

# A atividade de ensino como ação pedagógica voltada ao processo de humanização de estudantes da EJA

Daniele Cristina de Paiva Parada

**Como citar:** PARADA, Daniele Cristina de Paiva. A atividade de ensino como ação pedagógica voltada ao processo de humanização de estudantes da EJA. *In:* MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). **Educação de jovens, adultos e idosos:** questões teóricas, implicações práticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p..209-230. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-467-7.p.209-230>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# A ATIVIDADE DE ENSINO COMO AÇÃO PEDAGÓGICA VOLTADA AO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DE ESTUDANTES DA EJA

Daniele Cristina de Paiva Parada<sup>28</sup>

## Introdução

*O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam (SAVIANI, 2021, p. 45).*

No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2022, a taxa de analfabetismo das pessoas de quinze anos de idade ou mais foi estimada em 5,6%, o equivalente à cerca de 10 milhões de pessoas, distribuídas entre as mais velhas, pretas e pardas e, principalmente, as mais pobres. Isto significa que a educação brasileira, “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” que visa ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 1988, art. 205) nos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais tem privado sujeitos oriundos de camadas populares da sociedade, de gozarem de direito público subjetivo, garantido a todos, mantendo-os na condição de dominados, conforme os dizeres da epígrafe deste texto.

---

28 Graduada em Pedagogia pela Unesp, Câmpus de Marília.

Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Marília.

E-mail: daniele.paiva@marilia.unesp.br

Tais dados foram apresentados e discutidos na disciplina “Abordagens Metodológicas da Educação de Jovens e Adultos”, ministrada pelo Prof. Dr. José Carlos Miguel no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – câmpus de Marília/SP o que me motivou a estabelecer debate sobre como o ato educativo pode contribuir para que esses sujeitos se apropriem de conhecimentos necessários para inserção no processo de superação da condição de dominados. Para isso, busco responder, ao longo deste texto, à seguinte questão-problema: como a atividade de ensino pode contribuir ao processo de humanização de estudantes da Educação de jovens e adultos (EJA)? Diante desta questão, estabeleci como objetivo investigar a atividade do professor da EJA, mais especificamente a atividade de ensino enquanto prática pedagógica que pode colaborar, segundo pressupostos da Teoria Histórico-cultural, ao processo de humanização dos estudantes.

Diante do exposto, os resultados de pesquisas desenvolvidas a partir dessa fundamentação teórica se apresentam como via principal deste processo de humanização, à medida que explicam o desenvolvimento humano a partir da apropriação ativa da experiência culturalmente acumulada e oferece bases para uma teoria pedagógica que favoreça o desenvolvimento do sujeito.

Com isso, realizei pesquisa bibliográfica e análise documental a fim de analisar e refletir sobre a organização da atividade de ensino, enquanto ato intencional que pode gerar e promover a formação do pensamento teórico consolidada na atividade do estudante.

Norteando-me pelo que busco responder, intenciono como resultado da análise empreendida, inferir que a atividade de ensino na EJA acontecerá mais significativamente ao passo em que esteja voltada para a formação de conceitos teóricos (científicos) consolidados a

partir de ações sistemáticas e intencionalmente organizadas pelo professor que visem a humanização dos sujeitos.

## **Metodologia**

A metodologia eleita para a pesquisa da qual resulta este texto foi de abordagem documental e bibliográfica, por meio da qual foram localizados livros, artigos científicos e documentos oficiais, como leis e propostas curriculares que possibilitaram atingir os objetivos da investigação. Destaca-se a leitura como principal técnica para identificar as informações e dados contidos nas fontes selecionadas bem como para verificar as relações existentes entre elas, de modo a analisar sua consistência.

A pesquisa bibliográfica foi compreendida conforme indica Minayo (1994, p. 23 *apud* LIMA e MIOTO, 2007, p.38), ou seja, como:

[...] processo no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica” de constante busca que define o processo intrinsecamente inacabado e permanente, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta uma ‘carga histórica’ e reflete posições frente à realidade.

No mesmo sentido, GIL (1994 *apud* LIMA e MIOTO, 2007, p.40) afirma que a pesquisa bibliográfica “[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações auxiliando também na construção, ou melhor, definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.”

Em relação à análise de dados, a pesquisa documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem uma vez que são considerados documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p.187 apud L (Phillips, 1974, p. 187 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). A opção por essa metodologia decorre do fato de a considerar procedimento importante na produção do conhecimento científico possibilitando ao pesquisador analisar as fontes que respondam ao seu problema e indagações e que comprovem ou refutem suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos.

### **Referencial Teórico**

Ao considerar a escola como lugar onde se aprende e se ensina, necessita-se de um tipo de ensino que “se adiante ao desenvolvimento” humano (VYGOSKI, 2017, p.114) em consonância com o movimento histórico e social que o constitui. Assim compreendida, como meio de desenvolvimento do psiquismo humano, a educação escolar possui função fundamental de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2021, p.13), tornando o estudante capaz de “[...] reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade” (BRASIL, 2001, p. 50).

No entanto, percebe-se que os estudantes da EJA, em sua maioria, trabalhadores, pobres, negros, desempregados, oprimidos do processo de escolarização, tiveram suprimido, durante todo o tempo que permaneceram afastados da escola, o direito de acesso e domínio

aos saberes escolares necessários ao pleno desenvolvimento de suas condições humanas, as quais lhes possibilitariam transformar a realidade social, política e econômica em que estão inseridos. Daí a urgência de se pensar a escola como espaço de construção e fortalecimento do conhecimento científico, principalmente na EJA, onde percebemos um empobrecimento e reducionismo deste tipo de conhecimento ocasionado por aspectos culturais, sociais e políticos nem sempre considerados na organização dos currículos e programas de ensino:

Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” apenas para tarefas e funções desqualificadas nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes extratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000, p. 5, aspas no original).

Registrada a relevância do “currículo oculto” do qual os sujeitos da EJA são titulares, a ser considerado na organização dos programas de ensino de EJA, contudo, o ponto de chegada do ato educativo é o desenvolvimento de um tipo específico de pensamento e um modo também específico de pensar denominado pensamento teórico, pois, como aponta Freire (1996, p. 103), deve-se considerar como ponto de partida do ensino os saberes da experiência concreta dos educandos, ou, como descreve Vygotski (*apud* PRESTES, 2018, p.154), deve-se partir dos “conhecimentos cotidianos”.

Os saberes da experiência estão vinculados à vivência dos sujeitos, seus contextos, seus problemas, suas angústias e às contradições presentes na sociedade em que está inserido e, ao considerá-los, traz-se à escola muito mais do que temas a serem estudados, mas um legado histórico, cultural, político, econômico e ambiental construído nas vivências individuais e coletivas dos indivíduos. Ou seja:

A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de “domesticação” dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades (OLIVEIRA, 2001, p. 41, *aspas no original*).

À luz da concepção freiriana de que devemos considerar as compreensões dos estudantes sobre o mundo que os circunda (saberes decorrentes de suas experiências cotidianas) e da concepção vygotskiana de que o conhecimento científico pode surgir “[...] com base nos conceitos cotidianos [...]” (VYGOTSKI *apud* PRESTES, 2018. p. 154) é importante frisar a necessidade de entender a escola como espaço social privilegiado para a mobilização desses conhecimentos e dos que foram historicamente produzidos, a partir da ação do professor que deve estar organizada intencionalmente para esse fim.

Segundo Moura (2016, p.102),

A busca da organização do ensino, recorrendo à articulação entre teoria e prática, é que constitui a atividade do professor, mais especificamente, a atividade de ensino. Essa atividade se

constituirá como práxis pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e estudantes.

E, ao se constituir como prática pedagógica que transforma a realidade e os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, a atividade de ensino colabora para o processo de humanização. No entanto, isto só ocorre quando o ensino é concebido como atividade gerada por necessidades e motivos.

Leontiev (2017, p. 68) define atividade como “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.”. Para o autor, toda atividade parte de uma necessidade que só pode ser satisfeita quando há um objeto para o qual se direciona, a partir do qual são estabelecidos motivos para a ação. Segundo esse pesquisador, o motivo impulsiona a atividade, na medida em que articula uma necessidade a um objeto, portanto, a atividade só existe se há um motivo. As necessidades estimulam e dirigem as ações realizadas pelo sujeito, mas estas funções somente podem ser cumpridas se forem objetivas. Assim, a atividade de aprendizagem aqui entendida, pode fundamentar o trabalho do professor na organização do ensino, pois está vinculada à ideia de criação de necessidade pelos alunos, ou seja, de motivo para aprender.

Leontiev (2017) analisa a estrutura da atividade humana, distinguindo três níveis de funcionamento: a atividade propriamente dita, as ações e as operações. Para ele, todas as atividades têm uma estrutura interna guiada por ações e operações, decorrentes do seu motivo e dos seus objetivos. De acordo com o autor, toda atividade possui em sua origem, um (ou mais) motivo(s). Por motivo, o autor



caracteriza a união entre uma necessidade do homem e um objeto capaz de satisfazer a necessidade posta.

Compreendido o motivo enquanto princípio da atividade passemos às ações e às operações. Para Leontiev (2017), na estrutura da atividade humana há ações voltadas para atingir as necessidades do sujeito. Tais ações demandam ação voluntária do sujeito para sua execução. Ao repetir muitas vezes uma mesma ação (ou um conjunto de ações) elas se automatizam e passam ao nível das operações, ou seja, são realizadas sem a necessidade de que o sujeito dispense a ela atenção voluntária, visto que passaram para o modo automático. Por outro lado, esse pesquisador considera importante destacar que existe distinção entre ação e atividade. Enquanto na primeira não há relação entre motivo e objetivo, na segunda há.

Para Leontiev (2017) a atividade pode ter várias ações focadas em uma mesma necessidade e a ação pode mobilizar várias operações, da mesma forma que a operação pode realizar diferentes ações, “[...] isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo” (LEONTIEV, 2017, p.74). Na atividade de ensino, é o professor quem está em atividade quando propõe que o aluno reconstitua o processo histórico do desenvolvimento conceitual do conteúdo estudado, decorrente de conhecimento teórico. É por isso que, toda atividade de ensino que priorize a apropriação do conhecimento teórico deve ser planejada e organizada visando o desenvolvimento psíquico dos alunos. E, para que isso de fato ocorra, deve estar claro ao professor os motivos de sua atividade de ensino.

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a

realidade. É com essa intenção que o professor planeja a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação (MOURA, 2016, p.103).

Moura (2018, p.158) explica que “[...] a atividade de ensino tem como objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. Já o seu resultado corresponde a outra necessidade: a do aluno que busca aprender”. Nesse contexto, a atividade de ensino exibe particularidade extremamente relevante: a intencionalidade, premissa para os que organizam o ensino.

Neste ponto, Moura (2018) sugere que devemos dar maior atenção à atividade de ensino, pois nem todo objeto de ensino deverá se transformar em objeto de aprendizagem, ou seja, nem todo objeto de ensino é de aprendizagem. Para ser caracterizar como objeto de aprendizagem é necessário que haja a necessidade dos sujeitos que aprendem. É por isso que a atividade de ensino implica atenção especial aos sujeitos que poderão aprender. O sujeito colocado em situação de aprendizagem, muitas vezes, deverá realizar ações que não estão de acordo com os seus motivos para aprender. Quando isso acontece, age para satisfazer a necessidades que não correspondem aos motivos da atividade.

Aqui temos uma situação relevante para a organização do ensino da EJA. Se a atividade de ensino proposta ao aluno não mobilizar suas necessidades, conseqüentemente não potencializará suas capacidades intelectuais, tornando sua atividade uma simples tarefa, afastando-o do motivo de realizá-la. As necessidades humanas também são aprendidas, ou seja, desenvolvidas a partir da ação do outro. Por exemplo: quando o professor propõe que os alunos escrevam um cartão aos pais em comemoração ao seu dia, está criando necessidades que não existiam a priori no aluno, afinal, eles se

satisfazem ao dizer (comunicar oralmente) o carinho que sentem pelo pai. A comunicação escrita é uma demanda (necessidade) criada pelo professor.

No caso dos alunos da EJA, entretanto, as necessidades decorrem da vida cotidiana, pois eles vivem situações reais em que apenas a linguagem oral não é suficiente, por exemplo, saber se o boleto que precisam pagar é referente ao consumo de água ou de energia elétrica. Nesse sentido, as necessidades quanto à apropriação da língua escrita são diferentes para crianças e para adultos. Dar atenção aos desejos dos alunos significa criar necessidade que desencadeia a busca de conhecimento que deverá satisfazer a um motivo de aprendizagem. Isto fica mais claro com o exemplo citado por Moura (2018, p.161)

Imagine que, em determinada comunidade rural, as plantações estão sendo dizimadas por determinada praga. Entender este fenômeno pode ser a salvação da lavoura que dá sustento à comunidade. Assim, uma atividade de ensino que tenha por objetivo explicar o fenômeno pode ser motivadora para a maioria dos sujeitos que são parte da atividade. Os educadores que procuram dar significado ao que estão ensinando poderão unir seus objetivos às necessidades dos alunos. Desta maneira, as ações educativas poderão se aproximar das ações de aprendizagem e, sendo assim, o que realizam, além de ser uma atividade de ensino poderá resultar em uma atividade de aprendizagem.

O exemplo apresentado, nos aproxima da realidade dos estudantes da EJA que, muitas vezes, buscam esta modalidade de ensino para satisfazer suas necessidades particulares, para interagir com a sociedade da qual já fazem parte. Por isso, tomar o ensino como atividade, na perspectiva de Leontiev (2017), implica fundamentar o

trabalho do professor na ideia de necessidade, ou seja, de motivos para aprender e definir o que se busca concretizar com essa atividade. Segundo Davidov (2023), toda atividade educativa tem por finalidade “formar o pensamento teórico” (DAVIDOV *apud* PUENTES, 2023, p. 44). Este é o objeto a ser conhecido pelos estudantes que são sujeitos da aprendizagem.

É o contato com o conhecimento científico que abre possibilidades de desenvolvimento humano, ou seja, humanização.

### **Resultados e Discussões**

O estudante da EJA “[...] não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia [...]” (ARROYO, 2006, p.22) que precisam ser considerados como sujeitos que tiveram o direito de acesso ao ensino regular em idade normal violado, e que, ao retornarem à EJA, trazem vasta experiência de saberes socialmente construídos nas vivências sociais.

Nesse contexto, cabe ao professor que atua nessa modalidade de ensino considerar a realidade desses sujeitos e assumir o papel de responsável em conceber um tipo de ensino estruturado nas necessidades individuais e coletivas dos estudantes, de forma a criar novas necessidades educativas que lhes proporcionem a apropriação dos conhecimentos e das experiências histórico-culturais da humanidade.

Entretanto, Moura afirma que

[...] dada a vastíssima experiência da humanidade, mais importante que ensinar todo e qualquer conhecimento, o que seria tarefa impossível, é ensinar ao estudante um modo de ação generalizado de acesso, utilização e criação do conhecimento, o

que se torna possível ao se considerar a formação do pensamento teórico (MOURA, 2016, p. 112).

Ao desenvolver esse tipo de pensamento, a atividade de ensino possibilita aos educandos (tanto no geral quanto da EJA, em particular) se apropriarem dos elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam para se humanizarem. E, ao se apropriarem da produção histórica e coletiva da humanidade, esses estudantes saem da condição de dominados e marginalizados, impostas socialmente.

No entanto, para que haja a superação de tal condição evidencia-se a necessidade de recuperar a função humanizadora da escola. Para isso, é preciso assumir a educação como “concepção problematizadora, comprometida com a libertação” (FREIRE, 2016, p.101) que garanta a apropriação daquilo que os estudantes não sabem, pois “[...] o indivíduo precisa da escola não para legitimar o conhecimento que ele já produziu, mas para ter acesso ao conhecimento que ele não é capaz de elaborar e sistematizar” (GIARDINETTO, 1999, p.91). Assim, à medida que a escola possibilita o domínio necessário dos instrumentos que garantem a elaboração e sistematização de tal conhecimento,

O indivíduo se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando de trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 1996, p. 35).

Nessa perspectiva, cabe à atividade de ensino,

[...] aproximar os estudantes de um determinado conhecimento. Daí a importância de que os professores tenham compreensão sobre seu objeto de ensino, que deverá se transformar em objeto de aprendizagem para os estudantes. Além disso é fundamental que, no processo de ensino, o objeto a ser ensinado seja compreendido pelos estudantes como objeto de aprendizagem. Para a teoria histórico-cultural, isso só é possível se esse mesmo objeto se constituir como uma necessidade para eles [...] (MOURA, 2016, p.105).

Para atender às necessidades dos educandos da EJA, é necessário ao educador reconhecer inicialmente, os saberes que eles carregam acerca da linguagem, da cultura, dos conhecimentos da natureza, da cidade e do campo, da produção e do trabalho, do conhecimento sobre si e sobre o ser humano, construídos ao longo das experiências vividas, para, a partir daí, estabelecer “[...] uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.” (FREIRE, 1996, p.30). A articulação dos saberes cotidianos ou da experiência cotidiana com os saberes curriculares (científicos) criam condições de sentido à atividade do estudante, a partir de uma educação escolar que

[...] se constitui numa atividade mediadora entre o saber cotidiano e o saber não-cotidiano, isto é, entre o conhecimento resultante das objetivações em-si (a linguagem, os costumes e os utensílios) próprias da vida cotidiana e as objetivações para-si (ciência, filosofia etc.). A escola é o espaço próprio em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das objetivações para-si. Daí que, além da apropriação dos aspectos essenciais do saber científico, à escola compete também promover a sensibilidade artística, a postura filosófica, a análise política etc. (GIARDINETTO, 2006, p.91).

Uma organização de ensino que possibilite aos estudantes criar relações conscientes com o cotidiano, de forma a produzir neles necessidades não-cotidianas por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e políticos, demanda ao professor o dever de não só respeitar os saberes socialmente construídos nas práticas sociais com que os educandos da EJA chegam à escola, mas, também, discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conceitos científicos.

Como destaca Paulo Freire

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...] (FREIRE, 1996, p.30)

Para Brandão

É essa vida, vivida todos os dias, tal como ela é pensada pelas diferentes categorias de “pessoas do lugar”, mas principalmente pelos estudantes e através deles, o que importa considerar como ponto de partida. A vida cotidiana e seus fios e feixes abertos a uma história social e local, como uma história de estórias, vivida e refletida em todos os planos experimentados e imaginados de relacionamentos realizados entre pessoas (BRANDÃO, 2003, p.231).

Ao tratar de atividade de ensino para a EJA, observa-se que nesta modalidade não há um currículo específico, mas Propostas Curriculares elaboradas para o 1º. e 2º. segmentos do ensino

fundamental da Educação de Jovens e Adultos, que se configuram como subsídios para que educadores desenvolvam planos de ensino que atendam às necessidades dos estudantes destas etapas. O material tem como principais fontes, as práticas educativas que se pretendem aperfeiçoar e transformar e traz objetivos gerais e específicos dos conteúdos que foram organizados em três áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e Natureza, no qual são definidos para cada uma

[...] blocos de conteúdos com um elenco de tópicos a serem estudados. Para cada tópico, há um conjunto de objetivos didáticos, que especificam modos de abordá-los em diferentes graus de aprofundamento. Pelo seu grau de especificidade, esses objetivos oferecem também muitas pistas sobre atividades didáticas que favorecem o desenvolvimento dos conteúdos (BRASIL, 2001, p.16).

Sabe-se que um dos motivos que mobilizam os estudantes da EJA está relacionado às necessidades do trabalho. No entanto, tal motivação quase sempre direciona a ação pedagógica ao ensino de conteúdos que instrumentalizam os sujeitos. É certo que uma das funções da escola é prepará-los para o mercado de trabalho, no entanto, aqueles que tem essa visão pragmática, muitas vezes, esquecem que também é papel da escola proporcionar aos estudantes formação plena que requer ação transformadora da realidade na constante busca e no compromisso com a humanização de cada sujeito envolvido nos processos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, é preciso que todos os envolvidos no ato educativo, em especial, o professor, aquele que organiza as atividades de ensino, reconheça a princípio as necessidades daqueles que chegam às salas de EJA, revendo os motivos no percurso de vida que os



impediram de estudar antes, para auxiliá-los, encorajando-os a persistirem e continuarem buscando conhecimento, a fim de se tornarem cidadãos autônomos e capazes de atuar socialmente de maneira crítica e consciente, tomando decisões apropriadas diante das mais diversas situações e problemas cotidianos, buscando transformarem-se e transformarem o meio em que vivem.

Para D’Ambrósio (2018, p.201):

A escola deve ser um espaço não só para a instrução, mas principalmente para a socialização e para criticar o que é observado e sentido na vida cotidiana. Isso pode estimular a criatividade levando a uma nova forma de pensar. A vida é caracterizada por estratégias para sobreviver (todos os comportamentos e ações básicas, “visam” como sobreviver), que é comum a todas as espécies, e para transcender (entender e explicar fatos e fenômenos indo além da sobrevivência e perguntando “por quê”), que é um traço único das espécies *homo*. As estratégias de sobrevivência e transcendência são geradas por cada indivíduo e, graças à sociabilidade e comunicação, são partilhadas e socializadas com outros e constituem a cultura do grupo.

A escola, nesse sentido, pode e deve vir a ser um instrumento que transcende e cria novos conhecimentos a partir da relação entre os conhecimentos cotidianos e os científicos. Ela existe, para “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam acesso ao saber elaborado (ciência)” (SAVIANI, 2021, p.14) e para promover as intencionalidades educativas que são geradas a partir de necessidades individuais ou coletivas dos sujeitos. Assumir a educação como atividade, no sentido atribuído por Leontiev, significa considerar o conhecimento em suas múltiplas dimensões, como produto da atividade humana.

Nesse sentido,

[...] uma das responsabilidades do professor é organizar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender, uma vez que esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir o motivo de aprender é fundamentalmente uma função educativa [...] (MOURA, 2016, p.36).

Ao agir intencionalmente, desenvolvendo ações que visam atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, o professor da EJA colabora para a libertação desses sujeitos convidando-os a reconhecer e desvelar a realidade na qual estão inseridos. Trata-se, como defende Freire (2016), de fazer da prática educativa um exercício constante, em favor do desenvolvimento da autonomia dos educadores e educandos e da transformação da realidade para nela intervir, recriando-a, ou seja, conceber a educação como prática de liberdade que implica exercício constante e permanente de conscientização que se volta para si mesma e para sua relação com o mundo, tentando encontrar razões que expliquem e esclareçam a situação concreta do homem no mundo, diminuindo as desigualdades sociais e transformando a escola em espaço de formação e desenvolvimento humano desses sujeitos, até então, dominados e marginalizados.

### **Considerações Finais**

A partir do que afirmo com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, milhões de pessoas distribuídas entre as mais fragilizadas socialmente foram privadas, em idade própria, de acessar os saberes escolares necessários à sua

condição de desenvolvimento humano, capaz de transformar a realidade social, política e econômica em que estão inseridas. Daí se deu a necessidade de investigar a atividade de ensino enquanto ação pedagógica que pode colaborar ao processo de humanização de estudantes da Educação de jovens e adultos.

Diante dos dados documentais e bibliográficos apresentados, a Teoria Histórico-Cultural se apresentou como via principal para a efetivação desse processo de humanização, pois oferece base teórica consistente que favorece à compreensão de que o pleno desenvolvimento humano pode acontecer a partir da aprendizagem da experiência culturalmente acumulada.

Contudo, os dados de pesquisa evidenciaram que para se pensar a atividade de ensino nesta modalidade é preciso considerar como ponto de partida, os saberes da experiência concreta ou os conhecimentos cotidianos que os alunos adquirem nas vivências individuais e coletivas e trazem quando adentram à escola, pois se a atividade de ensino proposta ao aluno não mobilizar suas necessidades, conseqüentemente não potencializará suas capacidades intelectuais, tornando sua atividade uma simples tarefa, afastando-o do motivo de realizá-la.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida permite afirmar que se o ensino for concebido a partir de atividades de ensino que nasçam de necessidades de aprender desencadeadas por situações que possibilitem aos sujeitos agir como solucionadores do problema ou da situação e realidade posta, estará colaborando para o processo de humanização e libertação desse indivíduo.

Isto significa que os educadores que procuram dar significado ao que estão ensinando poderão unir seus objetivos às necessidades dos alunos e ampliá-las. Desta maneira, as ações educativas poderão se aproximar das ações de aprendizagem e, sendo assim, o que

realizam, além de ser uma atividade de ensino poderá resultar em uma atividade de aprendizagem dos estudantes. Ao agir intencionalmente, desenvolvendo ações que visam atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, o professor da EJA colabora para a libertação desses sujeitos convidando-os a reconhecer e desvelar a realidade que estão inseridos.

Os dados de pesquisa também demonstraram que ao assumir a educação a partir da concepção problematizadora e comprometida com a libertação de sujeitos marginalizados socialmente, a escola recupera sua função humanizadora, no entanto, isso só é possível quando há intencionalidade para esse fim.

Assim, ao agir intencionalmente, desenvolvendo ações e criando motivos que visam atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, o professor da EJA contribui para a emancipação e humanização desses sujeitos e colabora para que a escola se configure como espaço de formação, construção e desenvolvimento do conhecimento científico, permitindo aos alunos desvelar e buscar superar por meio da transformação social as injustiças sociais, políticas e econômicas que lhes mantiveram na condição de excluídos e dominados.

Ao se configurar como espaço de formação e desenvolvimento humano, a escola possibilita aos estudantes transformar a realidade para nela intervir, recriando-a e diminuindo as desigualdades, isto é, possibilita aos estudantes humanizarem-se transformando-se e transformando o meio em que vivem.

## Referências

- ARROYO, M. Formar educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006, p.17-32.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência de partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PCB11\\_00.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20nacionais](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB11_00.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20nacionais). Acesso em: 05 de junho de 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos**: 1º. segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC; São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.
- D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**. 32-94, 2018
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 62. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIARDINETTO, J. R. B. Sujeitos, escola e produção de conhecimento: a pedagogia histórico-crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na escola. *In*: MENDONÇA, S. G. de L; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p.85-121.

LIMA, T.C.S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katái**, Florianópolis, v.10, n.esp. p.37-45, abr. 2007.

LUDKE, M.; MARLI, E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. Coleção temas básicos da educação e ensino. São Paulo: Epu, 1986.

MOURA, M. A. de (org.). A atividade de ensino como ação formadora. *In*: CASTRO, A. D.; CARVALHO, M. P. (org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. 2ª. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018,145-165.

MOURA, M. A. de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas (SP): Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 15 – 43.

PRESTES, Z. e TUNES, E. (Orgs.) **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

PUENTES, R. V. L. S. **Vigotski e aprendizagem desenvolvimental:** Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.