e das intenções de pesquisa no texto do projeto elaborado pela turma e/ou pelos grupos. Os projetos foram construídos observando: o tema, a delimitação do tema, o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia, a população e a amostra, os recursos, o cronograma, o referencial teórico e as referências, agregando nos anexos o instrumento de pesquisa. Um novo movimento se iniciava com a nova etapa: o trabalho de campo.

## 2 Explorando conteúdos através da pesquisa

O conteúdo “guarda-chuva” da disciplina *Pesquisa em sala de aula* perpassou o cotidiano da formação o qual tematizamos por “Os desafios da EJA na contemporaneidade”.

Os conteúdos que transversalizaram a disciplina *Pesquisa em sala de aula*, para além do previsto, desencadearam a explicitação dos entendimentos dos alunos-professores sobre: juvenilização, evasão, fatores endógenos e exógenos do insucesso escolar, educação não formal, metodologias de ensino, configurações familiares, mundo do trabalho, contexto social, migração, tecnologias de comunicação, avaliação, entre muitos outros. Esses conteúdos emergiram nas discussões proporcionadas, tendo em vista uma das dimensões do diálogo proposto: os saberes prévios dos participantes da disciplina sobre a modalidade EJA.

Dessas discussões ressaltamos um ponto comum elencado entre os participantes: o conhecimento desenvolvido em sala de aula das turmas de EJA, geralmente, está muito distante da realidade do aluno. Alguns consideram que é necessário respeitar as trajetórias desse aluno e afirmam que a metodologia deveria ser diferenciada em função do tempo de afastamento da escola. Outro aspecto destacado é que “o

aluno de EJA é jovem ou adulto”: o jovem é aquele que não concluiu o Ensino Fundamental no ensino regular por várias razões, entre as quais: dificuldades de aprendizagem, dificuldades de convivência, múltiplas repetências, falta de motivação pessoal e da família. Por sua vez, “o adulto é aquele que ficou muito tempo fora da escola” e que, por razões pessoais ou sociais, retorna para se apropriar dos conhecimentos escolares que não teve na idade adequada.

Outro ponto forte das discussões foi que “a EJA está mudando”, assim como o perfil e as necessidades dos seus alunos. Essas mudanças são atribuídas pelas turmas do curso em decorrência do contexto social: família “desestruturada”, informalidade empregatícia, instabilidade no emprego, autoestima baixa, fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem, defasagem em relação ao avanço dos conhecimentos em geral (principalmente tecnológicos), alienação política ou discriminação social. Na ótica dos alunos-professores, devido a essa realidade, se instaura a dificuldade de permanência nos estudos, provocando a evasão tanto no ensino regular como na EJA.

Após a explicitação das inquietações, das dimensões do vivido na EJA e das justificativas que cada participante e o conjunto da turma formulavam para o diagnóstico que se tornava público, houve a necessidade de ampliação do diálogo, através de outra de suas dimensões, ou seja, da conversa com os interlocutores empíricos. Será a realidade da EJA aquilo que os professores e o mundo adulto observam e narram dela?

Diante dessas discussões, na elaboração dos projetos,<sup>5</sup> vários temas foram propostos, entre eles: (a) mapeamento da realidade sociocultural dos alunos que frequentam a EJA; (b) EJA não escolar; (c) avaliação em EJA; (d) dificuldades de aprendizagem na EJA; (e) concepções teóricas que fundamentam a prática da EJA, entre outros. Optamos pela metodologia da pesquisa de opinião,<sup>6</sup> pois constituía

---

<sup>5</sup> O curso de Especialização em EJA da UCS teve duas turmas: T1 e T2. A T1 elaborou um projeto de pesquisa coletivo. A T2 trabalhou em pequenos grupos nos quais vários temas foram contemplados.

<sup>6</sup> A pesquisa educativa de opinião é desenvolvida no projeto Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (Nepso), coordenado pela Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro, Organizações não Governamentais com sede em São Paulo. Para saber mais sobre o projeto Nepso consultar: <[www.nepso.net](http://www.nepso.net)>.

uma maneira não muito demorada de levantar representações sociais sobre os desafios da EJA contemporânea. Os instrumentos de pesquisa foram construídos coletivamente (em grande grupo em uma das turmas e em pequenos grupos na outra) e inspirados pelas hipóteses levantadas na fase do projeto e nos objetivos e problemas de pesquisa.

### *Os percursos investigativos da Turma 1 (T1)*

Com a justificativa de que é necessário ter subsídios para auxiliar o aluno da EJA a sentir-se pertencente à escola, saber o que ele busca, quais suas expectativas, seus desejos, qual a realidade em que ele está inserido, suas prioridades, seus motivos em procurar a EJA (objetivo), a Turma 1 elaborou um projeto coletivo de pesquisa. Esse projeto teve como tema geral “Os desafios da EJA contemporânea” com a delimitação “A relação entre a realidade sociocultural dos alunos da EJA e a evasão escolar”. O grupo considerou importante ouvir os alunos da EJA, especialmente os jovens, de modo a buscar em suas narrativas algumas respostas, distanciadas ou aproximadas, das inquietações inicialmente explicitadas no problema de pesquisa formulado: “Quais fatores estão relacionados à procura, à permanência ou ao abandono dos alunos nas escolas de EJA da rede pública de Caxias do Sul?”

Será que os jovens identificariam os mesmos problemas que seus professores? O instrumento de pesquisa foi elaborado com 41 questões fechadas e duas abertas, os quais perguntavam sobre os projetos de futuro do entrevistado e sua opinião sobre a experiência em participar da pesquisa. O questionário foi dividido em três partes: (1) dados de identificação; (2) motivação para procurar a EJA e (3) motivação para permanecer na EJA.

Com o objetivo de mapear a realidade sociocultural dos frequentadores da EJA no Município de Caxias do Sul, foram aplicados 305 questionários a alunos que estavam frequentando classes de EJA no final de 2011. Desses, 61% eram do sexo masculino e 39% do sexo feminino. Quanto à idade, a maioria (79%) situava-se na faixa etária dos 15 aos 19 anos. Na mesma proporção, 79% eram pessoas solteiras; cerca de 2,6% estavam entre 20 e 24 anos; apenas 2% situavam-se entre os 25 e os 29 anos; 5,5% estavam entre 30 e 34 anos; 4% entre 35 e 39 anos; 6% entre 40 e 49 anos e 0,6% entre

50 e 59 anos. Destes 305 entrevistados, 1,6% estudaram até a 2ª série do Ensino Fundamental regular; 8,8% até a 4ª série; 43% até a 6ª série; 35% até a 8ª série incompleta (alguns não responderam a esta questão). Em torno de 63% moravam em casas de 3 a 5 pessoas; 42% tinham renda familiar de um a três salários-mínimos; 49% informaram ser católicos; 57% estavam frequentando a EJA há menos de seis meses.

Embora sem a intenção da representatividade, as respostas às entrevistas, para aquele momento, forneceram uma noção do perfil dos alunos da EJA em Caxias do Sul, os quais, na maioria (mais de 2/3 dos entrevistados) eram pessoas jovens e solteiras, predominantemente do sexo masculino, não católicos, com renda familiar de até três salários mínimos.<sup>7</sup> O fato de 43% dos entrevistados terem estudado até a 6ª série no ensino regular e 35% até a 8ª série incompleta aponta para a realidade de que muitos jovens migram para a EJA.

Quanto à parte 2 – motivação para procurar a EJA –, os dados demonstram que a maioria dos entrevistados concordava totalmente que a aprendizagem na escola é importante para sua vida e contribui para melhorar a sua qualidade (74%). Dentre os vários motivos apontados pelos alunos para procurar a EJA, destacamos: busca somente de certificação; desejo de ascensão social; exigência do mercado de trabalho; necessidade de pertencer a um grupo, de aprender a conviver com a diferença. Esse grupo pode ser o formado na escola, na necessidade de relacionar-se com seus pares, ou a outros grupos de convivência de trabalho ou social, como os da Igreja, nos quais a escolaridade é tomada como um indicador de referência, de inteligência ou de capacidade.

Os dados da parte 3 – motivação para permanecer na EJA – diziam respeito às aulas, que foram consideradas ótimas por 34% dos entrevistados; boas, por 44%, e regulares por 17%. A maioria considerou que os motivos que levaram alguns alunos a abandonar a EJA eram: a falta de vontade de estudar (36%); a permanência dos

---

<sup>7</sup> Sobre o panorama preciso da EJA em Caxias do Sul, entre os anos de 1997 a 2012, consultar Stecanela e Panizzon (2013).

alunos por muito tempo na mesma totalidade (19%); e 45% afirmaram que o principal motivo se devia ao excesso de trabalho, pois muitos cumpriam jornada dupla ou cargos que requeriam muito esforço físico gerando cansaço excessivo. Os números mostraram, também, que 45% dos entrevistados já haviam ingressado duas ou três vezes na EJA, o que pode denotar um interesse, apesar do cansaço (que apareceu novamente, nesse segmento de reingressantes, como o maior motivador das desistências), em concluir a formação.

Esses dados remetem a novos questionamentos: Será que os jovens do sexo masculino têm menos persistência para os estudos na idade regular? Será que apresentam maior grau de dificuldade para se adequar ao ensino regular? Sentem-se desmotivados por estarem em defasagem idade/série? Os tempos de jornada diária na escola devem ser repensados, bem como os espaços que oportunizam aprendizagens?

#### *Os percursos investigativos da Turma 2 (T2)*

A Turma 2 do curso de Especialização em EJA (T2) – desenvolveu várias pesquisas, com delimitações diversas do tema “Os desafios da EJA contemporânea”.

No projeto delimitado por *EJA não escolar*, os alunos-professores buscaram entender o contexto da EJA não escolar, suas finalidades, implicações e maneiras de abordagem, diferenças e semelhanças, outro tema investigado. Pesquisaram sobre a formação fora dos muros da escola, justificada por ser um tema voltado principalmente à formação política, profissional e cidadã das pessoas, visando as suas necessidades econômicas, sociais e culturais. Dentre os resultados apontados pelo grupo, estava que “as relações de ensinar e aprender presentes na EJA não escolar baseiam-se na afirmação de que todos nós, seres humanos, diferentes de outros seres, aprendemos sempre, e em todo lugar”. Na descrição e análise que fizeram dos resultados de sua pesquisa, os participantes deste grupo contextualizaram que “na preocupação que esses jovens e adultos têm em buscar uma formação a mais para sua vida, um aperfeiçoamento para sua vida, para o mercado de trabalho e pela própria inserção no mundo, há ofertas de formação em contextos diversos, não escolares”. Este projeto, também sem a intencionalidade de representatividade na amostra, apontou que 35% dos entrevistados desejavam abrir negócio próprio, indicando,

segundo o grupo, “o desejo de mudança na condição social; a consciência de melhorar as condições de vida por meio de um trabalho diferenciado, com o qual portas poderão se abrir para novas perspectivas de vida”. O mesmo grupo indicou que a ampliação dos estudos aparece apenas no desejo de 10% dos entrevistados, o que remeteu ao grupo questionar a respeito do que torna a educação um desejo tão distante da maioria dos participantes da EJA.

*As formas de avaliação existentes na modalidade EJA* foi outro tema investigado por um dos grupos. Na identificação dessas formas, foi constatado que as escolas da rede pública entrevistadas utilizam pareceres e conceitos para o registro das avaliações. Através destes registros, denotam uma avaliação processual, qualificada e reflexiva, pois, pelas observações descritas é possível acompanhar a evolução do educando para a elaboração do conceito final, valorizando seu processo de aprendizagem. Já, a rede particular de ensino utiliza como forma de registro as notas de provas e trabalhos, ou seja, utilizam o resultado do produto para a elaboração do conceito final sem, contudo, considerar nos resultados da avaliação escolar, o processo vivido nos percursos de construção do conhecimento.

*As formas de ensinar e a preocupação com a aprendizagem dos alunos de EJA*, também foram tema de pesquisa de um dos grupos. Com base em duas perguntas – Como os educadores elaboram seu planejamento para atingir os objetivos e interesses das diferentes realidades do grupo? Quais subsídios e métodos fundamentam sua prática? – o estudo deste grupo apontou que, de maneira geral, os professores comprometidos são claros em seus objetivos e estabelecem critérios para o bom andamento das aulas. Entretanto, cerca da metade dos entrevistados informou não recorrer a teorias pedagógicas para refletir sobre sua prática. O diálogo e a exposição de conteúdos foram citados como sendo a metodologia mais adotada. Alguns profissionais citaram o uso de livros didáticos, módulos ou de alguns recursos como a projeção em datashow. Ao planejar as aulas, a maioria dos professores entrevistados deste grupo, não levavam em conta as diferentes faixas etárias de seus alunos, embora se preocupassem em levar em consideração o conhecimento que seu aluno já possuía e sua experiência de vida. Evidenciaram também que os profissionais que atuam na EJA informam participar de formação continuada,

seja em fóruns, encontros de educação de jovens e adultos, seminários e/ou reuniões de professores.

Em suas conclusões, este último grupo ponderou que “é preciso considerar que às vezes as dificuldades de aprendizagens podem estar relacionadas ao ensino, à forma como os conteúdos são apresentados aos alunos, à organização do tempo e do espaço na sala de aula, à forma como são cobrados ou como se dão as relações entre professor e aluno”. No que se refere às dificuldades de aprendizagem dos alunos da EJA, identificaram ainda que “de modo geral, o professor não tem clareza do que seja uma ‘dificuldade de aprendizagem’”. Segundo este grupo, “as dificuldades de aprendizagens têm muitas faces, podem ser uma dificuldade transitória, decorrente de lacunas na formação ou dificuldades de cognição, que se refletem no processamento das informações percebidas, quando o jovem ou o adulto não consegue dar conta dos desafios esperados para a sua faixa etária, mesmo depois de terem sido exploradas diferentes estratégias”. As conclusões do grupo encerraram com a afirmação de que “o percebido foi que os professores confundem problemas individuais como desinteresse, descomprometimento, infrequência e indisciplina com ‘dificuldades de aprendizagem’”.

“Os desafios da EJA contemporânea” abrigados no leque de problemas identificados inicialmente, nas duas turmas de Especialização, foram ganhando outros contornos com o contato que os alunos-professores tiveram com a realidade da própria EJA em que trabalham, que olham e que vivem, mas que não enxergam, não sentem, não percebem, muitas vezes, apenas reproduzem uma verdade que, nem sempre, é tão verdadeira assim. Com a escuta do outro; com o tensionamento do seu limite explicativo em contato com o do entrevistado; com a formulação de outras narrativas, pautadas por outros referentes que não apenas os saberes e os (pre)conceitos que estavam somente consigo, produziu o caminho, agregou a interação, abalou certezas e construiu outras verdades, naturalmente transitórias.

O trabalho não parou por aí. Até aqui, fomos vivendo junto com nossos alunos o movimento dialético de construção de conhecimento em sala de aula, fazendo sínteses provisórias, mobilizando para novas buscas, entre elas: o conhecimento formal

disponibilizado nas interfaces com a teoria, de modo a qualificar a linguagem formal e os entendimentos do cotidiano, assim como os argumentos construídos na crítica a ele, fundamentando as análises; interpretando os dados construídos no trabalho de campo; evocando outra dimensão do diálogo que anteriormente referimos: a conversa com os interlocutores teóricos.

No decurso de 30 horas-aula, evidenciamos a aproximação ao nosso propósito inicial: explorar “os desafios da EJA contemporânea” e suas interfaces, através de um caminho prazeroso, divertido, competente, desafiador e bastante trabalhoso, e, ao mesmo tempo, compensador. Qualidade técnica e política andaram juntas, lado a lado, pois a cada narrativa do senso comum surgia uma problematização, um convite ao alargamento do diálogo, ampliando, em fronteiras não controladas por nós, o universo de relações e de (des)construções processadas por cada um dos nossos alunos.

### **3 Os novos cenários da EJA e os métodos de ensinar/aprender**

Imagens do senso comum perpassam as narrativas dos alunos da EJA, e também dos professores desta modalidade de ensino. As impressões iniciais dos alunos-professores, com os quais trabalhamos na disciplina *Pesquisa em sala de aula*, evidenciam parte desta afirmativa. Com a possibilidade de adentrar nos (pré)conceitos, através do diálogo em três dimensões que o trabalho com a pesquisa em aula proporciona, as primeiras impressões sobre o seu campo de trabalho, sobre o que atribuíam ser os maiores desafios da EJA contemporânea tiveram a oportunidade de ganhar novos contornos e novas formulações, nem tão (pre)conceituosas, nem tão egocêntricas ou intrageracionais.

Queremos com isso dizer que os alunos-professores da EJA, na condição de alunos de um curso de Especialização, mas também de professores da EJA, foram desafiados a se instrumentalizarem numa metodologia de ensino, possível para a EJA, e ao mesmo tempo, foram convidados a explorar e a (des)construir seus próprios e novos conhecimentos, aqueles dos livros e aqueles que estão com as pessoas e na realidade sociocultural, mais precisamente com os jovens da EJA.

De nossa parte, como ministrantes da disciplina, também trilhamos caminhos (des)conhecidos e aprendemos enquanto ensinamos: com as dinâmicas de cada grupo, com os desafios de cada realidade trazida para a sala de aula, com as (re)configurações pelas quais passaram e ainda estão passando os métodos de ensino na e da EJA.

Em outras palavras, nos percursos da disciplina procuramos ser guardiães dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade e, de modo específico, pela comunidade científica e pedagógica filiada à EJA, com seus referentes fortes em Paulo Freire, com sua militância política e pedagógica. Ao mesmo tempo, pudemos observar estes mesmos conhecimentos, por assim dizer “clássicos”, serem transformados em conhecimentos acadêmicos (considerando que estávamos numa universidade, mas que poderiam ser, também, conhecimentos escolares).

Parece-nos que é esta transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar que Chevallard<sup>8</sup> nomeou como “transposição didática” e que a pesquisa em aula potencializa, não de forma unidirecional e no sentido do mundo adulto para o mundo juvenil, do conhecimento acadêmico para o cotidiano da escola, mas, em ambos os sentidos, fazendo acontecer o verdadeiro diálogo freireano.

É este processo que dinamiza a educação, que oxigena referenciais e posturas, que qualifica as competências políticas e pedagógicas.

Se os cenários da EJA de Caxias do Sul (e também do estado e do País, conforme sistematização de Stecanela e Panizzon (2013), sofreram mudanças gradativas em seu perfil sociográfico, desde a implantação das primeiras Totalidades do Conhecimento em 1998, pergunta-se: Quais os métodos mais adequados para fazer frente aos interesses e às necessidades dos novos grupos que acessam a EJA?

“O tema gerador freireano já não dá mais conta das atuais propostas de EJA”, narraram os alunos-professores, sendo que apenas

---

<sup>8</sup> A abordagem sobre a transposição didática busca inspiração nas contribuições de Chevallard, didata francês do campo das Matemáticas, que se ocupou em estudar as transformações dos saberes clássicos em saberes escolarizáveis, constituindo o que ele denominou de “Teoria da transposição didática”. Para saber mais, consultar: Chevallard (2005).

uma das 19 escolas de EJA, do Município de Caxias do Sul, a manteve conforme a proposta original. As demais passaram por (re)formulações, agregando o trabalho com projetos entendidos, muitas vezes, como didáticos ou de trabalho, outras vezes considerados como metodologia, forma de organização curricular ou, ainda, planejamento sem, contudo, as necessárias vinculações e/ou diferenciações entre os elementos constitutivos do planejamento. (STECANELA; RICARDO, 2011). Em muitos casos, observa-se que mudam as terminologias, mas permanecem as concepções centradas nos modos de ensinar, muito mais do que nos modos como o aluno aprende, em quais contextos aprendem e/ou por quais motivos procuram a escola ou, ainda, com uma roupagem nova para a velha e conhecida aula meramente expositiva.

A pesquisa em sala de aula é uma alternativa de trabalho, não a melhor e não a única, tampouco é a proposta ufanista que dará conta para enfrentar e superar os desafios da EJA contemporânea. Entretanto, é uma alternativa que tem muitas possibilidades de ser viável nos novos contextos da EJA. Para isso, requer a competência técnica e política de que nos alerta Demo (2007). Requer um diálogo em três dimensões como formula Stecanela (2013). Possibilita o jogo de linguagem ao qual nos convida Moraes (2007), através do qual as regras não estão postas *a priori*, e o professor ensina até mesmo aquilo que ele não sabe, em momentos de formular perguntas muito mais do que dar respostas, em cenários que atuam em equilíbrio: a fala, a escrita e a leitura.

A realidade trazida pelos alunos-professores e retratada nas pesquisas por eles realizadas proporcionaram atitudes reflexivas na tomada de decisões. Como sair “do muro de lamentações e do *queixume* para o enfrentamento das adversidades desde o campo de alcance da escola, ou seja, desde o enfrentamento dos fatores endógenos do insucesso escolar e daquilo que está ao alcance da escola e dos professores?”, questionam Stecanela e Williamson (2013). Ou ainda, de acordo com os mesmos autores: Como “fortalecer a ação pedagógica na sala de aula em íntima relação com o que se passa para além dos muros da escola e que afeta sua prática cotidiana: os fatores exógenos do insucesso escolar?”

A constatação que a EJA está passando por uma juvenilização e que os jovens estão migrando do ensino regular leva-nos à formulação da hipótese de que a escola, organizada no atual formato, não está dando conta de despertar nestes jovens o interesse pelo conhecimento. A escola regular e a escola de EJA evidenciam os indícios de uma filiação estreita com o projeto moderno de escola, criado para uma sociedade que já não existe mais, encontrando-se atualmente desprovida de espaços, tempos, metodologias, redes de apoio e de infraestrutura adequadas para a garantia, não apenas do direito ao acesso, mas, principalmente, da efetivação da aprendizagem. Às dificuldades de aprendizagem são atribuídos os muitos rótulos que o projeto moderno de escola sublinhou. Com isso, na forma de (re)existência ou de (sobre)vivência, podem ser manifestados nos quase 50% de evasão a cada ano.

A juvenilização da EJA é apontada como problema, tendo em vista que o jovem opera em frequências diferentes do universo cultural dos professores, acessando, por exemplo, as culturas digitais; os professores, em contrapartida, na maioria, não tinham ou não têm desenvolvidas as competências da alfabetização e do letramento digital. Outro fator que interfere na relação professor/aluno é que o aluno jovem de EJA não é tratado como um indivíduo presente, mas como um projeto de adulto, pois geralmente “a juventude [é] vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente” (DAYRELL, 2003). Os jovens são sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano, diz esse autor.

Levar em consideração que os jovens são sujeitos, que almejam o futuro, mas que vivem intensamente o presente, que estão, muitas vezes, além do tempo do professor ou da proposta da escola, mas necessitam participar das trajetórias desta instituição de socialização por uma exigência cultural, possibilita repensar as práticas pedagógicas.

## Considerações finais

O projeto de pesquisa proposto na disciplina *Pesquisa em sala de aula* iniciou muito antes do início das aulas deste componente curricular. Fazemos parte do projeto e acompanhamos o planejamento de todas as aulas dos cursos em questão, assim como do cotidiano da sala de aula no âmbito da formação oportunizada pelo convênio firmado entre a UCS e o MEC, em momentos formais e informais, incluindo registros etnográficos de cada aula e, também, diálogos protagonizados nas sociabilidades próprias dos intervalos.

Na avaliação final da disciplina, incluindo uma autoavaliação, os depoimentos remetem para a simetria invertida: todas as vivências podem ser aplicadas em sala de aula, desde: a formulação de um problema; a discussão e o levantamento de hipóteses; a construção de instrumentos de pesquisa; a interação entre os grupos; a socialização dos resultados; a síntese do conhecimento; a comparação/relação entre os “conteúdos” que emergem da atividade e os “conteúdos escolares”; a (re)construção de novos conhecimentos, que se expressam nas narrativas, no ler e no escrever nas mais diversas áreas.

O esperado é que aquilo que pode ser considerado como uma “trabalheira” na ação do professor que coordena projetos de pesquisa em sala de aula, além de cumprir a formalidade de um programa de ensino de uma disciplina da Pós-Graduação em nível *lato sensu*, auxilie a processar a simetria invertida evocada. Não através de cópia ou de acoplagem, mas de inventividade. Espera-se que as salas de aula da EJA, abrangida pelos participantes da disciplina *Pesquisa em sala de aula*, ganhem também esse movimento, essa inquietude, essa desacomodação e a dimensão do desejo em se refazer, observados nos percursos acadêmicos dos cerca de 90 alunos das duas turmas envolvidas.

## PROBLEMATIZAÇÃO

Considerando as reflexões e os desafios inseridos no texto a respeito das práticas pedagógicas em EJA, especialmente aquelas que se referem às metodologias de ensino e, também, os novos contextos de EJA, confirmadamente juvenilizados, dialogue com seu grupo de pares sobre:

- (a) Quais as metodologias que cada professor e o conjunto da escola têm adotado para a modalidade EJA?
- (b) Quais sinais indicam que a escola tem atingido seus objetivos e as necessidades do público que procura a EJA?
- (c) Quais as evidências de que sua escola não tem atingido os objetivos e as necessidades do público que procura a EJA?
- (d) O grupo considera pertinente adotar a pesquisa em sala de aula como ferramenta pedagógica?
- (e) Quais os desafios e as potencialidades desta escolha?
- (f) Por onde o grupo pretende começar?

## Referências

- ALVES, Natália; CANÁRIO, Rui. Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, Lisboa, v. 38, n. 169. p. 981-1009, inverno de 2004.
- BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?: das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a escola?: um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Trad. de Claudia Gilman, 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- CORREIA, João Alberto; MATOS, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto. *Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Afrontamento, 2001. p. 91-117.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio*. Campinas: Papiрус, 2001.
- MORAES, Roque. Participando de jogos de aprendizagem: a sala de aula com pesquisa. In: SEMINÁRIO ESCOLA E PESQUISA: UM ENCONTRO POSSÍVEL, 7., 2007, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: Educs, 2007.
- MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Org.). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- OLIVEIRA, Rogério de Castro. Descobre-se o que existe, inventa-se o que não existe. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SACRISTÁN, Gimeno J. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: Educs, 2010.
- STECANELA, Nilda (Org.). *Juventude urbana, culturas e EJA: cadernos de EJA*. Caxias do Sul: Educs, 2013. p. 7-33. v. 2.
- STECANELA, Nilda ; RICARDO, Kátia Regina. O currículo organizado por projetos de trabalho: planejamento ou metodologia? In: BOFF, Daiane Scopel; VERGANI, Flávia Melice (Org.). *Avaliação e planejamento: Caderno 7*. Caxias do Sul: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, 2011. p.18-21.
- STECANELA, Nilda; PANIZZON, Mateus. A juvenilização da EJA e o jovem como sujeito sociocultural. In:
- STECANELA, Nilda; WILLIAMSON, Guillermo. A educação básica e a pesquisa em sala de aula. *Revista Acta Scientiarum*, Maringá: Eduem, v. 35, n. 2, ago./dez. 2013, p: 283-292.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1995a.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem: elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 1995b.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## 2

# A pesquisa em educação e a formação de professores da EJA

---

Gelson Leonardo Rech\*

### Introdução

Em fevereiro de 2013, teve início a disciplina *Seminário de pesquisa*<sup>1</sup> ofertada para as duas turmas de especialização em EJA vinculadas ao projeto *Ler e Escrever o Mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*, oportunizado através de convênio entre a Universidade de Caxias do Sul e o Ministério da Educação, em acordo de cooperação com a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. A ementa desta unidade de aprendizagem assim se apresentava: *Compreender a pesquisa no processo de construção do conhecimento; conhecer diferentes metodologias de pesquisa nas ciências humanas e sociais; analisar projetos de pesquisa em execução na área da educação; construir proposta de pesquisa em educação*. Com esta unidade de

---

\* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/RS. Mestre em Filosofia pela PUC/RS. Docente no Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul. Membro do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE).

<sup>1</sup> O *Seminário de pesquisa* teve 45 horas e foi ministrado pelo autor deste texto e pelo professor Dr. Vanderlei Carbonara, ou seja, uma disciplina articulada “a quatro mãos”. A discussão epistemológica teve lugar pontualmente no primeiro encontro com duração de 10 horas. As demais horas foram destinadas à explicitação das etapas de um projeto, metodologias de pesquisa, sistematização dos resultados em artigo e socialização das intenções iniciais presentes nos projetos.

aprendizagem, visava-se subsidiar os alunos concluintes do *lato sensu* na construção de um projeto de pesquisa, cujo desenvolvimento culmina com a sistematização dos resultados em artigo acadêmico, exigência para a conclusão do curso.

Este capítulo busca, primeiramente, abordar alguns pressupostos epistemológicos basilares trabalhados no início da disciplina e que a nortearam a mesma. Julgamos que a apreensão e clareza quanto a alguns pressupostos são necessárias à constituição de pesquisadores conscientes da dinâmica da ciência e das implicações subjetivas dessa atividade eminentemente humana (com pretensões de assepsia/isenção do humano). Ademais, a proposição inicial deste conteúdo visava a desconstruir certezas dos estudantes calcificadas, quiçá, por uma concepção moderna de ciência que persiste em nossa cultura.

Num segundo movimento, buscamos descrever e analisar, brevemente, as propostas<sup>2</sup> de projetos de pesquisas elaborados pelos estudantes no decorrer desta disciplina, voltados para a temática da EJA. No conjunto do texto, buscamos estabelecer relações com a formação de professores, fim último da proposta da especialização ofertada.

É importante salientar que o *Seminário de pesquisa* não foi pensado somente como uma unidade de aprendizagem instrumental, mas sim crítica. Obviamente, nos inserimos numa proposta de formação de professores que, hodiernamente, exige a passagem pela perspectiva da pesquisa como princípio formativo para além de técnicas cuja aplicação descontextualizada não promove a aprendizagem. Ainda, a perspectiva tanto do *Seminário de pesquisa* como do conjunto das demais disciplinas distribuídas em 360 horas da especialização, estava para além da difusão de saberes supostamente dotados de finalidade prática e alegadamente disponíveis para a aplicação imediata, mas sustentada numa visão formativo-reflexiva e aberta aos desafios cotidianos da educação, os quais exigem mais do que receitas.

Consoante a essa perspectiva, compreendemos que a formação de professores implica o desenvolvimento de processos de educação

---

<sup>2</sup> Nossa análise contemplou 74 projetos postados no ambiente virtual de aprendizagem até o dia 29 de junho. A previsão é de que sejam desenvolvidos 90 projetos de pesquisa em nível de especialização.

científica e a constituição de sujeitos pesquisadores, investigadores de sua própria prática. Daí a importância de uma disciplina como Seminário de Pesquisa, que provoca o sujeito, mobiliza estratégias e instrumentaliza-o para se apropriar de referenciais metodológicos e procedimentais em vista da construção de si e de seu fazer docente.

Acreditamos ser essa proposta a que melhor se propõe à formação de professores de EJA, a fim de qualificarem sua prática em meio a contextos complexos e culturas diversas. Freire (1997) e Demo (2005) nos convocam à autonomia em nossa docência. A pesquisa e o domínio de suas estratégias desenvolvem essa desejável postura. O exercício de pesquisa solicitado aos estudantes na especialização alinha-se a essa proposta.

### **Considerações epistemológicas necessárias**

Não é objetivo deste texto argumentar sobre a especificidade da pesquisa em Ciências Humanas e particularmente da pesquisa em educação. Outros já o fizeram com propriedade (CHIZZOTI, 2010). De pronto, passamos ao lado da questão da validação da pesquisa em educação – debate sempre aberto que oscila entre objetivismo e subjetivismo, empirismo e idealismo – mas não a ignoramos. Partilhamos a ideia de que a educação, embora se sirva ou se aproprie de estudos de/em áreas afins e compartilhe metodologias, tem sua especificidade e reúne uma comunidade de pesquisadores crítica de si. Mesmo assim, julgamos que seria necessária a reflexão sobre alguns tópicos de epistemologia a partir de algumas perguntas, tais como: Que critérios podem ser tomados para justificar racionalmente o conhecimento produzido nas pesquisas em Educação? Aliás, é possível chegar a um conhecimento racionalmente legítimo? É possível um conhecimento objetivo resultante das pesquisas em Educação? Ou o conhecimento em Educação está fadado ao relativismo? Como responder a estes questionamentos após os movimentos de ruptura com a metafísica e de crise da objetividade científica?

A provocação para que os estudantes da especialização<sup>3</sup> se mobilizassem para uma pesquisa em Educação, especificamente com

---

<sup>3</sup> Os participantes das duas turmas de especialização em EJA são todos professores com formação em licenciaturas e que atuam na Educação Básica, alguns no ensino regular, outros na EJA, ou em ambos.

temáticas que envolvessem a EJA, exigiu a passagem, minimamente, por elementos da crítica e da problemática epistemológica, ou o que aqui referimos como “pensar epistemologicamente”, em vista de superar a mera opinião ou o senso comum nos trabalhos a serem desenvolvidos e fornecer elementos críticos à constituição de sujeitos pesquisadores.

De igual forma, essa mirada epistemológica rápida propunha-se a modificar/questionar/problematizar um conjunto de certezas historicamente solidificadas e frequentes no ensino que autoriza ou propõe uma visão de ciência acabada, verdadeira, indiscutível e, por tudo isso, objetiva, constituída por elementos que não permitem a consideração dos condicionantes históricos e subjetivos que envolvem essa atividade humana. Por extensão e de forma preocupante, essa mesma visão, genericamente aqui categorizada como empírico-positivista (KOCHE, 2009), forja e sustenta uma docência também estática e não aberta e criativa.

Nesta compreensão de ciência acabada e “verdadeira”, a consideração do pesquisar, como parte da função docente e da nova concepção de professor (BECKER, 2007), bem como a consideração da pesquisa como estratégia de ensino (DEMO, 2011), não encontra um *locus* adequado e, portanto, é secundarizada. Essas duas perspectivas foram tema de discussão com os estudantes e aqui abordamos brevemente.

A primeira: *O educar pela pesquisa*. O educar *pela* pesquisa (como metodologia de ensino) é um tema constante nas discussões educacionais. Muitos são os autores que falam sobre esse tema, descrevendo seus desafios e suas contribuições para o ensino em sala de aula. Demo (2011, p. 34) define pesquisa como a “capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriamente metódica como fonte principal de renovação científica”. O autor percebe a pesquisa como um ato político, num todo dialético, sendo uma atitude processual de investigação para o desconhecido, fazendo parte do processo de informação, sendo assim, é essencial para a emancipação do sujeito.

Partindo destes conceitos, percebe-se, que ao pesquisar, a construção do conhecimento acontece diariamente; é um processo que nunca se esgota; aprende-se a descobrir, a criar e a questionar,

sendo que questionar implica comunicar criticamente sua opinião e receber também de maneira crítica o ponto de vista do outro. De tal modo, pensa-se que o sujeito formado a partir desta educação estará em constante reconstrução, que se dará através do questionamento reconstrutivo, definido por Demo (2011) como parte do processo do sujeito histórico, fundamentado na competência advinda do conhecimento inovador, implicando a ética da intervenção histórica. Outro fator determinante para o autor é que o educar e o pesquisar são processos coincidentes, devendo utilizar o questionamento a seu favor e se posicionando contra a ignorância, a manipulação, a mera cópia e a condição de sujeito como objeto.

Moraes (2002, p. 127) também se refere à educação pela pesquisa como uma “modalidade de educar voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir na realidade com qualidade formal e política”. Percebe-se, assim, a importância do educar pela pesquisa, já que esta visa à emancipação do sujeito, que busca fazer e fazer-se de oportunidades, que se inicia e se reconstitui através do questionamento sistemático e contínuo da realidade.

A disciplina *Pesquisa em sala de aula*,<sup>4</sup> que antecedeu ao *Seminário de pesquisa*, abordou amplamente essa dimensão da pesquisa como uma metodologia em vista de uma aprendizagem criativa e significativa, desfazendo a reprodução conteudista e eliminando a distância entre ensino e pesquisa.

A segunda: *Ser um professor pesquisador*. Para além da pesquisa como estratégia ou metodologia para o ensino, salientamos a condição essencial e primeira de que o profissional da educação seja um pesquisador, como adverte Demo (2011). Pensamos que, com esta compreensão, é possível termos uma inserção comprometida, competente e intencional no âmbito educacional, o que tende para uma melhoria efetiva do fazer pedagógico. A esse respeito, Pimenta e Lima (2009, p. 236) comentam: “A importância da pesquisa na formação de professores se dá no movimento que compreende os

---

<sup>4</sup> No capítulo 1 deste caderno, encontra-se o artigo *A pesquisa em sala de aula como ferramenta pedagógica: uma metodologia para os novos cenários da EJA?* O texto reflete sobre a pesquisa considerando-a como uma ferramenta pedagógica que pode qualificar as práticas docentes.

docentes como sujeitos que podem construir conhecimentos sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada.”

Ora, na constituição do sujeito pesquisador, em vista de um professor pesquisador, é fundamental a clareza quanto a alguns pressupostos epistemológicos do fazer científico, como já referido. De forma sintética abordamos alguns pressupostos que compartilhamos na disciplina e que propiciaram desacomodações, inquietudes e desconstrução de certezas. Pressupostos que se articularam com estratégias metodológicas, como estudo de caso, observação, construção de questionários, entrevistas, história de vida, etnografia, entre outros, que constituíram parte do conteúdo programático, elementos que são familiares a quem se propõe a pesquisar em Ciências Humanas.

Apresentamos, a seguir, sumariamente, alguns tópicos de epistemologia articulados na disciplina a partir de Chalmers (2000), Popper (1977), Rorty (1997) e Nietzsche (1989), que ensejaram proveitosas discussões e, segundo alguns estudantes, “abriram horizontes”:

a) Desde a crise da metafísica (ou seja, não são mais plausíveis discursos que se ancorem, se fundamentem em pressupostos para além do empírico), desenvolve-se um processo de fundamentação do conhecimento científico pela via discursiva e pela avaliação intersubjetiva e racional deste discurso pelos pares. Isso provoca um deslocamento da objetividade para a subjetividade. Aqui chamamos a atenção para dois elementos: 1) a tentação do discurso subjetivista no qual nada pode, então, ser conhecido e, portanto, a ciência faz um jogo de “faz de conta de ser diferente da opinião”, e 2) a tentação do retorno ao estritamente empírico e à ideia de prova cabal pelo experimento.

b) A visão tradicional de ciência associa a verdade a fatos objetivos que possam ser “apreendidos”. Na metade do século XIX, Nietzsche (1989, p. 94) chama a atenção para os limites desse pensamento e aponta a interpretação como elemento decisivo, assumindo uma posição perspectivista em lugar do

objetivismo. “Contra o positivismo, que fixa no fenômeno e de que ‘há apenas fatos’, eu diria: precisamente o que não existe são fatos, mas tão só interpretações. Não podemos verificar a existência de um único fato ‘em si’; talvez seja um absurdo pretender semelhante coisa.” Abre-se, aqui, a possibilidade de investigar o humano.

c) Produzir conhecimento na pesquisa em educação exigirá abster-se dos fundamentos metafísicos e idealismos e, por conseguinte, justificar racionalmente todo o saber proposto, de maneira que encontre acolhida na comunidade investigativa em que se insere e se legitime por uma *concordância não-forçada* num plano histórico. (RORTY, 1997). Finda, com isso, qualquer possibilidade de uma ciência pura da educação e passa-se a exigir que a educação se apresente como um *campo plural de investigação*.

d) Há uma pluralidade metodológica como forma de abordagem do objeto que o aproxima ou o distancia do pesquisador. Os fatos não falam por si. Daí que os conhecimentos científicos são produzidos em uma sociedade e esta produção e sua veiculação/socialização está interligada às formas como certas relações sociais e de poder se estruturam, tanto em nível mais geral, como nos pequenos grupos ou em nichos institucionais. Isto dá suporte a crenças e representações específicas sobre a construção de conhecimentos científicos, a busca da verdade. Assim é que assistimos à absorção, na área da educação, de determinados modelos investigativos que predominaram na área das ciências chamadas de exatas, e que tiveram muita penetração nos anos 50 a 70 em nosso País, ignorando a perspectiva da compreensão e da diferença. (CHIZZOTTI, 2010). Observar com precisão e controle, bem como mensurar passa a ser condição de cientificidade. Ora, a opção metodológica supõe o estudo destas escolhas e a consciência da historicidade dos critérios metodológicos que permeia o processo de investigação de cada área do conhecimento.

e) Uma explicação é algo sempre incompleto: sempre podemos suscitar um outro porquê. E esse novo porquê talvez leve a uma nova teoria, que não só “explique, mas corrija a anterior”. (POPPER, 1977, p. 118).

Em síntese, constituir-se pesquisador exige a compreensão de que os objetos são construções e que se apresentam de forma plural pela dependência da opção teórica e metodológica utilizada. Ou seja, fatos são construções. É nesse sentido que se pode compreender a afirmação coloquial de que “todo o ponto de vista é a vista a partir de um ponto”. Ademais, na pesquisa em Ciências Humanas, a posição social do autor da pesquisa, a descrição e a escolha dos elementos observados não são neutros, mas carregados de pressupostos. (CHALMERS, 2000). É importante salientarmos – e assim o fizemos com os estudantes – que o conhecimento, sendo uma construção, a pessoa está, aí, implicada. Sujeito e objeto se identificam. Logo, a escolha de um referencial teórico tem a ver com a visão de homem e de mundo do pesquisador. Se o homem é para o pesquisador um ser sócio-histórico, ativo, transformador, criador de significações, isso se refletirá certamente em sua maneira de pesquisar, de produzir conhecimento, portanto, na escolha de um referencial teórico de trabalho.

Muito adequada parece ser a afirmação que norteia a formação de professores nos cursos de licenciatura da Universidade de Caxias do Sul, colhida no Projeto Pedagógico UCS Licenciatura – Formação Comum: “O professor como sujeito conhecedor que é, não pode prescindir de uma prática docente que assuma, para ele mesmo, o caráter de objeto de pesquisa, visto que essa prática é permeada pela multiplicidade de situações e de sujeitos, pela produção acelerada e abundante do conhecimento e pela transitoriedade deste.” (2004, p. 23). Ao que concordamos e acrescentamos: a prática da pesquisa supõe a crítica a ela mesma e aos fundamentos dos conhecimentos (ciência), que visam a se interpor ao senso comum. Em outras palavras, pensar epistemologicamente é instaurar essa criticidade. A pesquisa não tolera ingênuos.

## As temáticas dos projetos

Os estudantes, desafiados que estavam por todas as disciplinas, enfrentavam, agora, com o Seminário de Pesquisa, o desafio de elaborar um projeto para um artigo (já “avisados” sobre a necessária postura epistemológica). “Desafiados” é a expressão, pois assim se sentiram. Para alguns o desafio implicou pensar a continuidade no curso; por essa mesma exigência, para outros implicou uma reorganização de seus saberes, a mobilização de iniciativas – sobretudo para aqueles que estavam retornando aos bancos acadêmicos, depois de muitos anos. Observou-se, nessa etapa, que os estudantes, que há muito tempo estavam afastados da academia, tiveram dificuldades nessa tarefa. Como já dizia o poeta: “no meio do caminho havia uma pedra”.

Fato notável consiste na fala de alguns que expressavam “nunca ter estudado a partir da perspectiva da pesquisa”, “não tinham escrito artigos”, “nunca fizeram projetos”. Logo, não se entendendo como pesquisadores, nem assumindo a pesquisa como metodologia. Aliás, para alguns estudantes, a compreensão da relação biunívoca entre a elaboração de um projeto, passando pelo desenvolvimento da pesquisa, e a sistematização dos resultados em artigo ocorreu lentamente, sintoma do distanciamento com a estratégia de pesquisa. Para outros, e estes em menor número, nada de novo se apresentava.

Dois elementos nos fazem refletir: (1) Todos os estudantes da pós-graduação passaram pelo Ensino Superior que tem como objetivo a pesquisa.<sup>5</sup> Ora, que entendimentos de pesquisa foram apreendidos à época? Que representações povoaram suas mentes? Que perfil formativo foi proposto e elaborado? (2) Surge a pergunta: Que

---

<sup>5</sup> A Lei 5.540/68, em seu art. 1º determinava que: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e formação de profissionais de nível universitário.” A atual LDB 9.394/96, em seu art. 43 define o seguinte: “A educação superior tem por finalidade: 1) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; 2) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”. É importante referir que mais de 80% dos estudantes da especialização graduaram-se na Universidade de Caxias do Sul.

práticas, então, são/foram desenvolvidas em aula por esses licenciados? Considerando-se a lógica da simetria invertida, ensinamos da forma como aprendemos! A formação do professor é simetricamente invertida à sua formação profissional, isto é, vivenciando o papel de aluno que aprende a ser professor. Ora, isso implica que o processo de formação de docentes deve oportunizar a maior gama possível de situações similares às que vivenciará na docência e, mais, promover a reflexão constante sobre as situações vividas. Essa reflexão começa com a problematização do vivido e com o estranhamento – espanto, diria Aristóteles – do mundo.

A tarefa da elaboração do projeto, o desenvolvimento da pesquisa e a comunicação dos resultados, através da escrita do artigo, contaram com professores orientadores aos quais os alunos se filiaram considerando o domínio de cada professor e seus estudos na área. Nossa análise se centra nas escolhas temáticas sem a pretensão de sermos exaustivos.<sup>6</sup> Trata-se de uma primeira aproximação aos temas dos projetos.

Os 74 projetos, cujos temas escolhidos a partir das inquietações e dos estranhamentos de cada estudante, se ancoraram em cinco linhas de pesquisa, a saber: (a) Práticas em EJA – 50 projetos; (b) Políticas de EJA – nove projetos; (c) Identidade e diferença na contemporaneidade – três projetos; (d) EJA e diversidade – dez projetos; (e) EJA e o mundo do trabalho – dois projetos.

É interessante perceber que do total dos projetos, 67% deles referem-se às temáticas que envolvem práticas de EJA. É para a sala de aula, para o campo de atuação que a maioria dos estudantes voltou seu olhar, uma sala de aula que não é mais homogênea, na qual se trava o encontro face a face com os alunos, com a pluralidade. Talvez a crise da escola contemporânea e as incertezas ligadas a ela sejam motivadores. Stecanela e Williamson (2013, p. 2) afirmam que a escola contemporânea é atravessada por um sentimento de crise “o que coloca em causa as *certezas* e as *promessas* que acompanharam os

---

<sup>6</sup> Esse é um estudo preliminar. Os projetos apresentados estão sujeitos a reelaborações. Uma análise densa merecerá ser feita considerando o conteúdo que se mostra nos textos dos artigos finais apresentados no seminário de socialização dos resultados das pesquisas, realizado por todos os participantes do curso de Especialização em EJA da UCS.

discursos e as práticas salvacionistas da educação institucionalizada e anuncia um período de *incertezas*, caracterizando o processo de *mutação* que a escola como instituição clássica de socialização, testemunha na contemporaneidade”. Claro está que essa nova configuração, essa nova cultura gera inquietações e novas posturas docentes, exigindo outras competências além das cognitivas e metodológicas.

Quanto às escolhas, considere-se, ainda, que muitos estudantes já atuam como professores na EJA, e é este universo pessoal que emergiu nos projetos. Alguns temas ilustram o que referimos:

- (a) o ensino significativo de ciências na Educação de Jovens e Adultos: um olhar dos discentes sobre as estratégias de ensino;
- (b) a arte, a ética e filosofia como elemento facilitador na expressão dos alunos da EJA;
- (c) a avaliação como recurso significativo no processo de ensino e aprendizagem;
- (d) avaliação e aprendizagem: um estudo exploratório no contexto de uma escola municipal de Caxias do Sul;
- (e) a sala de aula: lugar de relações;
- (f) planejamento: por que preparar uma aula atraente na EJA?
- (g) a importância do lúdico na aprendizagem.

Na leitura dos *problemas* de pesquisa, encontramos as preocupações com a prática em sala de aula também evidenciadas. Vejamos:

- (a) Qual o currículo para EJA, capaz de questionar a lógica hierárquica e a legitimação dos saberes imposta por um longo processo histórico e social?
- (b) Como o jovem e o adulto aprendem?
- (c) Que metodologias são capazes de aproximar teoria e prática, de proporcionar coerência no fazer/refletir dessas duas dimensões que envolvem a prática pedagógica?

(d) Quais desafios compõem as práticas pedagógicas do professor de Educação Física do Proeja?

(e) Que competências de leitura podem ser desenvolvidas pelos alunos de EJA, a partir das atividades propostas pelo livro didático direcionado para essa modalidade de ensino?

(f) Como integrar o conhecimento popular e o conhecimento sistematizado no ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos, sob a perspectiva da Etnomatemática?

Num desdobramento das preocupações ainda sobre as práticas de EJA, identificamos cinco projetos relacionados às Tecnologias de Informação e Comunicação constituindo 7% do total dos projetos. Na EJA, o uso de ferramentas tecnológicas ainda é um desafio, e a inclusão digital, uma necessidade (realidade às vezes distante de muitos educandos), o que é evidenciado na leitura dos projetos que abordam a temática. Eis os temas:

(a) O uso das TICs na EJA;

(b) O uso das TICs como recurso na Educação Física da EJA na rede municipal de ensino de Caxias do Sul;

(c) O uso da plataforma virtual *Edmodo* na EJA: uma possibilidade de educação colaborativa;

(d) O uso de TICs no ensino de História;

(e) TICs na educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Caxias do Sul.

Em torno das metodologias de ensino, a temática da pesquisa assim compreendida é abordada somente em um projeto e expressada com o seguinte problema: Quais as contribuições do educar pela pesquisa no processo de aprendizagem em turmas de EJA?

A preocupação com temáticas voltadas ao letramento e à alfabetização, a preocupação com a avaliação, o currículo e o planejamento se fazem presentes nesta linha.

Quanto à temática da evasão e da repetência, fenômenos preocupantes na EJA, dado que há altos índices, ficaram quase ausentes nos projetos. Somente um projeto, e de forma pontual, tratou do tema da evasão, e nenhum tratou da repetência. Sobre evasão, o problema do projeto assim se apresentou: Quais os motivos da evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da turma de alfabetização da Escola Municipal 1º de Maio? A considerar a cidade de Caxias do Sul, município de atuação da maior parte dos estudantes da especialização, os dados apresentados por Stecanela confirmam essa problemática da evasão:

O quadro atual da EJA, segundo dados do final de 2011, evidenciam a necessidade de revisão do seu formato, pois o grande vilão da EJA, desde os programas de alfabetização (incluindo a falência do Ensino Noturno Regular) até as Totalidades do conhecimento, continua sendo os altos índices de evasão. De um total de 3.334 alunos matriculados em 2011, o número de abandonos chegou a 1.406, sendo que segundo a terminologia estatística da SMED, 1.233 foram considerados como “concluintes” e 695 como “permaneceram”, ou seja, a evasão se aproximava dos 50%, tendo em vista que não era certo que os 695 que permaneciam retornariam para a escola em 2012. (2013, p. 9).

Interessante é a proposta de uma aluna sobre a própria especialização em EJA. O projeto com o tema “Prática pedagógica em EJA: contribuições do curso de especialização para os(as) acadêmicos(as) da UCS”, com o objetivo de pesquisar as contribuições percebidas entre os estudantes da “Turma 1”.<sup>7</sup> Mesmo que voltada para uma turma (grupo de 40 estudantes) muito interessa os seus resultados. A presença de um projeto com essa temática focaliza, em última análise, a proposta mesma do curso de contribuir para a qualificação da prática docente e poderá auxiliar na análise a

---

<sup>7</sup> Refere-se à primeira turma da Especialização em EJA que iniciou suas aulas em setembro de 2011. A “Turma 2” é o grupo de estudantes da especialização em EJA que iniciou suas aulas em março de 2012.

respeito da efetivação de seu propósito, bem como toca no cerne do que reúne todos os esforços do Projeto *Ler e Escrever o Mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*. Estamos conscientes de que é necessário qualificar cada vez mais a oferta de ensino, para que o mesmo proporcione um verdadeiro processo de inclusão social e para que as pessoas desenvolvam conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários, para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seu destino.

Na linha Políticas de EJA, há a presença de nove trabalhos (12% do total). Alguns projetos evidenciam a busca dos estudantes em vista da inserção no campo e compreensão da realidade. Outros, retomando elementos históricos, buscam fazer uma reconstrução evolutiva. Destaque para um estudo comparado entre Brasil e Portugal e suas políticas públicas. Em geral são projetos que visam a questionar a efetivação da cidadania, a inclusão e os direitos humanos. Não faltam críticas de cunho marxista ao Estado e à impossibilidade do mesmo de elevar os sujeitos a uma verdadeira autonomia (veja-se o projeto “Ler e escrever como estratégia compensatória do Estado burguês liberal”). Eis alguns títulos:

- (a) Legislação e inclusão: uma releitura necessária;
- (b) Legislação e políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos na história da educação brasileira no período pós-guerra até as atuais;
- (c) Legislação e políticas públicas na história da educação brasileira, para entendermos a situação atual;
- (d) Uma análise da Lei de Diretrizes e Bases Políticas Educacionais;
- (e) Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva comparada Brasil e Portugal.

Outras opções de investigação são temas relativos à juvenilização da EJA ou correlatos, bem como a reflexão sobre a construção de identidades singulares, abordados nas linhas da “EJA e diversidade” e “Identidade e diferença na contemporaneidade”, temas que, em

última análise, referem-se à nova configuração de perfil do aluno da EJA com o qual o professor e a escola se defrontam e espelham as novas configurações culturais, evidentemente plurais, que desfazem um olhar homogenizador e apressado sobre a escola e a sala de aula. Neste âmbito se destacam:

- (a) Juvenilização da EJA no Ensino Médio: um estudo no Município de São Marcos;
- (b) EJA Contemporânea: juvenilização e juventude enquanto identidade cultural;
- (c) Resistência, governabilidade e indisciplina no contexto da juvenilização da EJA;
- (d) Mais que um bonde, uma família: grupos de risco, EJA e identidades juvenis.

Às escolhas dos temas seguiu a necessidade das definições metodológicas para dar conta dos problemas formulados. Identificou-se que quarenta e um projetos (55%) definiram-se por uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfica, dentro da qual incluímos as escolhas que implicavam análise de documentos, basicamente referindo-se à análise da legislação (7). Os demais projetos optaram por metodologias que incluíam estratégias empíricas como questionários (17 – 23%), entrevistas (6 – 8%), histórias de vida (4 – 5,5%), estudos de caso (5 – 7,2%) e grupos focais (1 – 1,3%). Em vários projetos houve a combinação de estratégias como observação e questionários, ou observação e entrevistas.

É importante referir que, ao movimento de construção dos projetos, seguiu-se a apresentação/socialização dos projetos da “Turma 1” aos colegas da “Turma 2”, constituindo-se num momento de troca importante entre os pares para um *feedback* do processo, visando ao aperfeiçoamento do projeto. A constituição de pesquisadores, uma das metas de uma instituição universitária, se efetiva na medida da apropriação pelos estudantes da maquinaria própria do pesquisar: domínio e articulação dos referenciais, clareza da metodologia e colocação clara de tema/problema. A apresentação dos projetos visava também a identificar essas apropriações.

A universidade atinge um de seus objetivos quando forma pesquisadores, e um professor atinge seus objetivos ou os objetivos propostos em seu plano de aula quando observa que, em determinada atividade – no caso em questão a apresentação dos projetos pelos estudantes –, ocorre a aprendizagem. Talvez valha para os estudantes da especialização que travaram um encontro com a pesquisa em educação e suas exigências, a máxima dos amantes que “depois do primeiro encontro não são mais os mesmos, carregam consigo um pouco do outro”. Sim, ninguém fica indiferente à provocação da pergunta, do perquerir, base do pesquisar. Foi o que observamos: um diálogo maduro sobre os problemas elaborados, sugestões cordiais e inteligentes sobre metodologia e referenciais, críticas pontuais apresentadas pelos professores e colegas. Um momento significativo havia ocorrido por conta de um “ritual” acadêmico necessário, afinal a ciência exige a intersubjetividade. Parece que não mais havia uma pedra no caminho e o projeto de pesquisa se consolidava.

### Considerações finais

O percurso do Seminário de Pesquisa que tecemos acima – menos analítico do que nos propúnhamos e mais descritivo do que o necessário – mostra um movimento para atender eficazmente uma importante demanda da educação de jovens e adultos: a formação de professores. Urge pensarmos em um professor que reflita constantemente a respeito de sua prática, com o intuito de qualificá-la. O objetivo do Seminário de Pesquisa, de subsidiar os estudantes para a construção de um projeto, de convertê-lo em caminho, de registrar o processo e os pontos de chegada, de comunicar os resultados aos seus pares, não terá cumprido seu papel se não deixar aprendizagens mais profundas. Ou seja, a superação do distanciamento entre pesquisa e ensino. Mais, a eliminação da ideia de que pesquisar é tarefa somente da academia! Ora, é necessário repensar a forma como os cursos de formação de professores estão sendo estruturados e implementados, evidenciando, com isso, a necessidade de se considerar a pesquisa na formação docente sem, todavia, descuidar das condições para que ela ocorra articulada ao ensino.

Não concordamos com o discurso que insiste em acusar a demasiada reflexão teórica na formação docente, pois a teoria permite

que o professor consiga refletir sobre sua atividade constantemente, reorientando-a quando necessário. Um professor pesquisador de sua prática questiona a si e seu meio; areja o ambiente e interage com seu tempo e, inclusive, cria técnicas, reavaliando-as; apropria-se de seu trabalho docente, problematiza-o e indaga as teorias, colaborando com a elaboração de novas teorias pedagógicas.

Preconiza-se que um professor potencialize suas reflexões críticas a partir de sua prática, produza conhecimentos que revertam numa prática docente de excelência, inclusiva e efetiva, e que promova a criticidade ao seu redor, elevando a compreensão de mundo e apropriando-se criticamente do conhecimento científico.

Podemos nos perguntar: Como é pensada a formação de professores para atuarem em EJA? A partir de qual perfil estamos formando os futuros professores? Ou ainda, os docentes que atuam na EJA têm perfil investigativo e refletem sua prática?

Se, como apontávamos, a ciência não tolera ingênuos, tampouco a docência comporta sujeitos acríticos e improvisados.

## PROBLEMATIZAÇÃO

Voltando o olhar para a chamada do texto – a pesquisa em educação e a formação de professores da EJA – pergunta-se:

- (a) Qual o papel da pesquisa na formação do professor? Como ela poderia acompanhar a atuação docente?
- (b) Quais os sinais da presença da pesquisa nos percursos dos professores da EJA?
- (c) Em que medida as competências investigativas de um professor podem qualificar as práticas e as políticas de EJA?
- (d) Qual a proximidade das práticas com os resultados disponibilidades pela pesquisa científica?

## Referências

- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CHALMERS, Alan. *O que é ciência, afinal?* São Paulo: Brasiliense, 2000.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da Educação, Série 1. Escola 14).
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 9. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).
- BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KOCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORAES, Roque; LIMA, Valderéz Marina do Rosário. *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Sujeito e perspectivismo*. Seleção de textos de Nietzsche sobre teoria do conhecimento. Int. e notas de Antônio Marques. Trad. de Rafael Gomes Filipe. Lisboa: Don Quixote, 1989.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- POPPER, Karl R. *Autobiografia intelectual*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1977.
- RORTY, Richard. *Objetivismo, relativismo e verdade*. Trad. de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997. (Escritos filosóficos, v. 1).
- SANTOS, Márcia C. dos; PEREIRA, Siloé; AZEVEDO, Tânia Maris de. *Projeto pedagógico UCS – licenciaturas: formação comum*. Caxias do Sul: Educs, 2004.
- STECANELA, Nilda. Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2013. p. 1-17.

STECANELA, Nilda; Williamson, Guillermo. A educação básica e a pesquisa em sala de aula. *Revista Acta Scientiarum*, Maringá: Eduem, v. 35, n. 2, ago./dez. 2013.

# 3

## Projeto didático na EJA: entre as ideias e a ação, um caminho para a travessia\*

---

Andréia Morés\*

Lisandra Pacheco da Silva\*\*

### Introdução

Este texto relata a experiência vivenciada com docentes em formação continuada em Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível de especialização, que tiveram a oportunidade de refletir sobre as práticas educativas até então desenvolvidas, orientados e desafiados pelo convite de pensar o Projeto Didático como planejamento para as práticas em EJA. A experiência foi desenvolvida em encontros presenciais, nos quais os docentes puderam revisitar as dimensões

---

\* Texto elaborado para o Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea” a partir de experiência vivenciada pelos alunos e professoras, na disciplina do curso de Especialização em EJA da Universidade de Caxias do Sul, denominada “Projeto Didático na EJA: entre as ideias e a ação, um caminho para a travessia”.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado (UCS). Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul e Pesquisadora no Observatório de Educação da UCS.

\*\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora convidada no Curso de Especialização em EJA da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Formadora no curso de Extensão Escola e Pesquisa: um encontro possível, desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul em parceria com a Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro.

epistemológicas da prática educativa e da interdisciplinaridade como princípio para a ação docente, bem como do Projeto Didático como planejamento, com o suporte teórico de autores como Vasconcellos (2002), Freire (1996; 2009), Gandin (1995), Fazenda (2008; 2012), Stecanela e Ricardo (2010) e outros. Os docentes também foram desafiados a transformar *as ideias em ação*, desenvolvendo em grupo, e socializando com os colegas, um projeto didático interdisciplinar.

Este era o desafio da disciplina “Projeto Didático na EJA: entre as ideias e a ação, um caminho para a travessia”, que trouxe em sua ementa “o planejamento como possibilidade de transformar ideias em ação, sendo o Projeto Didático um recurso na organização de um ensino voltado aos interesses da juventude e em diálogo com a sua realidade social e cultural”. (Projeto da Disciplina, 2011).

Seus objetivos apontavam para oportunizar um ambiente de estudo, discussões e sistematizações para a construção de conhecimentos das dimensões epistemológicas da prática educativa mediada pelo Projeto Didático, como planejamento, além de oferecer subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento da competência de planejamento na EJA, através da elaboração de uma análise crítico-reflexiva de um Projeto Didático na EJA.

Através de uma metodologia que provocou pensar o Projeto Didático como planejamento e como uma possibilidade de transformar ideias em ação, o trabalho metodológico desta disciplina apoiou-se numa postura construtiva visando a uma aprendizagem significativa, investigativa e reflexiva, relacionada aos contextos teóricos e práticos da EJA, abordando como conteúdo: as dimensões epistemológicas da prática educativa; a interdisciplinaridade como princípio da ação docente; o planejamento na EJA; o projeto didático como planejamento; e o roteiro para elaboração de um Projeto Didático. Os encontros da disciplina foram permeados por discussões, estudos e sistematizações em grupos, acerca dos elementos que envolvem o projeto didático. A avaliação do processo foi observada ao longo da disciplina, em momentos em que os docentes colocaram em prática os conhecimentos produzidos.

Esta foi a contribuição da disciplina para um projeto que desafia a necessidade de formação docente continuada, com o olhar voltado para a EJA e, principalmente, para as práticas de sala de aula em EJA, no contexto da educação contemporânea. Encontrar um espaço para estudo, discussões e sistematizações também incentivou os docentes a persistirem na busca por *um caminho para a travessia*; caminho este que esteve em diálogo com aprendizagens construídas na disciplina, com as questões remanescentes e com os movimentos para novas aprendizagens, que serão apresentados no decorrer do relato desta experiência.

### **1 Projeto didático como planejamento para as práticas de EJA**

Estudar sobre a temática de “Projeto didático como planejamento para as práticas de EJA” exigiu dos docentes em formação continuada um distanciamento ao olhar para as práticas que até então vinham sendo por eles desenvolvidas. Exigiu um movimento de *replanejar a rota*, definir, então, *entre as ideias e a ação, o caminho* que seria seguido.

As dimensões epistemológicas que embasaram este estudo rompem com a visão da educação tradicional, presa aos processos de reprodução de conteúdos, o qual permeou por vários anos na educação. E contemplam a concepção de uma educação voltada para a autonomia, embasada nos estudos de Freire (2009), que defende uma pedagogia da autonomia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do sujeito, como afirma:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 2009, p.60).

Assim, Freire (2009) segue seu pensamento afirmando que o respeito à autonomia do educando é um imperativo ético, em que deve ser respeitado pelo educador, dando visibilidade aos conhecimentos prévios e aos saberes construídos pelo educando. E

adentra aos estudos dos diversos saberes docentes que envolvem a prática educativa, defendendo que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 2009, p. 22).

Essa visão possibilita a mobilização de saberes inerentes à prática educativa, que visa a aproximar o conhecimento científico e os saberes advindos da experiência, ou seja, os saberes articulados ao contexto social e às experiências de vida. Conforme aponta Morés,

as pesquisas que valorizam os saberes docentes, buscam recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, não se desenvolvendo apenas pesquisas sobre os professores, mas, sim, com os professores, dando estatuto ao saber da experiência. (2003, p. 85).

Desta forma, este trabalho prima por contemplar os saberes práticos dos professores de EJA, articulando-os aos conhecimentos científicos construídos nos espaços da formação inicial e continuada. Saberes estes que buscam mobilizar o pensar e o fazer pedagógico presente nas práticas de EJA, trazendo para este cenário o planejamento didático da ação docente.

Destaca-se a importância do planejamento, como uma prática educativa e coletiva, como um momento de transformar as ideias em ação, através da organização didática e pedagógica. Segundo Gandin:

Planejamento é: elaborar – decidir o tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta 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, 1995, p. 22).

Com esta visão é que adentra-se aos estudos do planejamento, como um processo constante de preparação, de estudo, de pesquisa, de realização, de acompanhamento e avaliação, sendo estes elementos indissociáveis das práticas de EJA.

Assim, sendo o planejamento participativo, parte de uma leitura do nosso mundo, na qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. “Essa participação significa não apenas contribuir com uma proposta preparada por algumas pessoas, mas representa a construção.” (GANDIN, 2011, p. 28). A instauração da justiça social passa pela participação de todos nas instâncias de decisão. Isso quer dizer que a construção de uma sociedade nova, a superação da crise, passa também pela participação de todos.

Para tal, a EJA deve priorizar o conhecimento num viés interdisciplinar, a fim de compreender a interdisciplinaridade presente na integração de conteúdos, na valorização de todas as práticas e conhecimentos. As áreas do conhecimento produzem-se interdisciplinarmente, não de forma fragmentada.

A interdisciplinaridade tem sido tema recorrente na educação desde a década de 60 e há falta de consenso em sua definição, como diz Pombo: “Ninguém sabe de fato o que é [...], o que identifica as práticas ditas interdisciplinares, qual a fronteira exata a partir da qual uma determinada experiência de ensino pode ser dita interdisciplinar, [...]”. (POMBO, 2003). Mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) reconhecem essa diversidade de concepções sobre interdisciplinaridade, afirmando que “[...] a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados”. (PCNEM, 2000).

Vários autores a discutem, com enfoque epistemológico ou pedagógico. Os que privilegiam os aspectos epistemológicos veem o conhecimento como produção, reconstrução e socialização, a ciência e seus paradigmas. Já os que destacam o aspecto pedagógico, dão ênfase ao currículo, às questões de ensino e aprendizagem escolar. Como bem escreve Paviani,

em síntese, a interdisciplinaridade pode ser vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também como uma modalidade de aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Igualmente, como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores ou simplesmente como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso e da fragmentação de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo. (PAVIANI, 2008, p. 14).

Nesse sentido da fragmentação, os PCNs (2000) trazem a interdisciplinaridade para contrapor-se à crítica procedente aos currículos escolares com conteúdos “soltos”, sem muita relevância para a vida dos alunos.

Com este viés interdisciplinar, também Vasconcellos (2002) corrobora e aponta a importância da construção dialética do conhecimento em sala de aula, afirmando que na “perspectiva dialética da educação, o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula não tem um fim em si mesmo. O conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade”. (2002, p. 40).

Segundo Vasconcellos (2002), esta concepção possibilita que o aluno se aproprie do saber de maneira mais significativa, concreta, transformadora e duradoura. Desloca as perguntas: *Como ensinar? Como o aluno aprende?* Assim, o conhecimento é estabelecido no sujeito por sua ação sobre o objeto. Esta ação é uma ação consciente, voluntária e, portanto, intencional.

Ainda, segundo Vasconcellos, “uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento onde se entende o homem como um ser ativo e de relações”. Compreende-se, assim, “que o conhecimento não é transferido, nem inventado, mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo”. (2002, p. 55).

É necessário pensar no planejamento e na ação metodológica a partir do viés interdisciplinar, pois o mesmo precisa alicerçar-se no envolvimento e na participação do professor, fazendo uma análise, uma reflexão sobre sua prática. Para que a mesma represente a espiral ação-reflexão-ação.

Esta concepção está alicerçada numa visão globalizante e interdisciplinar de organização das disciplinas e dos conteúdos escolares. Nesta proposta, o planejamento na EJA, com ênfase no trabalho norteado por projetos didáticos, é possível ser conciliado com o estudo de problemas contemporâneos significativos para o grupo de estudantes, professores, através de conteúdos das disciplinas escolares, respeitando seus interesses, suas necessidades, tomando como ponto de partida as concepções, as hipóteses e os conhecimentos dos alunos.

Parte-se, então, do princípio de que a aprendizagem não é fruto apenas de acumulação de novos conhecimentos, mas do restabelecimento de relações entre os conhecimentos que os sujeitos já possuem e os novos com os quais se defrontam. Para tal, investe-se em um planejamento que permita aos alunos de EJA ir apreendendo a organizar seus próprios conhecimentos e a estabelecer relações, utilizando-se de novos conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo.

Estar acompanhando a trajetória destes docentes nos faz pensar em uma educação transformadora que, reconhecendo-se como espaço do humano, problematiza as questões sociais atuais, sai da postura de “estar no mundo” para “estar com o mundo”; sai da postura da acomodação para assumir a postura da transformação, da atuação. Este planejamento na EJA também contempla a interdisciplinaridade como princípio da ação docente e da organização curricular.

Convidados a uma reflexão inicial sobre interdisciplinaridade, os alunos-professores do Curso de Especialização em EJA arriscam as primeiras palavras sobre o que entendem ser a postura interdisciplinar: planejamento e trabalho coletivo, relações, visão de todo, inter-relações, integração entre as áreas do conhecimento, participação, desacomodação, diálogos, comprometimento. Para Fazenda,

se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. (FAZENDA, 2012, p. 34).

Partindo dessa definição de interdisciplinaridade, como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, os docentes foram instigados a relatar “quem são as cabeças que conversam sobre interdisciplinaridade na EJA”? E as primeiras respostas indicaram os próprios docentes, a coordenação, a direção, os alunos. No questionamento sobre as “cabeças que conversam sobre interdisciplinaridade na EJA”, está embutida a ideia de que só é possível trabalhar interdisciplinarmente com uma atitude interdisciplinar (FAZENDA, 2008), em que sem a conversa entre as diferentes áreas do conhecimento, não é possível acontecer um planejamento interdisciplinar. Para Fazenda (2008, p. 66), “mais importante que conceituar é refletir a respeito de atitudes que se constituem como interdisciplinares”. Assim, é possível acreditar que uma prática interdisciplinar é um exercício de imersão no cotidiano para, a partir dele e do diálogo com as outras áreas do conhecimento, planejar através de projetos didáticos interdisciplinares.

Avançando na reflexão iniciada sobre a interdisciplinaridade, os docentes foram questionados se “visualizavam suas práticas docentes pautadas no planejamento de projetos didáticos interdisciplinares”. As respostas foram: sim, não, talvez...

E, a partir de então, os docentes foram desafiados a tornarem-se “cabeças que conversam na EJA” e a planejar e executar projetos didáticos interdisciplinares, tendo a interdisciplinaridade como um princípio da ação docente, organizando conhecimentos, estabelecendo relações, enfrentando novos problemas e atuando significativamente no mundo.

O professor, ao planejar a aula, prever formas de mediação, tempos e espaços, carrega suas concepções de ser humano, de mundo, de ensinar, de aprender, enfim, de todo processo de conhecer e, dessa forma, o planejamento se torna ferramenta de mediação entre teoria e prática. (BOFF, 2011, p. 14).

Nessa travessia entre as ideias e as ações, o planejamento de projetos didáticos interdisciplinares converge para pontos comuns na representação que têm os docentes sobre o planejamento: mediação,

ação pedagógica, realidade, objetivos, iniciativa, organização, perspectivas, problema, reflexão-ação-reflexão, análise, finalidades, pesquisa, elaboração, dialógica, investigação, significações, execução, sistematização, intervenção, intenções, conteúdos, organização tempo-espaço, referenciais, mudanças, transformação, conexões, preocupação, ousadia!

[...] o planejamento é fundamental em todo ato pedagógico. Planejar torna possível traçar formas de intervenção na realidade em direção aos objetivos a serem alcançados. Mapear o caminho a ser percorrido, prever roteiros e paradas são pré-requisitos básicos a quem deseja, intencionalmente, alcançar objetivos propostos. (BOFF, 2011).

Estas representações nos levam a assegurar que a atitude interdisciplinar e a prática de planejamento já está presente nas práticas destes docentes da EJA, embora, muitas vezes, necessitando ser (re)visitadas no cotidiano da sala de aula, nas conversas de corredor, na concretização de que o caminho para a travessia já está à espera para ser percorrido. E este caminho apresenta argumentos nas crenças docentes: há diversos processos a serem superados e, para tal, é necessário planejar para desenvolver o projeto. Um mesmo projeto deve ser planejado de diferentes formas em diferentes realidades, utilizando diferentes metodologias.

[...] de uso mais disseminado nas escolas, pode ser um recurso muito útil à medida que possibilita a reflexão e a organização das etapas do trabalho, bem como sua permanente revisitação e acompanhamento. É útil no planejamento de uma viagem de estudos, visita a um museu, realização de uma campanha, ou quando se pretende trabalhar com um *objeto significativo*, ou seja, aquilo que pode ser considerado um ganho pessoal para o aluno, como, por exemplo, a criação de uma revista ou a construção de uma maquete. (STECANELA; RICARDO, 2011, p. 19).

Como os professores estão entendendo planejamento didático interdisciplinar na EJA? Os relatos de experiência apresentados em aula, e analisados a seguir, explanam respostas a esta questão. Vejamos!

## 2 Transformando ideias em ação: a construção do projeto didático interdisciplinar

O desafio proposto aos docentes em formação continuada em EJA envolveu a reflexão do trabalho pedagógico e a organização do planejamento docente, através de projetos didáticos interdisciplinares, contemplando um trabalho que revitalize e potencialize o planejamento da ação docente, na perspectiva do ensinar e do aprender significativo. Stecanela afirma:

[...] o papel do professor na construção do conhecimento não é deixar depositar o conhecimento na cabeça do educando, nem deixar que brote espontaneamente. Pelo contrário, o papel do professor, nesse processo de criação e recriação é *provocar, dispor de elementos e objetos* para que o educando os confronte com seus saberes prévios, *interagir* com o pensamento do aluno, desafiando-o a expressar suas compreensões sobre a situação estudada. Isso tudo implica um processo interdisciplinar que envolve desde a organização do ensino pelo professor até a construção do conhecimento pelo aluno. (2006, p. 229).

Com essa visão, adentramos o trabalho interdisciplinar da disciplina, tornando-o um desafio. O caminho trilhado foi elaborar um Projeto Didático Interdisciplinar. Com o desafio de transformar *as ideias em ação*, os docentes em formação continuada elaboraram projetos didáticos com diferentes temas de interesse da EJA, estruturados através de um roteiro previamente orientado pelas professoras e que deveria contemplar: dados de identificação, título do projeto, análise da realidade (justificativa), projeção de finalidades (objetivos gerais e específicos), referencial teórico, formas de mediação (conteúdo, metodologia, avaliação), recursos, referências e anexos.

O ponto inicial para a construção do projeto didático partiu do estudo e da análise da realidade. A análise da realidade foi organizada

considerando uma situação global, passando pelo conhecimento da comunidade, chegando ao contexto da sala de aula e dos saberes prévios dos alunos.

A partir desse diagnóstico, inicia-se o desenvolvimento do projeto, contendo os dados de identificação e a delimitação do tema/problema e do título do projeto. Após, são projetados os objetivos a serem desenvolvidos, contendo as finalidades que se deseja alcançar durante o desenvolvimento do projeto. Os objetivos dividem-se em: *Objetivo geral* (contexto mais amplo/longo prazo) e os *Objetivos específicos* (apresentam o contexto mais específico a médio e curto prazo).

O referencial teórico contempla as referências que fundamentam o projeto. Segundo Vasconcellos (2002), as referências estão articuladas com as *Formas de mediação*, que consistem em: “[...] orientar a reflexão para a ação, para a prática, sendo um instrumental que ajuda a superar a postura meramente intuitiva ou o risco da fragmentação da ação em função dos elementos da ideologia dominante presentes no senso comum.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 112).

Seguindo estas concepções, as formas de mediação de um planejamento possuem diferentes elementos constitutivos, conforme forem os níveis do planejamento, contemplando:

*Conteúdo* – considera um conjunto de temas ou assuntos que serão estudados em determinada área. Os respectivos conteúdos deverão ser trabalhados de forma interdisciplinar, constituindo-se como referência norteadora para o projeto;

*Metodologia* – Anastasiou (2003) compreende a metodologia como um processo que envolve um conjunto de pessoas e ações na construção de saberes, competências, habilidades e conhecimentos.

Na perspectiva metodológica, os projetos didáticos interdisciplinares podem ser desenvolvidos segundo diferentes concepções; neste trabalho priorizou-se a dialética e a dialógica. A perspectiva da metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula, discutida por Vasconcellos, baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento em que se entende o homem como um ser ativo de relações.

Assim, compreende-se que o conhecimento não é transferido ou depositado pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é inventado pelo sujeito (concepção espontaneista), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com o outro e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. (VASCONCELLOS, 2002, p. 55).

A metodologia, na perspectiva dialógica contempla a visão de Freire (2009) de que a atitude dialógica, é antes de tudo uma atitude humana, de diálogo entre os homens, seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar, pressupondo um constante movimento de ação-reflexão-ação, que muitas vezes requer e potencializa a amplitude ao diálogo.

*Avaliação* – deve contemplar diversos patamares, envolvendo: a reflexão sobre o trabalho do grupo (visando a reorientá-lo), análise crítica das apresentações dos grupos (visando a localizar avanços e lacunas), avaliação geral do trabalho do projeto (visando à retomada da consciência por parte de todos, e a definição de elementos para a continuidade do trabalho). (VASCONCELLOS, 2002, p. 154). A avaliação é elaborada a partir de indicadores que se aproximam aos objetivos e conteúdos propostos, a fim de desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e competências;

*Recursos* – são apresentados os recursos mais importantes para o desenvolvimento do projeto didático. *Anexos* – são compostos por materiais diversos que auxiliam e enriquecem qualitativamente o projeto;

*Referências* – nas referências são apresentados os livros, artigos, sites e as revistas utilizados, sendo citados de acordo com as normas da ABNT.

Foi possível perceber que o roteiro com os aspectos pertencentes ao Projeto Didático já mencionados, estavam presentes nos projetos elaborados pelos docentes. Também foi possível perceber a interdisciplinaridade sendo processada como princípio educativo nestes projetos, através da integração de saberes nos variados temas definidos nos Projetos Didáticos, como: Mobilidade na Escola, Saúde e Qualidade de vida, Valores, Escola e Trabalho, Violência Social, dentre outros. Observa-se a presença do diálogo perpassando as diferentes áreas do conhecimento, com as Dimensões Epistemológicas da Prática Educativa, percebendo o Projeto Didático como uma possibilidade de planejamento.

### 3 Relatos de experiências

A partir dos depoimentos proferidos por docentes em formação continuada, observa-se que houve uma aproximação importante com os estudos teóricos realizados na disciplina. Conforme vemos no relato, a disciplina oportunizou a construção de novos conhecimentos sobre o planejamento:

Adquirir novos conhecimentos, foi ampliado horizontes sobre a educação, conceitos de teóricos, a socialização dos grupos trouxe novas ideias e questões a serem repensadas em nosso dia a dia em sala de aula. Nos envolvemos não só usando o conhecimento, mas também a criatividade, resgatamos algumas citações de autores que deixamos de lado por algum motivo. (Aluno/a-professor/a CR).

Houve, assim, momentos de estudos e aproximações teóricas e práticas, exigindo dos docentes em formação a participação intensa nas diversas ações, de forma a ressignificar práticas já existentes nos processos de ensino e de aprendizagem com jovens e adultos, conforme depoimentos relatados:

Aprendi e me sinto mais fortalecida para o trabalho na EJA e no Ensino Médio politécnico. Esse fortalecimento pode ser destacado quando revisitei autores como Paulo Freire, Celso

Vasconcellos, Jussara Hoffmann e Ivani Fazenda. Esses autores que estudei na graduação são base para minha formação e atuação na EJA e em outros níveis e espaços educacionais. Isso por que quando os estudamos não aprendemos apenas sobre a área da educação, mas do ser humano. (Aluno/a-professor/a CTM).

Percebi também, a importância das leituras e do envolvimento do grupo para a realização de um trabalho com qualidade. Isso também se reporta para meu trabalho em aula (minha prática de EJA) com mais dedicação e responsabilidade ao que se refere a planejamento efetivo. (Aluno/a-professor/a AD).

O estudo produzido na disciplina oportunizou o fortalecimento e a apropriação teórica para então revisitar as práticas e os planejamentos produzidos na EJA. Propondo-se, assim, revisitar o planejamento trabalhado até então, a fim de tensionar as visões instituídas sobre certas práticas, desafiando docentes em formação continuada a reverem seus planejamentos e os elementos constituintes do mesmo, em geral indicadas pelos conteúdos, pelas metodologias e avaliações.

Durante toda a disciplina pude perceber o quanto podemos crescer se nos permitir ver além do que estamos habituados. Realizar o projeto foi desafiador e alentador. O refletir e o posterior dividir foi enriquecedor. Aprendi que precisamos nos permitir experimentar e pretendo assumir este desafio ou os que surgirem com mais ânimo e abertura ao novo. (Aluno/a-professor/a AMP).

Observamos que houve grande apropriação do planejamento, contemplando o trabalho por projeto na EJA, pois desafiou o grupo de docentes a refletirem e articularem seu planejamento.

Segundo Freire (2009), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e construção. A partir da referência de Freire compreende-se que o professor deve estar aberto às indagações, perguntas e curiosidades, advindas de

seus educandos, valorando os saberes e as vivências advindas de suas experiências de vida, como se vê no depoimento:

Para mim estas aprendizagens aconteceram principalmente através das trocas de experiências, dos diálogos, das leituras feitas na sala e também fora dela, bem como no entrosamento e na dedicação do grupo em que estive inserida. (Aluno/a-professor/a CL).

Ressalta-se, assim, a importância de investir num trabalho coletivo, na interação com o grupo e no fortalecimento do diálogo para a construção de uma práxis libertadora, sendo este um desafio. As experiências narradas por outros docentes são essenciais para minimizar inseguranças; é encorajador ter a companhia de um outro docente.

Partindo dos relatos de experiência destes docentes, algumas reflexões iniciais a respeito da formação docente entende que não há mudanças curriculares ou transformações na educação, que não passem primeiro pela reestruturação da formação do professor, ancorada em uma fundamentação de saberes concretos sobre um ensino que ultrapasse a transmissão para ampliar os horizontes do aprender a aprender e da formação docente e para além dela.

Antes mesmo de abordarmos qualquer ideia sobre a docência, podemos partir do pressuposto de que todos nós, docentes ou não, somos frutos de “15.000 horas de escola antes de chegarmos à universidade”. (TARDIF, 2005). O fato de termos passado todo esse tempo nos bancos escolares não define nossa formação docente.

Para autores que pesquisam a formação docente, entre eles Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), a especificidade do saber docente ultrapassa a formação acadêmica, abarcando a prática cotidiana e a experiência vivida. Podemos dizer que é um saber heterogêneo e plural, que Tardif e Lessard nos apresentam como os *saberes de formação profissional*, os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares* e os *saberes experienciais*, podendo ser melhor compreendidos na descrição a seguir: (a) *saberes da formação profissional* são os conhecimentos ligados às ciências da educação, destinados à formação de professores, desde teorias e métodos; (b) *saberes disciplinares*: emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes e cada área.

Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como Matemática, História, Literatura, etc.; (c) *saberes curriculares*: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, e apresentam-se concretamente em forma de programas escolares; (d) *saberes experienciais*: correspondem a saberes que os professores adquirem, baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio.

Na perspectiva de Tardif e Lessard (2005), considerar o contexto do saber docente é fundamental, afirmando ser impossível compreendê-lo fora do âmbito dos ofícios e das profissões, sem relacioná-lo com os condicionantes do trabalho. Para os autores, o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida, com a história profissional e com as suas relações com os alunos e seus pares.

Com o trabalho desta disciplina, foi possível mobilizar os saberes dos docentes em formação continuada, como podemos observar no seguinte depoimento:

O planejamento do trabalho foi prazeroso, mas também deu trabalho, diria que tive momentos de estudo e também houve reflexão da minha própria prática pedagógica. Penso que a pretensão que fica é que os alunos consigam estabelecer relações, construir novos conhecimentos e organizar suas ideias para enfrentar não só o mundo, mas interagir com ele. Foi possível fazer uma retomada da disciplina pesquisa em sala de aula articulando os saberes que as duas proporcionaram construir. (Aluno/a-professor/a SBS).

Os projetos didáticos nesta perspectiva – definidos, construídos e avaliados coletivamente pelo grupo de alunos e professores – se configuram como produto de uma negociação onde se busca satisfazer os interesses individuais e cumprir um fim social: – permite aos alunos decidirem, opinarem deliberarem, e construírem sua autonomia e seu compromisso com o social.

A construção do conhecimento se deu através de leituras, debates e interação. Evidentemente, a disciplina com as profes foram

muito boas, as metodologias apresentadas nas aulas foram diferenciadas, a questão dos outros grupos avaliarem uns aos outros foi bem interessante, isso possibilitou um olhar diferente no que se refere à avaliação. (Aluno/a-professor/a MS).

Dessa forma, compreende-se que o trabalho realizado na disciplina “Projeto Didático...” vislumbra que as práticas de EJA devem priorizar o conhecimento num viés interdisciplinar, compreendendo a interdisciplinaridade presente também na integração de conteúdos, na valorização de todas as práticas, nos conhecimentos e saberes, na qual as áreas de conhecimento produzem-se interdisciplinarmente.

O trabalho com projetos, usando e praticando a interdisciplinaridade, nasce do coletivo. O papel do professor, com mais clareza, me parece ser o de propor e não o de definir. Já tinha esta visão, contudo agora, ao concluir esta disciplina tenho certeza e a crença de que é possível o professor inovar e levar seus alunos à construção do conhecimento. (Aluno/a-professor/a MITR).

Seguindo esta visão, destaca-se que os projetos construídos proporcionaram experiências de aprendizagens ricas em situações de participação e de interação coletiva. Como vemos neste relato:

A construção de um projeto didático interdisciplinar em grupo foi desafiante, mas surtiu um ótimo efeito, pois conseguimos sistematizar as nossas ideias mesmo que por vezes pensássemos de forma diferente. (Aluno/a-professor/a EJS).

Esta concepção parte do princípio de que aprendizagem não é fruto apenas de acumulação de novos conhecimentos, mas do restabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos com os quais se defrontam. Aponta-se, assim, para a importância do planejamento através de projeto didático interdisciplinar, como um articulador do trabalho pedagógico realizado na EJA.

## Considerações finais

O findar desta escrita nos remete aos desafios vivenciados pelos docentes em processo de formação continuada na EJA, frente às aprendizagens construídas entre as ideias e a ação, tendo o Projeto Didático como planejamento.

Os depoimentos proferidos pelos docentes em formação continuada expressam e problematizam as práticas educativas presentes na EJA. E, desde já, adentram no convite de trilhar pelo caminho orientado para a travessia: o Projeto Didático como planejamento para as práticas em EJA.

Dessa forma, os docentes em formação continuada revisitaram as teorias que referendam o planejamento didático na EJA, como suporte das relações teóricas e práticas na EJA. Há para tal, um engajamento contínuo das relações teóricas e práticas, tencionadas pela construção do projeto didático interdisciplinar.

Este trabalho possibilitou observar a necessidade de superação de práticas tradicionais de planejamento, adentrando ao trabalho didático interdisciplinar, de forma que os docentes em formação continuada sentiram-se desafiados a organizar seus próprios conhecimentos e estabelecer relações e produções com seus colegas.

Antes, as *ideias* vinham do lugar de quem tinha um caminho de formação inteiro a percorrer, de quem era convocado a ser peregrino na travessia entre as ideias e a ação. E neste trajeto pessoal de formação percorrido, encontraram espaço, na Universidade de Caxias do Sul, através do Projeto Ler e Escrever o mundo: a EJA, no contexto da Educação Contemporânea, nas trocas cognitivas e afetivas dos colegas e professores. Agora, a *ação* vem do lugar de quem [...] foi peregrino, percorreu e chegou ao final do caminho de formação e vê as possibilidades *entre as ideias e a ação* no Projeto Didático Interdisciplinar, como planejamento para as práticas de EJA.

Portanto, a construção dos projetos didáticos interdisciplinares gerou grandes desafios que foram desde a escolha e justificativa do tema, passando pelo desenvolvimento das diversas etapas que envolvem a construção didática do projeto, até o momento da socialização. Esta construção é potencializadora do processo de consolidação e concretização do *caminho para a travessia* nas práticas

de EJA, e adentra um novo movimento didático no planejamento e desenvolvimento das ações vinculadas ao contexto da EJA.

E, neste percurso, crescemos, estudamos, indicamos caminhos, aprendemos, formamos e fomos formados. Nas palavras de Freire “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formando”. (1996, p. 23).

Retomamos nossa trajetória de formação, qualificando-a ao participar da formação destes docentes da EJA. Retomamos trajetos, optamos por “atalhos”, deixamos “bagagens” para trás, encontramos novos *mapas* para nos orientar. Vivenciar a Educação como espaço de humanização, reflexão e de ressignificação, espaço onde foi acontecendo a formação dos docentes da EJA, nos fez acreditar que é possível disseminar nas salas de aula o Projeto Didático Interdisciplinar como *um caminho para a travessia*.

Já temos algumas “pistas” para dar início a este caminho...

## PROBLEMATIZAÇÃO

Propomos que dialogue com seus colegas sobre:

- (a) O grupo considera pertinente adotar projeto didático interdisciplinar como planejamento para as aulas da EJA?
- (b) Como o projeto didático interdisciplinar poderá auxiliar na construção de uma aprendizagem significativa?
- (c) Qual a importância do trabalho interdisciplinar nas práticas de EJA?
- (d) É possível disseminar nas salas de aula o Projeto Didático Interdisciplinar como *um caminho para a travessia*?
- (e) E como poderia ser trilhado este caminho?

## Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3.ed. Joinville, SC: Univille, 2003.
- BOFF, Daiane Scopell. Planejamento: ferramenta de mediação entre teoria e prática. In: BOFF, Daiane Scopel (Org.); VERGANI, Flávia Melice (Coord.). *Avaliação e planejamento*. Caxias do Sul. Secretaria Municipal da Educação, 2011. (Caderno pedagógico 7).
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2000.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Interdisciplinaridade*. Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade, São Paulo: PUCSP, v. 1, n. 2 (out. 2012), 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Planejamento como prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- MORÉS, Andréia. *Ressignificando os saberes docentes no espaço de formação acadêmica*. 2003. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.
- PAVIANI, Jaime. Interdisciplinaridade: conceitos e distinções. Caxias do Sul: EDUCS, 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/40198403/LIVRO-JAYME-PAVIANI-Interdisciplinaridade-Conceitos-e-distincoes-2008-131p>>. Acesso em: dez. 2012.
- POMBO, Olga. Cátedra Humanismo Latino Epistemologia da Interdisciplinaridade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINARIDADE, HUMANISMO, UNIVERSIDADE, 2003, Porto. *Anais...* Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 a 14 de novembro 2003.

PROJETO DA DISCIPLINA. *Projeto Didático: entre as ideias e a ação, um caminho para a travessia*. Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Projeto Ler e Escrever o mundo: a EJA no contexto da Educação Contemporânea. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, 2011.

STECANELA, Nilda; MORÉ, Maria M.; ERBS, Rita T. C. *Fundamentos da práxis pedagógica*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2006. v. 2.

STECANELA, Nilda; RICARDO, Kátia. O currículo organizado por projetos de trabalho: planejamento ou metodologia? In: BOFF, Daiane Scopel (Org.); VERGANI, Flávia Melice (coord.). *Avaliação e planejamento*. Caxias do Sul, Secretaria Municipal da Educação, 2011. (Caderno pedagógico 7).

SILVA, Lisandra Pacheco da. *De aluna a professora: trajetos percorridos e a percorrer- Um Estudo de Caso no Curso de Graduação em Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul*. Lisandra Pacheco da Silva. Porto Alegre, UFRGS, 2009. 108f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

# 4

## Práticas afirmativas na educação de pessoas jovens e adultas

---

Delcio Antônio Agliardi\*  
Edi Jussara Candido Lorensatti\*\*

### Introdução

Este texto apresenta práticas afirmativas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas em escolas da Educação Básica da região da Serra gaúcha e resulta do evento “Diálogos com a Educação”, realizado em três edições no âmbito do projeto “Ler e Escrever o Mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”.

As práticas pedagógicas na EJA são marcadas pela diversidade, pois envolvem diferentes sujeitos, espaços, saberes e contextos socioculturais. Os sujeitos que frequentam a EJA, na condição de alunos, são jovens ou adultos, homens ou mulheres, que trazem

---

\* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras/UCS-Uniritter. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Direito da Infância e Juventude pela Fundação Escola Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul. Licenciado em Filosofia. Docente no Centro de Filosofia e Educação e pesquisador no Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul.

\*\* Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora no Centro de Filosofia e Educação da UCS. Professora no Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”.

muitas vivências, experiências e saberes desenvolvidos *in loco* no mundo do trabalho, na militância política, na constituição de famílias, na comunidade religiosa, entre outros campos. Os espaços escolares estão inseridos em comunidades urbanas, rurais, indígenas ou em locais de restrição de liberdade, entre outros. Esses sujeitos, ao chegarem à escola, possuem saberes experienciais decorrentes de suas vivências nos espaços sociais da comunidade, bem como muitos deles são portadores de saberes formais trazidos de seus processos de escolarização. As práticas afirmativas aqui apresentadas são as que levaram em conta esses sujeitos em seu contexto.

Com características descritivo-analíticas, o texto se estrutura a partir de três tópicos. O primeiro aborda os sujeitos da EJA no contexto da diversidade, pois a EJA contemporânea tem a marca da diversidade e, ao envolver diversos sujeitos, espaços e tempos, traz implicações políticas e pedagógicas importantes. O segundo tópico trata das práticas afirmativas em EJA. Nesse tema, apresentamos relatos de algumas experiências de EJA desenvolvidas em prisões, no meio rural, em escolas indígenas, em escola inclusiva e com trabalhadores da indústria. O último item procura fazer uma articulação entre as práticas de EJA e a diversidade de modo a refletir sobre as dimensões teórico-práticas deste universo da educação.

Observando as práticas afirmativas de EJA, aqui apresentadas, podemos visualizar na Educação Básica inúmeras possibilidades de efetivação do direito à educação, aprendizagem e ao desenvolvimento de pessoas jovens e adultas. Esperamos que esse texto possa contribuir na formação de professores que atuam, ou pretendem atuar, nas escolas de EJA.

## 1 Sujeitos da EJA no contexto da diversidade

Tomamos como fundamento que os sujeitos de EJA são todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico escolar, ou seja, alunos, professores, equipe diretiva e comunidade escolar na qual a EJA está inserida. Pensamos a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade marcada pela diversidade, que se expressa em função das diferenças entre os sujeitos nos aspectos sociais, culturais, geracionais, em níveis de aprendizagem, experiências de vida, entre outros.

Diferença lembra diversidade. Na concepção de Pinheiro (2010), diversidade e diferença são termos que se parecem similares com o mesmo caráter de representação da alteridade. Trazem, porém, uma distância política e filosófica, pois a diversidade é uma marca da heterogeneidade, “uma construção histórica, cultural e social das diferenças”. (PINHEIRO, 2010, p. 2). A diferença, como diz Silva (2000, p. 75), geralmente é considerada “como um produto derivado da identidade”, daquilo que somos. *Ser aluno* é ter uma identidade. *Ser aluno EJA* é ser aluno *diferente*, cuja identidade é a referência *aluno*. Nessa diferença, há a diversidade: aluno EJA (a) privado de liberdade; (b) do meio rural; (c) indígena; (d) com necessidades especiais; (e) trabalhador da indústria, entre outros. A diferença implica a formação da diversidade, de novos grupos, com novas identidades, sujeitos com identidades.

Trabalhar com a EJA no contexto da diversidade implica um olhar que não pode ser estereotipado, homogeneizado. Assim, neste texto utilizamos o conceito de alteridade defendido por Levinas (1906-1995). Consideramos que a educação, de maneira ampla e geral, se faz no interior de processos de relações humanas e cognitivas. Valemo-nos das ideias de Craidy (2005, p. 139), “é de relações que se fala quando a assunto é educação [...] o outro é a pessoa que cuida, ama ou rejeita, é o grupo mais próximo, mas é também a realidade mais distante que impregna a vida social”, para darmos voz às relações que se estabelecem nos processos educativos da pessoa jovem e adulta com as outras pessoas, com a realidade social, com o saber e com ela mesma.

O conceito de alteridade em Levinas mira o Outro, aquele que *eu não sou*. O Outro é totalmente diferente de mim, como o estrangeiro, o que vive no campo, o preso, o índio, que representam modelos concretos de *diferentes*. A alteridade se estabelece no momento “em que o reconhecimento não consiste em vê-los iguais a mim, mas diferentes de mim”. (SUSIN, 1999, p. 201). Levinas utiliza, como paradigma da relação do Mesmo com a alteridade do Outro, a relação *face a face*. O rosto do Outro expressa exterioridade, que possibilita o nascimento do encontro, olho no olho, pela instalação do humano que se oferece a uma relação, aqui direcionada para a educação formal.

As práticas afirmativas em EJA, aqui tratadas, trazem a diversidade como uma marca da heterogeneidade, uma construção histórica, cultural e social das diferenças. A diferença implica a formação da diversidade. A sociedade brasileira é constituída por diferentes etnias que, por sua vez, têm diferentes maneiras de viver, social e culturalmente. A diversidade é reconhecida na constituição da identidade nacional, como trazem os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (1996) em seu volume sobre Pluralidade Cultural. Nesse sentido, a escola, como instituição clássica de socialização, constitui-se num espaço de convivências plurais, também na modalidade EJA. A compreensão e o respeito pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo. Como disse Santos (2004), “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.<sup>1</sup>

A educação contemporânea, ao considerar as especificidades e as singularidades dos sujeitos da EJA, considera a heterogeneidade sociocultural dos indivíduos, a diversidade de suas demandas educativas e de suas condições de estudo e aprendizagem. Isso requer respeito às especificidades das zonas urbanas e rurais e à pluralidade cultural, de gênero, étnica e religiosa ou de situações temporárias de vida como acontece com os indivíduos privados de liberdade ou com migrantes e imigrantes.

Por ocasião do V Encontro Nacional de EJA (Natal, 1996) – V Eneja, foi firmado um compromisso político visando à mudança de concepção de EJA:

[...] pela assunção e consolidação da mudança de paradigma na compreensão da EJA, que não se confunde com alfabetização, nem se restringe a ela; não se reduz a ações educativas compensatórias, nem a intervenções pontuais; que seja instrumento de cidadania, em tensão para a construção de uma outra ordem social, fertilizada no solo da cultura, da solidariedade, da igualdade e do respeito às diferenças.

---

<sup>1</sup> Em palestra apresentada no XXXV Congresso da Federação Internacional dos Direitos Humanos, realizado em Quito, Equador, março de 2004.

Dessa forma, a mudança política e cultural torna a EJA “plural”, que foge das classes homogêneas tão almejadas pelos educadores de um determinado período histórico da educação. Com esse pensamento oportunizamos a formação dos professores que atuam em EJA, no desenvolvimento do projeto, em um dos eventos formativos chamados “Diálogos com a educação”. Neste encontro vários educadores de EJA trouxeram suas experiências para comunicar aos participantes as inúmeras possibilidades educativas no campo da EJA, considerando-a “plural”.

Algumas dessas possibilidades educativas de EJA foram trazidas pelas comunidades escolares eleitas mediante o critério de suas singularidades. São elas: EJA carcerária, EJA rural, EJA indígena, EJA inclusiva e EJA para trabalhadores da indústria. Essas comunidades escolares participaram da atividade acadêmica nomeada de Diálogos com a Educação: EJA e Diversidade.

De acordo com os PCNs (1997, p. 96), “a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem”. O diálogo estabelecido revela uma gama de possibilidades políticas e pedagógicas decorrentes das ações das redes de ensino. De acordo com Pinheiro (2010, p. 3), “na EJA a afirmação da diversidade se manifesta em atitude, comportamentos e gostos socialmente construídos que pertencem ao campo da cultura e relações sujeito/sujeito e sujeito/objeto em experiências significativas”. As práticas afirmativas em EJA aqui identificadas não são trazidas no texto como “modelos” ou como propostas de intervenções, mas como análise das múltiplas possibilidades de um saber/fazer pedagógico e político em um cenário de diversidade.

## 2 Práticas afirmativas em EJA

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Neste texto são apresentados, na forma de uma síntese descritiva e analítica, os diálogos estabelecidos entre as políticas públicas contemporâneas e algumas práticas afirmativas de EJA.

### *EJA em prisões*

A EJA em prisões se configura no mundo contemporâneo como uma política pública prevista nos Programas da Secadi/MEC, considerando que o Brasil tem a 4ª maior população carcerária do mundo. De acordo com dados do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias do Ministério da Justiça (2013), o País tem 550 mil pessoas presas, situação que o coloca na quarta posição mundial, atrás apenas dos Estados Unidos, da China e da Rússia.

As políticas públicas de educação nas prisões, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi/MEC, dialogam com a Lei de Execução Penal, Lei 7.210/1984; Resolução 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça; Resolução CNE/CEB 02, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, e Decreto 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional.

Em Caxias do Sul, a educação nas prisões acontece na Penitenciária Industrial – PICS de forma intermitente desde 1996 e de forma continuada a partir de 2010, como Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos Novo Horizonte (Neejanh), que é âncora de educação pública de três Unidades Prisionais: (1) Apanhador – Presídio Regional de Caxias do Sul; (2) Canela – Presídio Estadual de Canela; (3) São Francisco de Paula – Presídio Estadual de São Francisco de Paula. A proposta pedagógica do Neejanh é concebida na visão freireana de educação libertadora (baseada na dialogicidade) e abrange os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nas reuniões de formação de professores são oferecidos estudos teóricos e releitura de autores que demonstram a visão de mundo e de educação libertadora para subsidiar o trabalho pedagógico. O grupo de professores aponta, como potencialidades

ou desafios à *remissão da pena*, a construção de uma nova escola no terreno da PICS, a instalação do Laboratório de Informática, o Projeto Passaporte para o Futuro, Olimpíadas de Língua Portuguesa, Oficina Literária e Atendimento Extraclasse.

A construção dos processos educacionais formais para adultos, nas unidades de privação de liberdade, é um grande desafio. Para que o processo pedagógico se efetive, é necessária, muitas vezes, a criação de condições mínimas: instalações físicas, jornada de estudo, construção de projeto político-pedagógico, flexibilidade curricular e formação de professores, ao contrário dos demais espaços educativos, onde essas condições, presume-se, estejam garantidas.

As narrativas que emergem no interior dos processos educativos, realizados na prisão, sugerem que o contexto de ensino e aprendizagem não é aquele imaginado em uma escola tradicional. De acordo com a Direção do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos Novos Horizontes (Neejanh/PICs), “cada dia é um dia diferente”. Essa narrativa evoca uma interpretação de processos educativos formais feitos pela flexibilidade de horários, intermediados por múltiplas práticas pedagógicas, através de relações intermitentes entre os sujeitos do ensino e da aprendizagem. Uma educação formal oferecida e realizada muito mais pelas possibilidades, limitadas e sujeitas às intermitências cotidianas, do que pelo calendário “estável e regular” de uma escola aos moldes tradicionais e históricos.

Todavia, esse contexto de alternância cotidiana, e de flexibilidade de tempo e espaço, não é impedimento para os gestores imaginarem uma escola contemporânea arquitetada com infraestrutura similar às tradicionais, com salas de aula, biblioteca, laboratório de informática e sala de direção e professores. Provavelmente, um imaginário de escola tradicional como necessidade de configuração legal e cultural, na medida em que a representação de escola, mesmo em condições de privação de liberdade, pois, como adverte Craidy (2005), as instituições encarregadas pelas medidas de privação de liberdade não conseguiram superar o caráter meramente prisional, e o caráter educativo está pouco presente no cotidiano dessas instituições.

### *EJA inserida em meio rural*

Ao tratarmos da EJA inserida em meio rural, estamos nos referindo ao que a política pública nacional chama de educação no campo, embora sendo o Brasil um país eminentemente urbano, pois dos 190 milhões de brasileiros 84,4% moram no perímetro urbano e 15,5% moram no meio rural. (IBGE, 2011). Em municípios pequenos, com até 5 mil habitantes e localizados em extensas dimensões territoriais, observamos que o acesso à escola é mais difícil, sobretudo da população adulta ou idosa.

Na história da educação brasileira, “os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam os mesmos ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro”. (GOBETTI, 2011, p. 39). Uma comunidade educativa pensou, nesse sentido, levar a escola onde estão os sujeitos que buscam formação escolar. Se os sujeitos não conseguem ir à escola por diversas razões, a escola vai até eles.

Encontramos na localidade de Picada Café<sup>2</sup> uma prática afirmativa em EJA inserida em comunidades do interior. O “Projeto Saberes da Nossa Gente” é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo de Picada Café, que começou a funcionar em 2007. O que motivou a implementação do projeto foram os indicadores de analfabetismo do município. Para a formatação da proposta, o município solicitou à Secretaria Municipal da Saúde, através das agentes comunitárias de saúde, uma coleta de dados e cadastro das pessoas não alfabetizadas residentes no município.

A partir do diagnóstico, a política pública de educação municipal implantou um programa de alfabetização de pessoas adultas na forma de educação social, visando a que os moradores do interior, não alfabetizados, participassem das aulas na própria residência. Ao invés da cultura escolar tradicional da pessoa ir para a escola, o município de Picada Café oportunizou que a escola fosse, literalmente, até onde reside o sujeito da EJA. Essa política resultou na baixa evasão escolar,

---

<sup>2</sup> O Município de Picada Café está localizado na encosta da Serra gaúcha, a 90 km de Porto Alegre. Vivem no município 5.182 habitantes (IBGE/2010).

uma vez que o educando não se expunha a um grande grupo, mantendo contato direto e próximo com o professor.

Através de análise diagnóstica, desenvolvida mediante entrevista individual, a tentativa de investigar o contexto das pessoas em processo de alfabetização, o tempo de permanência na escola e seus processos de escolarização, a justificativa para a evasão escolar e o retorno a ela, os conhecimentos prévios, o que mobiliza a estudar como adulto e as perspectivas em relação às aulas.

A análise diagnóstica ainda indicou a ocupação dos sujeitos, sendo que a maioria exerce atividades em setores da economia, como o coureiro-calçadista, o de tecelagem, do comércio, da agricultura, da gastronomia, e em atividades domésticas, entre outros que são aposentados. A maioria dos alunos atendidos é natural de diferentes regiões do Estado do Rio Grande do Sul, sendo que alguns são procedentes de regiões dos Estados de Santa Catarina e do Paraná.

Em relação à análise da escrita dos adultos, antes de iniciarem o programa, a mesma revelou que pouco mais da metade dos entrevistados não sabia escrever, ou seja, não tinham domínio do código alfabético, pois não tinham vivido o processo de escolarização.

A análise vinculada à leitura dos adultos apontou que uma considerável maioria não sabia ler, mostrando que o desconhecimento da cultura letrada deixando-os, às vezes, à margem das oportunidades ou fazendo-os reféns de abusos na sociedade. O resultado parcial dessa política indica que um grande contingente dos entrevistados conseguiu se alfabetizar, demonstrando domínio da leitura e da escrita.

A experiência aqui retratada se apresenta como prática afirmativa de EJA, na medida em que o direito à educação de pessoas, que vivem no campo, foi efetivado por uma política pública de busca ativa daqueles que se encontravam sem acesso à alfabetização. A preocupação com o analfabetismo rural é decorrente das novas exigências econômicas e sociais para se produzir e viver no campo, ao mesmo tempo em que contribui para a redução dos altos índices de analfabetismo entre as pessoas que vivem no campo, uma dívida histórica no setor da educação.

### *EJA indígena*

A Constituição Federal de 1988 assegurou aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios. Reconhece que eles podem utilizar a língua materna e seus processos de aprendizagem na educação escolar. O Estado do Rio Grande do Sul conta com comunidades indígenas, formadas em sua maioria pela cultura Kaingang, Guarani e Charrua. De acordo com o Censo Demográfico (IBGE/2010), que adota como critério a autodeclaração dos entrevistados, 0,3% da população gaúcha é de indígenas (32.488.737 pessoas), aproximadamente 4% da população autodeclarada indígena do País.

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V Confinteia), em Hamburgo, em sua declaração, no item 18, traz:

Povos indígenas e nômades têm o direito de acesso a todas as formas níveis de educação oferecidos pelo Estado. Não se lhes deve negar o direito de usufruírem de sua própria cultura e de seu próprio idioma. Educação para povos indígenas e nômades deve ser cultural e lingüisticamente apropriada a suas necessidades, devendo facilitar o acesso à educação avançada e ao treinamento profissional.

O texto da Confinteia vem ao encontro da filosofia Kaingang, que diz: “Posso ser tudo o que você é sem deixar de ser quem eu sou.” A população indígena, quase sempre invisível aos olhos da escola (na Serra gaúcha, ainda mais) ocupa quase 8 mil matrículas em 74 escolas públicas indígenas, segundo informações da Seduc/RS. Nessas escolas são atendidos os alunos no Ensino Fundamental, onde atuam 250 professores indígenas, 300 professores não indígenas e aproximadamente 300 funcionários.

Nas áreas do RS, habitadas pelas populações indígenas, existe uma porcentagem significativa de pessoas analfabetas, aproximadamente 40%. Apenas 20% concluíram as séries iniciais do Ensino Fundamental, 15% concluíram Ensino Médio e 5% o Ensino Superior. Por que não foi implantada uma política de educação permanente nestas comunidades? De acordo com dados da Seduc/2011, 15% das comunidades indígenas possuem oferta de EJA.

Desse modo, os dados aqui apresentados mostram uma realidade educacional que está longe de ser confirmada como direito à educação. Se apenas 35% das pessoas concluíram o Ensino Fundamental e 15% das comunidades indígenas possuem oferta de EJA, existe uma evidente situação de violação de direitos humanos fundamentais.

Convém ressaltar que a Constituição Federal/1988 e muitos outros dispositivos legais asseguram direitos à população indígena como os direitos às reservas de terras historicamente utilizadas por essa população, os direitos à atenção diferenciada nos serviços de saúde e de educação escolar indígena, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino e aprendizagem e a produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo, bem como os direitos às ações de alimentação e nutrição sustentável, com enfoque na promoção da saúde e prevenção de doenças.

De acordo com estudos de Lima<sup>3</sup> (2011), “foi graças à ação de pessoas interessadas na educação indígena, querendo que nosso povo fosse alfabetizado, que as nossas escolas surgiram e mais tarde foram reconhecidas e ficaram sobre a responsabilidade do Estado”. Se, historicamente, a educação escolar foi instrumento de opressão para o povo indígena e não foi na escolar que o índio buscou conhecimentos para a sua sobrevivência, a atual situação do acesso à escola continua sendo um problema e uma dívida do Estado a ele, inclusive no reconhecimento da diversidade cultural, na medida em que o povo indígena foi visto durante séculos como sem cultura.

### *A inclusão na EJA*

A educação inclusiva é atualmente um dos maiores desafios do sistema educacional, também na EJA. Historicamente, as políticas públicas de educação não incluíram pessoas com deficiências, produzindo adultos analfabetos. A Declaração de Salamanca, em 1994, pela Unesco, desencadeou um processo global de mudanças em

---

<sup>3</sup> LIMA, Lenir Teresinha de Paula de. *A Educação PROEJA na Educação Indígena da perspectiva de uma indígena*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Proeja) – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Bento Gonçalves, 2011.

políticas públicas, que visa a garantir o direito à educação de grupos sociais em situação de desvantagem e com possíveis exclusões. A partir da década de 90, o sistema educacional brasileiro está vivendo uma política de inclusão no compromisso de efetivar o acesso e a permanência de pessoas com deficiências nas escolas públicas de Educação Básica. Escolas essas que reconheçam e respondam às necessidades específicas com adequação de aprendizagem e de profissionais.

Em Caxias do Sul, a educação inclusiva se propõe a articular estratégias e a promover a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na Educação de Jovens e Adultos, tendo como princípio o respeito à multiplicidade humana. Para isso, o planejamento deve ser elaborado de múltiplas formas, para cada situação, ou seja, procura oferecer a mesma aula de variadas formas, tendo em vista a diversidade dos alunos e também os demais fatores como: desmotivação, dificuldade de entendimento. Esse planejamento é pensado tanto pelos professores como pela coordenação pedagógica da escola e, muitas vezes, são planejamentos individualizados.

O professor que atua diretamente no processo de ensino e aprendizagem na EJA precisa estar atento às diversas peculiaridades dessa população, contando com o auxílio da coordenação para a identificação, elaboração, produção e organização de serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de sua turma.

É importante a assessoria pedagógica da equipe da Secretaria da Educação, que estabelece parcerias com as áreas intersetoriais, especialmente no campo da saúde e no mercado de trabalho.

A educação inclusiva ainda está voltada à alfabetização sem um compromisso maior com as áreas de conhecimento e cristalizada no modelo médico-psicológico da deficiência. Deste modo, o diálogo com a EJA inclusiva se mostra necessário no sentido de alargamento das experiências e práticas pedagógicas, que promovam verdadeiramente a aprendizagem das pessoas que são seres humanos em desenvolvimento. As pessoas com deficiência, como qualquer outra pessoa, são diferentes entre si, com aprendizagens diferentes, o que enseja um olhar diferente e focado para cada história de vida.

### *EJA para trabalhadores da indústria*

As recentes políticas educacionais brasileiras estão tencionando a relação da escola com o mundo do trabalho. O aprender a fazer é um dos pilares projetados pelo Relatório Delors para a educação do século XXI. O setor produtivo-industrial também deposita esperança na escola, para que ela prepare recursos humanos com habilidades e competências diante de uma sociedade complexa.

A tradição, a política e a cultura de EJA no Brasil têm forte vinculação com o trabalho. De acordo com o art. 37 da LDB, Lei 9.394/96, “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional”.

O Serviço Social da Indústria (Sesi) do Município de Farroupilha/RS oferece EJA para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Frequentam alunos trabalhadores e seus dependentes, com idade a partir de 18 anos, interessados em concluir o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio. As características dessa oferta de ensino é na modalidade EaD e tem a matrícula por componente curricular; estudo a distância, através do uso de apostilas dos diferentes componentes curriculares; aulas presenciais obrigatórias de 20% da carga horária total do curso; avaliações presenciais; plantões tiradúvidas para os alunos; aproveitamento de estudos anteriores e períodos letivos semestrais. O Sesi oferece suporte EaD, Plataforma Virtual SESIeduca, *e-mail* e telefone para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Novas experiências de EJA estão sendo incorporadas na sociedade. Acreditamos que um desafio é o de superar a histórica tendência de educação profissional baseada na oferta de cursos. Vincular a educação de jovens e adultos ao mundo do trabalho não significa preparar mão de obra para o mercado de trabalho, mas seguir a projeção da LDB de que a educação tem como finalidade a formação plena para a cidadania.

### **Entrelaçando o diálogo entre as práticas**

A diversidade presente na descrição das experiências protagonizadas na EJA rural, prisional, indígena, para os trabalhadores da indústria, por aqueles com dificuldades de aprendizagem, também faz parte da escola regular, porém, nem sempre é tratada com o

respeito à diferença e/ou e, muitas vezes, é um diverso que fica encoberto por um igual, por um homogêneo.

Cabe considerar que os saberes demandados pelas práticas educativas em EJA exigem do educador uma epistemologia adequada e voltada para os sujeitos que compõem comunidades educativas caracterizadas pela diversidade. Na visão de Freire (2011), é uma experiência educativa que reconhece o ato de educar, não como transferência de conhecimento, mas como uma possibilidade para a sua produção.

Freire (2011) defende o ato de ensinar como uma tarefa que exige o reconhecimento da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão *individual* e a de *classe* das pessoas jovens-adultas, cujo respeito é indispensável na ação educativa. Os diálogos entre as diversas práticas educativas, que se desenvolvem em diferentes contextos e com a participação de diferentes sujeitos, é uma experiência histórica, social, política e cultural, que a escola contemporânea precisa valorizar, na medida em que a atual conjuntura escolar está imersa na diversidade e se compõe como produto da interação entre sujeitos e instituições.

A diversidade de práticas afirmativas de cada comunidade, a exemplo das aqui apresentadas, exhibe multiplicidade que se deve à diferença de idade, sexo, lugar social, etnia, mas também de diferentes modos de vida. Da pessoa em privação da liberdade ao trabalhador da indústria, múltiplos são os desejos, saberes e conhecimentos, que advêm de suas experiências pessoais, pois, embora adquiridos fora dos muros da escola, podem ser mobilizados para fins específicos no processo de ensino e aprendizagem na EJA.

O conteúdo escolar, na visão de Freire (2005), não deve ser uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A proposta freireana, antecipando-se à influência dos Estudos Culturais, dialoga com a cultura acadêmica e popular. Desse modo, há procedimentos diferenciados para trabalhar com os saberes na diversidade das práticas educativas, valorizando a experiência sociocultural dos sujeitos, desenvolvendo alternativas às práticas pedagógicas tradicionais.

Acreditamos que essas práticas, quando sustentadas nas reais possibilidades da conjuntura em que estão inseridas, se configuram como afirmativas, pois incorporam à política pública educacional local elementos da diversidade cultural em relações sociais das comunidades, que contemplem relações de pertencimento diversificadas.

Além do reconhecimento e da valorização dessas práticas afirmativas, pois elas dão materialidade às novas possibilidades pedagógicas no campo da educação de pessoas jovens e adultas, acreditamos que “não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós”. (FREIRE, 2011, p. 46).

Os participantes da atividade acadêmica *Diálogos com a Educação: EJA e Diversidade* tiveram a singular oportunidade de interagirem com experiências significativas de educação, participando da construção do conhecimento, envolvendo-se com ela, assumindo, com e diante dos outros, novos desafios.

### Considerações finais

O que inspirou o diálogo com as práticas afirmativas foi a atual conjuntura da educação de pessoas jovens e adultas, que tem a marca da diversidade. Essa modalidade exige um saber profissional específico. Exige do educador de EJA a compreensão das reais necessidades humanas e sociais em que se operam os processos educativos cotidianos.

Desse modo, entendemos que o planejamento específico para a modalidade de educação de jovens e adultos é essencial na medida em que ele possibilita o processo de conhecimento, criando condições favoráveis para o ensino e a aprendizagem; evitando a infantilização das práticas pedagógicas, a adaptação das práticas do ensino regular ou, ainda, o excessivo rigor dos métodos de trabalho na escola. A especificidade desse público não é apenas etária, mas também cultural, por isso, a atividade de planejamento e organização do ensino na EJA necessita ter forte componente social, político e educacional.

Como bem diz Arroyo (2005, p. 22), não se trata de qualquer jovem ou de qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias socioétnico-raciais, do campo,

da periferia, privados de liberdade ou com necessidades especiais. Por isso, defendemos que o educador de EJA deve assumir a pesquisa como princípio educativo; pesquisar o cotidiano escolar para compreender e respeitar as diversidades. De acordo com Demo (2011, p. 15), “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi”.

O diálogo estabelecido com as práticas afirmativas em EJA permitiu que experiências quase invisíveis na sociedade se tornassem em substrato para novas ações no campo da educação. Por fim, reafirmamos que os conhecimentos historicamente construídos devem ser tomados como um elo integrador das vivências e dos saberes experienciais (do meio sociocultural e do trabalho). A realidade do trabalho na EJA deve ser tomada como uma justa causa da educação brasileira.

## PROBLEMATIZAÇÃO

Planejar para EJA exige pesquisar o cotidiano dos sujeitos, como vivem, quais saberes têm produzido e como entrelaçá-los com o conhecimento que a ciência e as tecnologias produzem, levando em conta as particularidades de cada grupo. Segundo Arroyo (2005, p. 70), “repensar o fazer pedagógico não mais de forma linear, somente seqüencial, baseada em pré-requisitos; mas na sua complexidade, diversidade, com rupturas e movimentos”. Como planejar com esse olhar ampliado tendo como norte o direito dos envolvidos à educação ao longo da vida?

## Referências

- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. *Sistema Integrado de Informações Penitenciárias do Ministério da Justiça*, 2013.
- BRASIL/MEC. Programas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)>.
- CRAIDY, Carmem Maria; GONÇALVES, Liana Lemos. *Medidas sócio-educativas: da repressão à educação*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- DOCUMENTO FINAL do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Natal/RN. 1996. In: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004*. Brasília: Unesco, MEC, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- PEIXER, Zilma Isabel; VARELA, Iáscara Almeida (Org.). Educação do campo. In: GOBETTI, Marilza. *Educação do campo e diversidade: escola itinerante “Maria Alice Wolff de Souza”*. Lages/SC: Grafine, 2011.
- PINHEIRO, Rosa Aparecida. Diversidade, saberes e organização curricular na EJA. In: ENIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
- SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SUSIN, Luis Carlos. *O homem messiânico: uma introdução ao pensamento de Emmanuel Levinas*. Petrópolis: Vozes, 1999.



## Realização



Ministério da  
Educação



## Apoio



« E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação. »

Paulo Freire

ISBN 978-85-7061-721-7



9 788570 617217