



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - *CAMPUS IV*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED**

**CAMILA COSTA DE CARVALHO**

**DOCÊNCIA NA EJA: PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PEDAGOGOS DO CAMPUS XV DA UNEB, NO DESENVOLVIMENTO DO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO, NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**JACOBINA  
2016**

CAMILA COSTA DE CARVALHO

**DOCÊNCIA NA EJA: PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS DO CAMPUS XV DA UNEB, NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito final de avaliação de pesquisa acadêmica realizada no período de agosto de 2014 à julho de 2016.

Área de Concentração: Diversidade e Profissionalização

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante.

JACOBINA  
2016

**DOCÊNCIA NA EJA: PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS DO CAMPUS XV DA UNEB, NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Universidade do Estado da Bahia necessário à obtenção de grau de Mestra em Educação e Diversidade, sob a orientação do Prof. Dr. João Silva Rocha Filho.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. João Silva Rocha Filho - Orientador  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

---

Profa. Dra. Graça dos Santos Costa  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

---

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO REALIZADA PELO BIBLIOTECA DO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA**

## DEDICATÓRIA

À minha condição humana, de não ser excelência em minhas buscas; de poder aperfeiçoar-me, não como produto bruto do mundo e das relações materiais e intelectualóides, do mercado consumidor, mas como mulher que (re)conhece em cada atitude minhas *intinerrâncias*. À possibilidade de querer ser e estar no mundo da melhor forma possível, exercitando a *perfectibilidade* do meu *caráter*. À minha capacidade de não ser seduzida pelo belo perfeito, de não ter pegada, pois não almejo, não de maneira esquizofrênica.

Nada é mais falso que pensar o sujeito como a estátua de mármore que estaria no coração de cada um de nós. O sujeito é o que há de mais fraco, de mais intermitente. Ele não é um conjunto de papéis sociais, mas, antes, um esforço para se dessocializar sem se perder, recriando-se no não-social. Trata-se da passagem de uma definição social a uma definição não-social do ator, do indivíduo, do grupo. Portanto, há aqui fragilidade, desejo e combate: um enorme desejo de ser um sujeito, que aumentou à medida que vivíamos a decomposição [...] das ideologias.

Alan Touraine, 2004

## AGRADECIMENTOS

Saúdo ao passo que agradeço a forte presença do meu pai Oxalá, formador de todas as criaturas no Aiyé e no Orun por me guardar e proteger nessa caminhada, que não foi prazerosa, mas de muitas aprendizagens. A Iansã, senhora da tempestade, rainha dos raios, ventanias dos tempos que se fecha sem chover por me dar fortalecer, permitindo que não desistisse da luta, de prosseguir até o fim. A Oxum mãe, que me acolheu em seu colo todas as vezes que me sentia impotente, velando por mim e pela minha vida.

Agradeço da alma, à minha mãe, Silvia Gomes (mulher de fé e axé), minha irmã, Taís Costa (paciência e amorosidade) e ao amor da minha vida, Sylvia Santos (Bibinha), por fazerem dessa jornada confortáveis em todas as idas. Agradeço ao pai criador por existirem em minha vida, não seria possível sem vocês, sem o incentivo, sem as preocupações e compreensão de minha ausência física ao longo desses 10 anos. Ao meu cunhado, Sandrinho pelas palavras de fé e esperança, pelas orações.

Agradeço imensamente aos amig@s que conquistei nessa caminhada, Adevanucia Neri (companheira de casa), Nilcélio Sacramento (meu amor preferido), obrigada querid@s pelo carinho e por me aceitarem como sou, pela compreensão. (Adoro!)

Agradeço aos 'Resilientes', Carliane (companheira de vida, a hipo\*), Marcelo (irmão em Oxalá, o vovô), Cristiane (companheira de casa, a loura) e a Toni (meu par perfeito, o disléxico), amig@s do peito, das lutas, das alianças, da confiança e gargalhadas, quando crescer serei corajosa que nem vocês. É meu orgulho! Cheguei até aqui, porque tive cada um ao meu lado, a seu modo especial. Fizeram-me felizes por muitos dias, horas, minutos e segundos. (AMOADORO!)

Agradeço a 'Casa de Creuza' (Déa, Pati, Nati e Bi) pela linda amizade, pelos incentivos, pelo amor e carinho, por compreenderem os momentos que "sou melhor ainda". Em especial, "minha filha", Nati. (AMO!)

A Cadu pela tolerância e pelas palavras de apoio, vezes duras, vezes doces, mas de grandes ensinamentos, me tornando mais forte, mais determinada. (AMO!)

Agradeço a minha amiga, Eliene Santos (Lio), pelo companheirismo, pelas risadas, palavras de apoio e pela admiração a mim investida.

Ao meu mestre, com carinho professor João Rocha Filho, por me acolher e colar os pedaços, mas com tanto carinho que me emociono ao falar. Pelo trato, pelo zelo, pela forma de chamar. Quando estava no limbo epistemológico ele me dizia: - Estou com saudade. Estou aqui quando precisar pode chamar. Mestre, obrigada pela docência afetiva, pois Freire diz que o ato de amor está comprometido com a causa do outro.

Agradeço ao professor Dr. Benedito Gonçalves Eugênio - (UESB) e competência profissional, disponibilidade e amorosidade momento de avaliação da minha trajetória e trabalho.

Agradeço à professora Dra. Graça dos Santos Costa (UNEB) por estar presente em momentos pontuais da minha formação profissional e humana. Pelos ensinamentos, acolhidas, disponibilidade, competência profissional e acima de tudo apreço a mim investidos.

Agardeço a UNEB, universidade que me formou nesses longos 10 anos. Aos professores do MPED, aos servidores técnicos e de apoio geral.

Por fim agradeço a todas que contribuíram de maneira impar com a minha formação até aqui, torcendo, acreditando, acolhendo e respeitando o meu gênio vez em quando forte.

Muito Obrigada, AXÉ!...



## LISTA DE QUADROS

### **Quadro Teórico 1:**

Linha do Tempo: Desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos entre anos 30 e 70 do século XX - .....37

### **Quadro Teórico 1:**

Linha do Tempo: Desenvolvimento da Educação e Jovens e Adultos entre os anos 80 do século XX - .....41

### **Quadro Teórico 3:**

Linha do Tempo: Desenvolvimento da Educação e Jovens e Adultos entre os anos 90 do século XX - .....42

## LISTA DE ABREVIACOES

**AC** – Anlise de Contedo

**ART.** – Artigo

**CNE** – Conselho Nacional de Educao

**EJA** – Educao de Jovens e Adultos

**EP** – Educao Popular

**FUNDEB** - Fundo de Manuteno e Desenvolvimento da Educao Bsica

**IBGE** – Instituto de Geografia e Pesquisa

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Ansio Teixeira

Pgina Inicial

**MEC** – Ministrio da Educao

**ONU** – Organizao das Nao es Unidas

**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domiclios

**UNEB** – Universidade do Estado da Bahia

**UNESCO** – Organizao das Nao es Unidas para Educao, Cincia e Cultura

## RESUMO

Neste texto buscamos apresentar algumas reflexões referentes às perspectivas das discentes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XV – Valença/Ba sobre as contribuições do Componente Curricular Educação de Jovens e Adultos para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado III, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em turmas de EJA. Em torno das possibilidades que envolvem a formação inicial de professor para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, com vistas aos desafios e perspectivas que lhes foram apresentados à prática docente pelas especificidades do campo de atuação. Na modalidade de EJA, os educandos dispõem de um repertório de saberes bastante diverso e necessidades educativas também distintas, dada a natureza de suas trajetórias de vida e trabalho e faixa etária. Pensar a EJA na educação formal é oportunizar aos sujeitos da aprendizagem, a (re)tomada de muitos direitos negligenciados devido à ausência ou baixa escolaridade, do próprio direito à educação em tempo apropriado de ensino, seja por motivos de acesso ou de permanência na escola. Todavia, a formação inicial necessita fazer uso do tempo/espço formativo para propiciar aos futuros professores a aquisição da profissionalidade docente. A base metodológica da pesquisa está pautada na abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso que vislumbrou para condições da formação no curso de Pedagogia, do Departamento de Educação Campus XV, da Universidade do Estado da Bahia, em Valença para atuação dos discentes no Estágio Supervisionado em turma de EJA. Analisamos os desafios e perspectivas encontrados durante a prática docente, no estágio supervisionado, apontando um plano de ação que percebesse, as interfaces entre os conhecimentos científicos e os saberes construídos nas práticas educativas com a EJA, respeitando as diversidades existentes. O referencial teórico e metodológico enriquecido por pesquisadores e teóricos que dialogam com a Formação de Inicial de Professores e especificamente da EJA, com vistas qualificação da Educação Básica. A análise das informações apresenta contribuições apreciáveis sobre as possibilidades de atuação qualitativa dos discentes no estágio supervisionado e da necessidade de vislumbrar a EJA como espaço de atuação imprescindível para o desenvolvimento da profissionalidade do futuro professor. Concluímos este trabalho com a percepção do Estágio Supervisionado em EJA como um espaço propício à construção da profissionalidade docente, no entanto, a sua oferta durante o processo formativo insipiente para a construção de saberes pedagógicos necessários à qualidade educativa da modalidade. Como proposta de ação apresentamos um plano de construção de fórum acadêmico de discussões, visando contribuir para o amadurecimento, no lócus de pesquisa, sobre os conhecimentos científicos adquiridos e os saberes construídos nas práticas educativas com a EJA.

**Palavras chave:** Formação Inicial de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Estágio Supervisionado.

## ABSTRACT

In this text we seek to present some reflections regarding the perspectives of the students of the Pedagogy course of the State University of Bahia - UNEB, Campus XV - Valença / Ba on the contributions of the Curricular Component Youth and Adult Education for the development of Supervised Internship III, in the Early Years of Elementary School in Youth and Adult Education classes. Around the possibilities that involve the initial formation of teacher for the work with the Education of Youths and Adults (EJA), With a view to the challenges and perspectives presented to the teaching practice by the specifics of the field of activity. In the EJA mode, learners have a very diverse repertoire of knowledge and educational needs, given the nature of their life and work and age trajectories. To think of the EJA in formal education is to give the subjects of learning the opportunity taking of many neglected rights due to the absence or low level of education, the right to education itself in an appropriate time of teaching, for reasons of access or permanence in school. However, initial training needs to make use of the training time / space to provide future teachers with the acquisition of teaching professionalism. The methodological basis of the research is based on the qualitative approach of the Case Study type that glimpsed for conditions of the training in the course of Pedagogy, Department of Education Campus XV, of the State University of Bahia, in Valença for the performance of the students in the Supervised Internship in the class of EJA. We analyze the challenges and perspectives found during the teaching practice, at the supervised stage, pointing out an action plan that perceived, the interfaces between the scientific knowledge and the knowledge built in the educational practices with the EJA, respecting the existing diversities. The theoretical and methodological framework enriched by researchers and theorists who dialogue with the Initial Teacher Training and specifically the EJA, with qualification views of Basic Education. The analysis of the information presents contributions about, the possibilities of qualitative performance of the students in the supervised stage and of the need to envisage the EJA as an essential space of action for the development of the professionalism of the future teacher. We conclude this work with the perception of the Supervised Internship in EJA as a space conducive to the construction of teaching professionalism, however, its offer during the insipient formative process for the construction of pedagogical knowledge necessary for the educational quality of the modality. As a proposal for action, we present a plan for the construction of an academic discussion forum, aiming to contribute to the maturation, in the locus of research, on the scientific knowledge acquired and the knowledge built in the educational practices with the EJA.

**Palavras-chave:** Initial Teacher Training; Youth and Adult Education; Supervised internship.

## SUMÁRIO

### QUADRO TEÓRICO

### LISTA DE SIGLAS

### RESUMO

### **ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS.....14**

### **1. OBJETIVOS DA PESQUISA.....20**

1. Objetivo Geral.....20

2. Objetivos Específicos.....20

### **Capítulo 1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS.....21**

1. Memórias da educação popular, legado da educação de jovens e adultos.....21

2. Marcas da exclusão social: o itinerário da EJA e as limitações de acesso à educação escolar.....27

### **Capítulo 2 - FORMAR PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO CONTENPORÂNEA: a EJA em questão.....41**

1. A profissionalidade do professor da EJA: saberes necessários à prática docente.....53

2. O estágio supervisionado como experiência formativa significativa ao professor em formação inicial.....56

3. perspectivas teórico-metodológica do estágio supervisionado nas séries iniciais do ensino fundamental, no campus XV.....59

### **Capítulo 3 - CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS.....62**

1. Traçando caminhos: a perspectiva do método e da abordagem qualitativa.....63

2. Ponto de partida do estudo.....66

3. O recorte do estudo e os dispositivos de investigação.....67

4. O campus XV da UNEB e os sujeitos da pesquisa.....69

5. Perfil das colaboradoras.....71

6. O dado não esta dado: sistematização e apreciação das informações.....72

### **Capítulo 4 - PERPECTIVA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPUS XV DA UNEB: o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, nas Séries Inicias do Ensino Fundamental em turmas de EJA - 75**

1. O estágio supervisionado em turmas de EJA: um da conversa com as participantes da pesquisa sobre a realidade da formação inicial.....76

2. Contribuições para a qualificação da formação inicial de professores, no campus XV para atuação na modalidade educativa da EJA.....87

### **INCONCLUSÕES.....89**

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>100</b>

## ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

O texto ora apresentado é resultado da iniciativa de investigação que se inclina sobre a perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA), num recorte de formação inicial de professores, que trata do desenvolvimento da docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em turmas de EJA e suas perspectivas a partir da singularidade do estágio supervisionado.

A pesquisa se ocupou em analisar as contribuições do Componente Curricular EJA, no desenvolvimento da prática docente no estágio supervisionado, levando em consideração a percepção das discentes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XV*, acerca de sua atuação pedagógica no Estágio Supervisionado na EJA e as percepções contribuições do Componente Curricular da docência nas experiências de sala de aula, nesse espaço educativo.

A EJA compreendida filosoficamente como um espaço de educação privilegiado de experiências e saberes, de empoderamento dos sujeitos das classes socialmente desassistidas e subalternizadas; a formação inicial enquanto espaço de aprendizagens, construtora da profissionalidade docente e da compreensão epistemológica da pedagogia; o estágio supervisionado como experiência formativa essencial, indispensável para a formação integral do futuro docente, possibilitando reflexão simbiótica da teoria e da prática, cujo cenário desvelam os deslocamentos, novos olhares, críticas à realidade, desafios e (de)encantamentos.

Pesquisar a docência a partir da experiência formativa de estágio supervisionado na práxis pedagógica em Educação de Jovens e Adultos desvela a necessidade de pensar a prática docente a partir de espaços específicos de atuação e condições de formações. É nesse contexto que este trabalho tem como requisito principal refletir ao passo que responder às 2 (duas) motivações direcionadoras: 1) Quais contribuições foram proporcionadas pelo Componente Curricular de EJA para o desenvolvimento da prática docente no Estágio Supervisionado, nas séries Iniciais do Ensino Fundamental em turmas de EJA? 2) Destacar durante a experiência formativa de estágio supervisionado as circunstâncias da formação inicial no

Campus XV da UNEB para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, bem como os principais desafios vivenciados pelos discentes na condução deste processo formativo. Neste sentido, analisar as perspectivas da formação docente para o contexto da Educação de Jovens e Adultos, identificando a relevância na construção de saberes curriculares no fazer docente.

Observamos ser cada vez mais recorrente a articulação entre as práticas pedagógicas coletivas no contexto do planejamento e do desenvolvimento das atividades de estágio em EJA. Observamos também a valorização dos processos em detrimento dos produtos finais, numa busca permanente de que seja atingido o potencial pleno do educando e sua valorização enquanto sujeito de aprendizagens.

Investigar as contribuições da formação inicial, a partir da experiência formativa de estágio supervisionado, em Educação de Jovens e Adultos, do curso de Pedagogia do Campus XV da UNEB, a partir dos relatórios de estágio, de entrevistas, observando os desafios atuais e as perspectivas do ser professor.

Pretendemos com esse trabalho apresentar as contribuições e lacunas da formação inicial, naquele lócus, para melhor compreender o lugar atribuído à Educação de Jovens e Adultos na construção da profissionalidade do professor que atuará na condição de profissional da educação na Educação Básica, da qual a EJA está implicada.

A abordagem metodológica inclinou-se para o Estudo de Caso, tendo em vista a natureza peculiar do Estágio Supervisionado, nas séries iniciais, no *Campus XV* da UNEB e de sua Multicampia e da implicação afetiva da pesquisadora com a temática da EJA e com o lócus de estudo.

Um estudo dessa natureza faz-se relevante na medida em que a qualidade da educação básica é colocada em discussão, tendo em vista os baixos índices educacionais ainda vigentes. Convoca para compreender a política de sentido que culpabiliza o trabalho docente. O professor torna-se o único responsável pelo



alcance da melhoria da qualidade educativa almejada pelo país em respostas às agências mundiais que fiscalizam a educação.

O recorte metodológico se fará por método de Estudo de caso, numa abordagem qualitativa de pesquisa, no qual buscará coletar dados sobre o fenômeno educacional.

Não obstante, convida para mais uma reflexão em torno do papel das agências formadoras, e de regulamentação, regularização e oferta da educação para a importância sociopolítica da Educação de Jovens e Adultos, a fim de fomentar esforços para uma valorização expressiva da modalidade educativa que atualmente não merece atenção e respeito dadas as especificidades de sua existência e dos sujeitos que dela se beneficiam.

## **1. O X DA QUESTÃO**

O certo é que em todos os tipos de pesquisa, mas principalmente na pesquisa qualitativa, o objeto de pesquisa é, ao mesmo tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada. [...]. O envolvimento do pesquisador em seu objeto é, portanto, emocional e constituirá o ponto de partida. [...] o objeto escolhido deve ser um objeto de preocupação ou de curiosidade. (NASSER, 2010, p. 133)

A pretensão de investigar a abordagem do ensino da educação de jovens e adultos no percurso formativo de discentes do curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - *Campus XV*, na perspectiva da profissionalização docente, ganha forma durante experiências profissionais realizadas ao longo de 4 (quatro) anos na modalidade de ensino. Essa inquietação, muito embora não mobilizada à época, tem raízes antes mesmo de concluir a formação no curso de pedagogia.

Durante a graduação, enquanto me constituía professora/pedagoga escutávamos constantemente dos docentes, alguns dos quais tive oportunidade de compartilhar extraclasse de experiências acadêmicas, sobre a importância de realizarmos uma formação inicial de qualidade. Uma formação “sólida” e teoricamente embasada que

nos possibilitaria olhar à docência de maneira diferenciada, respeitosa, cônica do papel social e transformador que abarca, e mais à frente galgar espaços profissionais para além dos estabelecidos socialmente ao exercício da função. Essas afirmações revelaram-se motivadoras, pois se contrapunham as constantes negativas lançadas à docência, sugerindo que “na prática a teoria é outra”.

A teoria, no entanto, contribuiu para compreender que os conhecimentos adquiridos correspondem à sistematização das ações dos sujeitos, advindos do movimento dialógico entre pensar e agir, não havendo possibilidade de dissociá-los sendo resultado da consciência da atividade humana.

O trabalho realizado como Coordenadora de Educação, supervisionando o Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) nos 15 (quinze) municípios sob a jurisdição da Diretoria Regional de Educação (DIREC-5), no município de Valença, e, posteriormente, como Coordenadora Pedagógica no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado da Bahia (PROEX), no qual desenvolvi atividades técnico-pedagógicas e como formadora de alfabetizadores/as e coordenadores/as voluntários/as em 17 (dezesete) municípios da Bahia no período de 2010 a 2014, culminou como uma formação didático-pedagógica paralela ao curso de pedagogia outrora realizado.

Não atribuo à universidade o lugar da aquisição de conhecimentos absoluto, da qual sairemos *expert*, dominando todos os elementos teóricos e instrumentos formativos favoráveis à atuação profissional, até porque a formação de professor diz respeito ao trabalho efetivado para a prática social, e como esta, desenvolve-se no limiar da docência de maneira interativa, dialógica e reflexiva. Assim, a experiência acontece a partir de um campo de vivência singular, da relação interpessoal do ensinante com os aprendizes e vice-versa, intervindo positiva ou negativamente na realidade social de cada um.

Abramo contribui afirmando com o antigo argumento, no entanto, muito contemporâneo que

[...] – acostumou-se a encarar a universidade como uma espécie de supermercado da cultura, do tipo “pegue-e-pague”, onde todo o saber já vem pronto para consumo, esterilizado e enlatado, e basta ao estudante estender a mão para os rótulos mais atraentes. A prática da crítica e a criatividade intelectual ficam, assim reduzidas ao mínimo, principalmente quando os professores, por um natural mas condenável comodismo, não incitam à dúvida e ao debate. (ABRAMO, 1979, p. 22)

Por entender a docência como uma atividade inerente à profissão professor, concomitantemente, teórico-prático que requer de quem dela se inclina, atitudes dialógica, estratégica e espontânea, compreendemos que a formação de professor deverá proporcionar ao término do curso características formativas que naturalizem algumas ações e contribuam com a formação das identidades profissionais que o exercício da função convida. A exemplo do lecionar ou mesmo da condição de resolver, pedagogicamente, situações-problema inerentes ao universo educacional.

Não podemos atribuir à profissão docente um modelo estático de ser professor, tendo em vista as várias ideologias que versam a própria educação, essas dão características ao pensar e exercitar de cada um. No entanto, acreditamos que assim como em qualquer profissão, a de professor tem características que dão à atividade marcas específicas, definem território de atuação e seu status profissional.

O exercício da docência de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrada como bons. [...]. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 35)

Não obstante, partindo de um sentimento de insuficiência formativa docente para o trato com EJA, trazemos para a pauta de discussão as lacunas apresentadas em minha formação durante atuação desenvolvida nessa modalidade educativa. Essa insuficiência não poderia passar despercebida, pois abriu margens para questionamentos recorrentes a respeito das fragilidades na formação inicial de professor-pedagogo para atuar na educação contemporânea que se pretende diversa, em especial, na Educação de Jovens e Adultos.

A necessidade de uma formação docente mais sólida, precedente à prática, para o exercício da função de supervisora, coordenadora pedagógica e formadora nesse campo da educação, se apresentou como mais um desafio para minha prática pedagógica, emergindo de reflexões sobre o distanciamento existente entre ensino-aprendizagem da educação de jovens e adultos e suas especificidades didático-pedagógicas, da inexperiência do discente em processo de formação inicial, e do pouco tempo dedicado à modalidade de ensino na estrutura curricular do curso de formação de professores.

A experiência formativa será tomada a partir da compreensão das competências necessárias ao professor atual, considerando os elementos de profissionalismo, profissionismo e profissionalidade docente. Compreendendo esse cenário multifacetado da educação de jovens e adultos e da complexidade de profissionalizar professores para atuar na educação contemporânea, em especial nessa modalidade de ensino objeto dessa pesquisa, é que buscaremos promover uma investigação sobre a abordagem da Educação de Jovens e Adultos – EJA no processo formativo dos discentes do curso de Pedagogia do *Campus XV* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a ótica do Componente Curricular “EJA”.

A proposta visa compreender as contribuições e lacunas do componente curricular no processo de profissionalização docente dos pedagogos em fase de formação inicial. A direção dessa investigação se dará a partir do seguinte problema: Como a abordagem da Educação de Jovens e Adultos no componente curricular do curso de pedagogia tem implicado no processo de profissionalização docentes dos professores em formação inicial? Neste sentido, será considerada “abordagem” elementos como: conceitos básicos da educação de jovens e adultos, nas suas dimensões sociais, econômicas e políticas e subsídios teóricos metodológicos às práticas educativas relacionadas à educação de jovens e adultos.

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, os educandos dispõem de um repertório de saberes bastante diversos e necessidades educativas distintas, devido a natureza de suas trajetórias de vida e trabalho e faixa etária. Pensar a EJA

na educação formal é oportunizar aos sujeitos da aprendizagem a (re)tomada de muitos direitos negligenciados devido à ausência ou baixa escolaridade, do próprio direito à educação em tempo apropriado de ensino, seja por motivos de acesso ou de permanência na escola. Todavia, a formação inicial de professor necessita fazer uso do tempo/espaço formativo para propiciar aos futuros professores a aquisição da profissionalidade docente.

A reflexão acerca dessa questão busca fomentar discussões, nesse locus de pesquisa, sobre os aspectos a serem considerados quando se pensa os saberes necessários à formação inicial de professores para atuar na EJA, em especial, na educação contemporânea que prega o respeito à diversidade em todas as suas formas e expressões como campo de transformações sociais efetivas. Os eixos teóricos de discussão versarão entre aspectos da Formação Inicial de Professores, da Educação de Jovens e Adultos e Profissionalização Docente.

## **2 OBJETIVOS DA PESQUISA**

### **2.1 Objetivo Geral**

Analisar as circunstâncias da formação inicial de professores no Campus XV da UNEB para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos e as contribuições do Componente Curricular de EJA para o desenvolvimento da prática docente no Estágio Supervisionado, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- a) Analisar no currículo de formação inicial qual(s) perspectiva(s) teórica(s) compreende(m) a Educação de Jovens e Adultos e suas interferências nas práticas docentes;
- b) Identificar a relevância do Componente Curricular “Educação de Jovens e Adultos” na construção de saberes curriculares para o contexto e as perspectivas para a aplicação na prática;

d) Diagnosticar quais saberes pedagógicos foram mobilizados no trabalho com a EJA, identificando os subsídios metodológicos lançados durante a experiência de estágio supervisionado;

e) Apresentar propostas de ação que visa a construção de um Fórum de Discussão que contemple o contexto histórico, políticas educacionais e as perspectivas atuais desta modalidade de ensino, destacando a importância de perceber as interfaces entre os conhecimentos científicos e os saberes construídos nas práticas educativas com a EJA e do papel do campus XV nesse contexto.

## **Capítulo 1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS**

### **1 MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO POPULAR, LEGADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O cenário da Educação de Jovens e Adultos, atualmente, revela o percurso histórico, político-social pela qual passou a educação pensada para a classe popular do país. As nomenclaturas educação de adultos, educação popular, educação não-formal, educação comunitária e etc., marcam alguns paradigmas de construção da educação desejada e realizada para e com as pessoas jovens, adultas e idosas das classes politicamente desassistidas, com baixa ou nenhuma escolaridade. Esses paradigmas sofreram fortes influências das pressões e lutas dos movimentos sociais em reivindicação à valorização da Educação Popular (EP) e, conseqüentemente, do direito público subjetivo<sup>1</sup> de acesso à educação escolar gratuita.

---

<sup>1</sup> A educação sendo direito de todos e dever do Estado, como versa na Constituição Federal de 1988, o caráter subjetivo atribuí ao indivíduo, membro reconhecido da sociedade, transformar a norma generalista em elemento de caráter próprio, sempre que necessário “como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”. Por outro lado, reflete a forjada tentativa do Estado em “atender”, à nova ordem mundial de desenvolvimento econômico acelerado. (DUARTE, 2004, 113)

Falar do itinerário da Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação básica implica, antes de tudo, fazer uma abordagem inicial no contexto da Educação Popular para uma melhor compreensão da EJA como campo de lutas e resistências resultantes das dinâmicas da sociedade em prol de uma educação escolar para todos e com qualidade social.

A EJA e a Educação Popular, embora se assemelhem em sua trajetória histórica no atendimento de pessoas de classes desassistidas politicamente, sendo ainda temáticas secundárias nos espaços de interesses políticos sobre educação, não são iguais na sua essência; ocupam espaços e preocupações distintas. A EJA se qualifica como modalidade de ensino oficial do sistema nacional de educação, a qual pensa e trata do acesso à escola pela população subalternizada que não teve acesso ou permanência em tempo regular de ensino. Por sua vez, a Educação Popular se responsabiliza historicamente pela educação do povo. Entendida e praticada em oposição à educação da elite representada, sobretudo, pelos movimentos sociais, compreendidos “como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”, designando os processos educativos que se realizam transversais ao sistema formal de ensino. (GOHN, 2011, p.13)

Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GOHN, 2008, p. 50)

A origem do paradigma da Educação Popular, como referência para a Educação de Jovens e Adultos, nasce das circunstâncias de compreensão da EJA como oportunidade de aquisição de conhecimentos e do direito ao desenvolvimento humano, vestido como expansão da cidadania. A Educação Popular, revelada nos movimentos sociais e de trabalhadores, se fortalece como práticas que buscam romper com perspectivas discriminatórias. Por isso, imprime nas suas práticas o

profundo respeito aos saberes que os sujeitos desses espaços de atuação trazem das ações cotidianas.

Ora, pensar sobre a *educação popular* obriga a uma revisão do sentido da própria educação. [...]. Pelo menos entre aqueles que a pensam de modo mais motivado, a educação popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma “educação escolar”, de um “sistema de educação”, ou mesmo “da educação”, como também parece resistir a tudo isso. (BRANDÃO, 1981, p. 6)

Na Educação Popular, a práxis<sup>2</sup> política que está comprometida com as transformações sociais e que fomentam a emancipação humana, constitui-se importante instrumento político de expressão pedagógica e num reflexo das expressões culturais dos movimentos sociais. A educação, traduzida no seio dos movimentos de EP, reivindica e disputa valores pautados nos princípios de liberdade, igualdade e solidariedade, nos quais as práticas políticas são culturais, cujas formas e conteúdos são determinados pelas relações de produção e reprodução social da vida material das classes existentes no interior de uma sociedade.

Uma primeira experiência de educação com as classes populares a que se deu sucessivamente o nome de *educação de base* (no MEB, por exemplo), de *educação libertadora*, ou mais tarde de *educação popular* surge no Brasil no começo da década de 60. Surge no interior de grupos e movimentos a sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais, ou da federação. (BRANDÃO, 1981, 46)

A educação é vinculada como um importante elemento de mediação político-pedagógico no processo de emancipação humana das camadas populares, cujo caminho é a superação do modelo de sociedade capitalista e a instauração de um projeto de sociedade socialista e de perspectivas democráticas.

---

<sup>2</sup> A perspectiva atribuída, a práxis, nessa pesquisa vem da compreensão marxista das ações humanas como prática social. Atividade livre, (auto)criativa através da qual o homem social e histórico produz e transforma o mundo humano, a partir do seu contexto social e compreensão de mundo. A práxis compreende a indissociabilidade teoria-prática, sendo que a percepção da realidade amparada na teoria é condição sine qua non para as transformações sociais.



A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a liberdade não pode fundar-se numa compreensão de homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode ser basear-se numa consciência especializada, mecanicista compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2011, p. 94)

A EP potencializa a problematização dos conteúdos que contradizem os atos de depositar, transferir, ou mesmo de transmitir dados. Desafia os rumores de uma educação que não tem sentido para os atores sociais, sem denúncias, sem questionamentos. Vai contra um educação que não possibilite a capacidade de (re)significação das mentes e da consciência, e o direito de ter esperanças, pois busca uma compreensão diferente daquela que tem o ser humano como produto da sociedade e não construtor dela.

A essência da Educação Popular é a utopia, pois se propõe educar em função de um ideal de sociedade que se alimenta de justiça social e igualdade de direitos. Busca um mundo produtivo e sustentável para todos que se traduz anunciador e denunciador das práticas de dominação que geram as desigualdades sociais. Reconhecemos na perspectiva Freiriana, a Educação Popular como “[...] um ato de conhecimento da realidade denunciada, ao nível da alfabetização ou da pós-alfabetização, enquanto ação cultural para a libertação. Daí a ênfase que damos à constante problematização da realidade concreta [...]”. (JOSAPHAT, 2001, p. 71). Percebe-se uma preocupação com a melhoria da vida das populações a que se pretende alcançar, uma dimensão cultural e educativa que descentraliza os padrões etnocêntricos e cientificistas. O viés de uma educação socialmente transformadora que integra os sujeitos à sociedade, a partir da conscientização das suas mentes, não de forma mecânica, mas convidando-os à uma emancipação social.

Já nos primeiros escritos de Paulo Freire, a educação popular, uma forma de “prática cultural para a liberdade”, deveria transformar todo o sistema e toda a lógica simbólica da educação tradicional. Trabalhos como os de alfabetização e pós-alfabetização seriam apenas um de seus momentos. Assim, um movimento revolucionário de educadores surgia contra a educação institucionalizada e constituída oficialmente, seja como sistema escolar seriado, seja

como educação não-formal de adultos. Emergia como proposta de re-escrever a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender, e surgia para repensar o sentido político do lugar da educação. (BRANDÃO, 1981, p. 48)

Ao longo dos anos a Educação Popular se constituiu historicamente como uma práxis política comprometida com a emancipação dos sujeitos das classes subalternizadas. Um movimento político expressivo que traduzia, pedagogicamente, as expressões socioculturais dos movimentos sociais, tendo suas ações político-pedagógicas centradas nas décadas de 70 e 80 do século XX com importante papel na politização de setores das camadas populares e no processo de redemocratização da educação e, conseqüentemente, do Brasil.

O termo “popular” pode ser entendido como tudo aquilo que atende às necessidades populares, às demandas dos excluídos. Tem haver com o quantitativo – que atende a todos – e com o qualitativo, uma certa concepção de Educação. Entendemos o “popular” da Educação na perspectiva da emancipação, da transformação. Seria, então, tudo o que se realiza na perspectiva da transformação, da libertação, da conscientização. É o sentido mais utilizado pelos militantes dos movimentos sociais. Com base nessa visão de mundo em transformação, eles propõem lutas e metodologias que visam mudar a situação de miséria vivida pelo povo. (GADOTTI, 2014, p. 26)

Em compreensão dessa realidade é que aventuramos interpretar a Educação de Jovens e Adultos como mudança de nomenclatura e mais um passo positivo para a educação popular alcançado pelo “amadurecimento” das perspectivas e experiências educativas fomentadas neste campo; um avanço para espaço institucional antes não viável à população de classe desassistida. Remete-nos a considerar a EJA como mais um mecanismo de resistência popular, como uma resposta às demandas dos movimentos populares em virtude das condições imputadas aos sujeitos à margem da sociedade do capital.

Conceber os jovens e adultos

Acreditamos assim, que a EJA pode ser melhor compreendida quando considerarmos sua imbricação com os objetivos e perspectivas da Educação Popular; com intenções educativas pautadas nos meios populares com vistas a contribuir para o processo de transformações sociais mais justas e igualitárias.

Ao trabalhar com a EJA desde a concepção de Educação Popular coloca-se como necessário situar desde que lugar estamos falando, pois diferentes compreensões perpassam as análises no Brasil e América Latina. Uma das dimensões se refere à ampliação das oportunidades de educação das classes populares, dimensão essa decorrente da universalização de alguns ideais educativos após a Revolução Francesa (direito a todos à educação escolar, gratuidade e obrigatoriedade do ensino “fundamental”), cuja análise não contempla os pressupostos ideológicos do sistema capitalista nem conduz a uma crítica da ordem social vigente. Essa dimensão nasce em sociedades onde a educação escolar não se generalizou, onde o sistema social vigente não absorveu a demanda real e potencial por educação elementar. (VIEIRO, 2008, p. 1)

A posição referencial da EJA que consideramos, ante ao paradoxo que incorre da sua origem, é da educação construída de experiências dos distintos movimentos sociais que incorporaram à cultura popular as diversas manifestações artísticas e culturais mediando os processos educativos. Essa concepção de educação reflete a postura de reconhecimento da Educação Popular como campo de experiências diversas e que ainda hoje acontecem mesmo que de maneira diferenciada, mas com a participação efetiva dos sujeitos das classes populares e por seus simpatizantes. As perspectivas de Brandão (2002) estão para a ideia da Educação P como uma integração de elementos culturais que perpassam os esforços de conjuntar a ação cultural e a prática política dos movimentos sociais para expansão do significado do fazer pedagógico. Dessa forma, a Educação popular é

uma sequências de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momento da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como beneficiários tardio de um serviço, mas como um protagonista emergentes de um processo. (BRANDÃO, 2002, p. 142).

A Educação Popular tem sempre as suas fronteiras repensadas, tendo muitas vezes de (des)fazer-se, forjando-se em espaços de atuações diversos, e também agregando-se ou adaptando-se a outros movimentos para não sucumbir ante a ideologia dominante neoliberal. Nesse sentido, a Educação Popular imprime na EJA o seu caráter transitório e de constante mudanças, tanto no âmbito das concepções teóricas como nos dispositivos de pressão para propor ações governamentais de

efetivação da educação pública, gratuita e qualitativa. Assim manifestadas em práticas pedagógicas que apontam para possibilidades de superação do caráter compensatório implícito da concepção de escola burguesa.

A Educação Popular se (re)configura no próprio contexto da Educação, no entanto, protagonizada pelas classes populares. Uma educação que vem em oposição à ideologia neoliberal que visa à economia como o modelo de formação do capital humano. Nessa conjuntura, a educação de jovens e adultos reflete o domínio<sup>3</sup> que pretende comprometida e participativa, orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Não é uma educação fria e imposta, pois se baseia no saber da comunidade e incentiva o diálogo da educação popular protagonizada pelo educador Paulo Freire, que como legado apresentou importantes reflexões sobre os sujeitos empurrados às margens de uma sociedade movida pelo capital e por consequência desigual.

## 2 MARCAS DA EXCLUSÃO SOCIAL: O ITINERÁRIO DA EJA E AS LIMITAÇÕES DE ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação que por hora realizamos dentro dos espaços escolares sofre forte influência das ações e relações que praticadas fora dela, às vezes complementando-se, e outras, opondo-se, mesmo que em dado momento uma delas assuma papel compensatório, ou se apresente como a única oferta de educação, dada a natureza de exclusão social das pessoas que não têm o acesso à mínima escolaridade.

A educação da classe trabalhadora e subalternizada no Brasil, durante longos anos, é ofertada em doses ínfimas, refletindo a marca da sociedade burguesa e classista

---

<sup>3</sup> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres " vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como "corpus conscientes" e na consciência como consciência *intenciona* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, 67).

por traz dos aspectos políticos e econômicos do Estado. No rol da educação para jovens e adultos muitas campanhas de alfabetização foram lançadas como forma de atender aos homens e mulheres jovens, adultos ou idosos que buscavam na educação escolar uma maneira de alcançar a cidadania e o desenvolvimento socioeconômico.

No campo da legislação, o direito à educação para pessoas jovens e adultas foi configurado a partir da norma constitucional de 1824 que, segundo Haddad (2000), teve na influência europeia a possibilidade de garantir para os adultos, assim como para todas as pessoas, as primeiras instruções de forma gratuita. O direito à educação gratuita para os adultos foi avançando mesmo que de maneira desigual pela década de 30<sup>4</sup> do século XX com a necessidade de desenvolvimento da educação no país, tendo em vista o processo de industrialização e urbanização e as consequentes transformações sociais associadas ao processo pelo qual o Brasil imergia.

O percurso percorrido pela Educação de Jovens e Adultos após a década de 1930 pode ser percebido a partir da seguinte ilustração:

**Quadro Teórico 1. Linha do Tempo: Desenvolvimento da Educação e Jovens e Adultos entre os anos 30 – 70 do século XX**

PERÍODO	FATOS POLÍTICOS/EDUCACIONAIS	COMO A EJA ERA PERCEBIDA Concepção Ensino-Aprendizagem
	Era Vargas  Constituição Federal de 1934	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Até da década de 40 não existia uma política educacional para os jovens e adultos, o que havia era um esforço pela educação de</li> </ul>

<sup>4</sup> “A Revolução de 1930 é um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. Ao contrário do federalismo que prevalecera até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada. A inclinação ao fortalecimento e à mudança de papel do Estado central manifesta-se de maneira inequívoca na Constituição de 1934”. (HADDAD et al., 2000, p. 109)

<p>1940</p> <p>-</p> <p>1950</p>	<p>Proposta Plano Nacional de Educação na Constituição</p> <p>Criação em 1938 do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos</p> <p>Instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário</p> <p>Regulamentação do Fundo de Ampliação da Educação Primária que incluía o Ensino Supletivo para Jovens e Adultos não alfabetizados</p> <p>Fundação da UNESCO<sup>5</sup></p> <p>Instalação o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde</p>	<p>maneira geral das camadas populares, mas não uma compreensão da EJA como campo de pensamento pedagógico, muito menos de políticas educacionais específicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O direito à educação gratuita para todos já se firmava nas legislações associando-se à concepção de desenvolvimento econômico do país, influenciado por modelos já ocorrentes em outros países. A ideia do cidadão preparado para o novo modelo de trabalho e para as responsabilidades advindas dessa nova ordem;</li> <li>• Movimento a favor de uma educação de jovens e adultos toma a forma de campanha nacional de massa mobilizada por relações internacionais;</li> <li>• Denuncia os altos índices de desigualdade social, em especial causadas pela falta de escolarização das pessoas jovens e adultas, o que atrasava o Brasil rumo ao</li> </ul>
----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>5</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

		<p>desenvolvimento econômico e social e o colocava na categoria das nações subdesenvolvidas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação da responsabilidade do Estado pela educação de jovens e adultos, expandindo os direitos sociais como política pública e oportunizando o acesso à educação, mas não como forma de emancipação, e sim de contensão dos ânimos devido o inchaço urbano, como método de qualificação mínima para o bom desempenho do trabalho e para saída do país do patamar de nação subdesenvolvida.</li> </ul>
1960	<p>Período do Golpe Militar, mas o fortalecimento e resistência das práticas educativas auxiliavam nas lutas a favor dos interesses populares</p> <p>Campanhas e Programas para atendimento de jovens e adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ABC<sup>6</sup>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As décadas de 40 e 50 foram importantes para a queda dos alarmantes índices de não alfabetismos da população brasileira jovem e adulta nesse período, muito embora o Brasil ainda estivesse em níveis ínfimos diante de países tidos de primeiro mundo.</li> </ul>

<sup>6</sup> Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), criada em Pernambuco, em 1961.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CNBB<sup>7</sup></li> <li>• CPC/UNE<sup>8</sup></li> <li>• CPC e AL<sup>9</sup></li> <li>• MCP<sup>10</sup></li> <li>• PNA<sup>11</sup></li> </ul>	
1970	Período Militar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desmantelamento dos movimentos, ações e campanhas pelos grupos de repressão;</li> </ul> <p>Sob a denominação de “educação popular”, entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas pelo sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram previsível vida curta; outras subsistiram durante o período autoritário. (HADDAD et al., 2000, p. 113-114)</p>

Quadro Teórico 1: Sistematização desenvolvida pela autora do texto.

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos

<sup>7</sup> Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em 1968.

<sup>8</sup> Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União dos Estudantes – UNE.

<sup>9</sup> Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, pela Secretaria Municipal de Educação de Natal.

<sup>10</sup> Movimento de Cultura Popular do Recife, em 1961.

<sup>11</sup> Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que teve a contribuição do educador Paulo Freire.



que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto-governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (Paiva, 1973, p. 210)

Esse itinerário conduz a EJA a se tornar modalidade de ensino obrigatória devido às exigências políticas de órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas – ONU, o Banco Mundial, diante dos expressivos números de pessoas não alfabetizadas ainda no século XX.

#### **Quadro Teórico 2. Linha do Tempo: Desenvolvimento da Educação e Jovens e Adultos entre os anos 80 do século XX**

<b>PERÍODO</b>	<b>FATOS POLÍTICOS/EDUCACIONAIS</b>	<b>COMO A EJA ERA PERCEBIDA Concepção Ensino-Aprendizagem</b>
<b>1980</b>	<p>Abertura política; volta de eleições diretas para governadores e prefeitos.</p> <p>Extinção do Mobral, criação da Fundação Educar com parcerias entre governos e sociedade civil.</p> <p>Promulgação da Constituição de 1988</p> <p>Art. 208, inciso I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com a Constituição de 1988 os jovens e adultos passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos. Todavia, não se tem nesse período uma organização e sistematização da EJA.</li> <li>• Pode ser compreendida como uma década perdida, pela falta de ações governamentais na área da EJA.</li> </ul>

	<p>para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.</p> <p>1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa, segundo Di Pierro (2005), um ambiente político-cultural favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o <i>paradigma compensatório</i>.</li> </ul>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro Teórico 2: Sistematização desenvolvida pela autora do texto.

Os anos 80 representam para a política a retomada da democracia e do legado dos movimentos de educação político-cultural favorável para experiências inovadoras e da escolarização de jovens e adultos. Experiências estas, conduzidas por locais em parcerias com organizações e movimentos sociais impulsionando o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, e, assegurando a EJA como um direito de todos os cidadãos; *“o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”*. (Art. 208, inciso I). Para além dessa recomendação

As disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo. (HADDAD, 2000, p. 120)

Com isso, novas perspectivas surgem na sociedade para o que tange a garantia da educação de jovens e adultos e acesso à escolarização. Mesmo sendo um grande desafio a concretização dos preceitos legais disposto pela Constituição brasileira.

O ano 90 do século XX, por sua vez, destaca-se como o ano internacional da alfabetização proferido pela ONU após a Conferência Mundial, na qual foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Esta Conferência abordou os problemas educacionais apresentados mundialmente em alguns países. Dentre

estes o Brasil apresentava baixo Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e alto índice de analfabetismo, como mostra a tabela apresentada pela Pnad (2001), ONU (2001) e IBGE (2000).

**Quadro Teórico 3. Linha do Tempo: Desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos entre os anos 90 do século XX**

<b>PERÍODO</b>	<b>FATOS POLÍTICOS/EDUCACIONAIS</b>	<b>COMO A EJA ERA PERCEBIDA Concepção Ensino-Aprendizagem</b>
<b>1990</b>	<p>Extinção da Fundação Educar, retração da ação federal, município assume a EJA;</p> <p>Governo Federal lança o Programa de Alfabetização Solidária;</p> <p>Conferência de Hamburgo;</p> <p>Promulgação da LDB nº 9.394/96.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jovens e adultos analfabetos considerados como capazes de elaborar hipóteses sobre a escrita e sobre o sistema de numeração mesmo antes de terem frequentado a escola.</li> <li>• Alfabetização vista como um processo que exige continuidade e sedimentação;</li> <li>• Propostas pedagógicas para a alfabetização partem de textos reais e produções dos alunos;</li> <li>• Reconhecimento da especificidade da aprendizagem escolar.</li> <li>• Seção V da Educação de Jovens e Adultos:</li> </ul> <p>Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no</p>

	<p>Publicações do MEC:</p> <p>Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação</p> <p>Parecer 12/97 do Conselho</p>	<p>ensino fundamental e médio na idade própria.</p> <p>§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.</p> <p>§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.</p> <p>§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aborda a questão da denominação "Educação de Jovens e Adultos" e "Ensino Supletivo", define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames</li> </ul>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Nacional de Educação</p> <p>Parecer 11/99 do Conselho Nacional de Educação</p>	<p>supletivos, define as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elucida dúvidas sobre cursos e exames supletivos e outras.</li>   <li>• Aborda o objeto da portaria ministerial nº 754/99 que dispõe sobre a prestação de exames supletivos pelos brasileiros residentes no Japão.</li> </ul>
<p><b>2000</b></p> <p><b>Século XXI</b></p>	<p>Publicações do MEC:</p> <p><u>Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000</u></p> <p><u>Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação -</u></p> <p>PNE – Plano Nacional de Educação 2001-2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.</li> <li>• Faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.</li> <li>• Previa, no que tange à educação de jovens e adultos: erradicar o analfabetismo adulto em dez anos; assegurar a oferta de EJA de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não a possui, em cinco anos; assegurar a oferta de EJA de 5ª</li> </ul>

	<p>Estimativa da taxa de desenvolvimento humano e taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais</p>	<p>a 8ª série do ensino fundamental para 100% da população de 15 anos ou mais que concluiu a 4ª série, em dez anos; dobrar a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio, em cinco anos; quadruplicar a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio, em dez anos; implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem jovens e adolescentes infratores programas de EJA de ensinos fundamental e médio, assim como formação profissionalizante (INEP, 2004).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• IBGE - Censo Demográfico de 2000 = 13,6%</li> <li>• Relatório Mundial de Desenvolvimento Humano de 2001 = 14,8%</li> <li>• PNAD 2001: <ul style="list-style-type: none"> <li>15 anos e mais = 12,4%</li> <li>15 a 64 anos = 10,1%</li> </ul> </li> </ul>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Neste período, conforme (Haddad et al, 2000), o Brasil ocupou a 73ª posição no ranque dos países do mundo com taxa de IDH de 0,753, superando apenas países como o Equador, Peru e Cabo Verde. Mas o que esses números representam em quantitativo da população? Isso significa dizer que na década de 80, o Brasil tinha um total de 74.600.000 de habitantes, sendo que 19.356.000 não alfabetizados, uma porcentagem de 25,9% de total da população. Em 1991 a taxa de pessoas não alfabetizadas era de 19,7%, esses números representam 94.891.000 habitantes, sendo 18.682.000 em 2000 essa taxa baixa para 16.295.000 de não alfabetizados equivalendo a 13,6% de sua população.

Conforme dados apresentados pelo Censo, a taxa de pessoas não alfabetizadas ou com pouca escolarização decresceu significativamente, sugerindo que no Brasil se desenhava uma perspectiva de elevação da quantidade de anos de estudos atingindo, respectivamente, 25,9%, 19,7% e 13,6% de pessoas não alfabetizadas.

No entanto, esses índices não revelam a superação total do analfabetismo. Nesta mesma década houve o início do processo de municipalização da educação de jovens e adultos, emergindo conjuntamente de um processo de “nova concepção paradigmática”. Ou seja, o resgate das contribuições da Educação Popular, mudança no pensamento pedagógico (“renovação pedagógica”), início da mudança das relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea.

### 3.2.1 PAUSA PARA A ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES DA UNESCO E DO MEC

Cabe aqui realizarmos inferências sobre a compreensão de alfabetização abarcada tanto pelo MEC como para a UNESCO, em vista à disposição dos percentuais apresentados. A questão que envolve o significado ou concepção de alfabetização para ambas instituições decorre da trajetória de experiências de alfabetização de jovens e adultos realizadas com base na concepção de Paulo Freire, de uma formação, cidadã e profissional, a priori.

Atualmente, a alfabetização abrange elementos conjunturais muito peculiares, agregando a compreensão do indivíduo autônomo e problematizador, e que faz uso social da leitura e da escrita quando, por exemplo, se orienta pela bula de remédio

quanto à dosagem e horário do medicamento etc. Para a UNESCO e MEC estar alfabetizado compreende

a capacidade de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, exercer uma prática de leitura e escrita comum em nossa sociedade. Implícita ao critério do tempo de estudo, subjaz a consideração de que, após alguns anos de aprendizagens escolares, as pessoas não só terão aprendido a ler e escrever, como a fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, consolidando tais habilidades, de modo a afastar o risco de regressão ao analfabetismo. (UNESCO, 2008, p. 60)

As capacidades relacionadas ao processo inicial de apropriação do sistema de escrita e de leitura; as capacidades de escrever palavras memorizadas e codificar palavras simples; a capacidade de transformar sinais gráficos ou grafemas em fonemas, com maior ou menor nível de fluência, isto é a decifração, estão subentendidas no marco referencial de alfabetização dos referidos órgãos em conformidade com a compreensão e ressignificações fomentadas pela teórica Magda Becker Soares e seus estudos ao logo desses anos.

De tudo isso uma inferência se pode tirar: a ressignificação do conceito de alfabetização, agora enriquecido com o conceito de alfabetismo funcional ou letramento, torna o processo de alfabetização parte integrante e inseparável do processo de educação: no quadro desse conceito ressignificado de alfabetização, é um equívoco considerar que a inserção no mundo da escrita possa se fazer de forma dissociada e independente do processo educativo mais amplo. Ao se falar, pois, hoje, de alfabetização – seja de crianças, seja de adultos – esse processo não pode ser dissociado do processo educativo, que o inclui e lhe dá sentido. (UNESCO et al, 2005, p. 94)

Os sucessivos processos de organização da instrução pública e de escolarização das práticas de leitura e escrita levaram a alfabetização e seu processo a serem submetidos, dentro de um sistema intencional de aprendizagens, a uma lógica gradativa de organização que a constituiu como um objeto de estudo “vivo” e rico, difícil de ser esgotado.

O nível educacional da população pobre brasileira na década de 80, no entanto, representava o déficit histórico de acesso às instituições de ensino, bem como, a



impossibilidade de ascensão à cidadania por essa classe social. O público conhecido como

[...] migrantes do campo para a cidade, que engrossam os cinturões das regiões metropolitanas, empobrecidas pelo fim do clássico mundo fabril e pela precarização das relações entre capital e trabalho, em processos permanentes de migrações pelas periferias urbanas ou que têm na rua seu *modus vivendi*, podem ser pensadas como população deserdada, cujas trajetórias escolares têm sido, desde o surgimento da instituição escolar pública e laica, ínfimas e descontínuas, e que podem encontrar, nas práticas educativo-escolares, espaço público que acabam por construir-se em passaporte indenitário para ocupação de “*un lugar em el mundo*”. (MOLL, 2004, p. 11)

Segundo o IBGE, no período de 1980-1990 a urbanização precária do Brasil chegou a 81%, embora se destacasse entre os 10 (dez) maiores países do mundo com elevado Produto Interno Bruto – PIB. Essa posição chamou atenção das agências financiadoras que pressionaram os governantes a assumirem diversos compromissos relativos à universalização da alfabetização, direcionando a EJA ao patamar de modalidade de ensino da educação básica e “prioridade” educacional. Como modalidade de educação foi incorporada nos projetos de políticas públicas, visando acelerar a redução do analfabetismo e expandir o serviço da educação básica dentro do prazo e metas estipuladas.

Conforme destaca Di Pierro (2010), a década da “Educação para Todos” não garantiria apenas o acesso e permanência de crianças e adolescente na educação escolar, prevista de qualidade, também aos jovens e adultos proporcionaria o acesso a novos conhecimentos e busca pelas necessidades educativas e de aprendizagem, bem como, a inclusão social com equidade de gênero, idade e saberes. A conjuntura sócio-política dos anos 2000, representou um grande avanço no campo das políticas públicas para a EJA, seguidas pela regulamentação do FUNDEB e de valorização dos profissionais da educação.

Contudo, uma Educação de Jovens e Adultos adequada não se alcança apenas com perspectivas ao acesso à educação, demanda um conjunto de elementos que possam garantir no processo e ensino a possibilidade das condições de

aprendizagem por parte dos sujeitos. Essa aprendizagem pode ser assegurada, quando no conjunto de políticas, está incluído um investimento adequado na formação inicial dos profissionais, promovendo uma formação qualitativa que possibilite um atendimento a contento da modalidade de ensino.

Uma formação que coloque o professor no bojo de compreensão das necessidades sociais apresentadas pelos sujeitos da EJA.

a defesa pela formação docente, que considere à especificidade da EJA, está inscrita no quadro mais amplo de luta pelo reconhecimento dessa modalidade de ensino como direito inalienável daqueles que não tiveram o acesso à educação assegurado ou garantia de condições de permanência na escola. Sendo este direito por sua vez, parte das muitas lutas sociais que têm, no horizonte, a transformação da realidade. (VENTURA, 2012, P. 188)

A atividade do professor que atua ou atuará na EJA precisa ser organizada a fim de mediar os conhecimentos científicos e pedagógicos apreendidos no processo de formação inicial articulando com os saberes apresentados pelos alunos, provocando transformações sociais efetivas. Nesse sentido, é primordial habilitar epistemologicamente e didático-pedagogicamente o professor que atua ou atuará na EJA, a fim de pensar a estrutura da sua formação dentro das condições reais apresentadas nesta modalidade de ensino.

## **Capítulo 2 – FORMAR PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: a EJA em questão**

As discussões voltadas para as temáticas que envolvem a qualidade da educação para o século XXI têm se ampliando nos últimos 20 anos e estreitado, entre os estudiosos da área, debates calorosos no âmbito governamental. A educação como base da formação de uma sociedade civilizada, mais justa e igualitária é o princípio norteador que também embasa as pautas de discussões geradas nas redes sociais, telejornais, novelas entre outros dispositivos de comunicação que versam com temas políticos de economia, saúde, segurança pública, corrupção, trabalho, cultura etc.

A ideia de contemporaneidade como um divisor de águas entre o ontem e o agora, com vistas ao futuro recente, trouxe uma bagagem de exigências para a sociedade que de repente mundializada, se vê mergulhada num fluxo de informações contínuas e mutáveis, propagadas por suportes tecnológicos cada vez mais avançados e que, seguindo uma política de ordem global organiza e/ou determina a vida política, econômica e social das pessoas. Ultrapassar os limites e barreiras da condição humana por meio das tecnologias tornou-se imperativo da sociedade atual. Podemos compreender a ideia de contemporaneidade a partir do que sinaliza (HENNIGEN, 2007, p. 191).

A expressão contemporaneidade aparece de forma recorrente nas produções acadêmicas das ciências humanas e sociais, sendo empregada para sinalizar que a pesquisa ou escrito refere-se a uma situação ou processo que está acontecendo no nosso tempo e que este possui uma especificidade importante: é marcado por transformações em variadas esferas, o que lhe dá contornos complexos.

O inexorável avanço tecnológico propiciou um grande salto nas comunicações, diminuiu as distâncias geográficas, acelerou o tempo histórico e de propagação de dados, expandiu a capacidade de memorização, possibilitando a partir de pressupostos a expansão no futuro. Contudo, essas mudanças advindas da tecnologia da informação também provocaram mudanças radicais no pensamento social, mobilizando comportamentos que não eram vistos e/ou possíveis outrora.

O avanço das tecnologias nos sistemas de informação e comunicação expande-se e torna-se parte do cotidiano das pessoas, assumindo, muitas vezes, o papel principal do professor, transmitindo informações e/ou mediando os conhecimentos. Aproximou pessoas, encurtou distâncias, difundiu ideologias, possibilitou a afirmação de algumas identidades culturais e, até mesmo, a interculturalização de outras.

No entanto, o processo de mundialização demandou e demanda, da sociedade como um todo, a produção de sujeitos sociais diferenciados, pois ao passo que

interagem com os meios tecnológicos também se tornam parte deles, vislumbrando novos horizontes e impetrando novas alternativas.

O sujeito da informação, aquele que “sabe” muitas coisas, que passa o tempo buscando, investigando se informando, antenado e conectado. Este apresentado por Larrosa (2002, p. 22) como o sujeito moderno, que “é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação”. Com isso, o sujeito da informação muitas vezes é confundido com o sujeito do conhecimento, como se estar informado de algo fosse o mesmo que ter ciência sobre alguma coisa.

Neste contexto, a educação deve ser pensada para dar conta da produção desses novos sujeitos que opinam, decidem, fazem escolhas e que conquistaram ao longo da história novas formas de pensar e estar o/no mundo. Sujeitos que a partir do seu lugar no mundo constrói e desconstrói suas identidades sociais. As constantes transformações do homem contemporâneo representam tanto

o universo e a realidade [...] tanto por relações de mudança, quanto pela cristalização de ações. Os dois movimentos ocorrem e se fortalecem não só frente aos objetivos, implícitos ou não, colocados pela diversidade e pelas exigências específicas de cada atividade / ocupação / profissão, como também pela qualidade na preparação / formação do indivíduo para tal atividade. (AZAMBUJA, 2007, p. 47)

Pensar nesses sujeitos diversos, para um mundo em constantes transformações sociais, demanda uma juntada de elementos que vão para além da dinâmica cultural. Faz-se necessário romper com paradigmas, desconstruir concepções e lançar mão de um repertório epistêmico, nunca antes acessado. Tais transformações ultrapassam o tecido social, estabelecendo novas formas de relações entre o capital e o trabalho, nas relações políticas e institucionais, em nossas experiências de espaço e tempo, nas batalhas dos movimentos sociais e na maneira subjetiva que nos constituímos.

Tem-se reconhecido a educação como um elemento chave para o crescimento socioeconômico do país e do desenvolvimento humano. As pautas de discussões

que envolvem as temáticas deixam claro que nenhum avanço poderá ser alcançado se o maior investimento não estiver voltado à busca de uma educação mais adequada, pautada em princípios de igualdade e firmada em princípios éticos e humanísticos.

Uma educação, pois, de qualidade, que prime por um desenvolvimento social emancipatório, de respeito à diversidade de todas as formas existentes, voltada também, para os avanços tecnológicos e para uma sociedade de repente globalizada. Estas desvelam a importância de conduzir para o trabalho profissionais cada vez mais qualificados para enfrentarem os desafios do desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, as constantes e necessárias transformações sociais.

Diante das rotineiras mudanças de ordem ideológica, econômica, política e sociocultural, as funções do professor deixam de serem associadas ao ato de transmitir o conteúdo pré-estabelecido causador de um “status quo” programado e direcionam-se para uma atuação voltada à emancipação crítica do indivíduo, participante ativo da sociedade e das mudanças ocorrentes. À função do professor atribui-se mais uma posição compreendida por Zabala (1998) como o agente de “práticas docentes efetivas”.

A formação inicial do professor configura-se como um dos pontos importantes para o desenvolvimento socioeducacional, sendo uma dos papéis principais, conforme Romanowski (2007), a “educabilidade” do indivíduo. Desta forma, faz-se necessário pensar a formação do professor como elemento fundamental para uma prática baseada nas mudanças no quadro atual da sociedade. Ser professor não é tarefa fácil; há elementos que vão além do ato de transferir conteúdo.

No sentido menos versado, as características do professor poderão dar à sua prática pedagógica um caráter de profissionalidade, imprimindo uma marca identitária ao seu conjunto de atividades desenvolvidas. A compreensão do seu papel social dentro do campo de trabalho e a atuação docente requerem o desenvolvendo de habilidades, saberes, técnicas e conhecimentos. Um processo de características

necessárias ao exercício de uma profissão que orienta para uma série de comportamentos/competências específicos e observáveis.

Assim de forma indissolúvel a competência é uma visibilidade total, bem como um segredo inacessível, escondido no lugar mais recôndito do sujeito. [...]. Nessas circunstâncias, a competência tem de ser objeto de uma visibilidade pública; mas, ao mesmo tempo, o respeito oficial ao qual essa pessoa faz jus reforça o seu caráter misterioso e pessoal. (REY, 2012, p. 26)

Neste sentido, a profissionalidade do professor é marcada pelo conjunto de comportamentos que podem ser observáveis e que garantam ao sujeito o reconhecimento por outros dessa aptidão. Implica na visão do professor habilitado metodologicamente para o ensino, especificamente preparado de uma epistemologia do conteúdo e da aprendizagem, cômico do contexto em que está inserido e daqueles com quem desenvolve o processo de aprendizagens.

Esse aspecto exige do profissional uma formação apropriada obtida em curso superior e que lhe prepare para o exercício da função. Essa condição é um dos requisitos para a “conscientização de formação inicial na busca da identidade como profissional”. (RAMALHO et al., 2003, p. 53)

A concepção da docência implica na possibilidade de desenvolver nos futuros professores a condição profissional de decidir, conforme os seus conhecimentos, os objetivos a serem seguidos para deliberar de acordo com as condições e oportunidades e criar meios para atingi-los. A autora compreende que, para o devido reconhecimento do profissionalismo dentro das atividades humanas, é necessário lançar mão de um conhecimento elaborado relacionado “a norma do saber dizer científico”.

Por assim dizer, ao professor contemporâneo cabem estruturas formativas complexas que o localizem na conjuntura da função escolhida, em direção à qualidade do ensino, da educação, bem como, nas vertentes ligadas ao campo profissional.

Assim, à prática de ensinar estão enredadas características que dão ao ato de ensino-aprendizagem uma maior complexidade. Sua importância na formação de professores se revela no caminho da docência e pode ser pensada como uma nova maneira de estruturar o ensino, bem como, uma nova maneira de se pensar o professor, elevando-o a níveis mais abrangentes no reconhecer das necessidades sociais apresentadas pelos alunos e da diversidade de saberes que se caracterizam no espaço escolar e na prática docente.

Ensinar configura-se, então, como uma das principais cátedras do ato de ser professor e deve ser apresentado de maneira que em sua função possa ser desempenhada com as ferramentas necessárias à transformação qualitativa do indivíduo e da sociedade, reconhecendo o outro como sujeito da história.

Quando o professor percebe os educandos como sujeitos históricos, a escola passa a ser o lócus que promove, em primeira instância, uma educação para o convívio em sociedade, voltada do “sujeito para o sujeito”, conforme Tourine (2005, p. 36). Assim, a escola se configura como o meio que possibilita ao sujeito a condição de refletir sobre si mesmo e reconhecer-se na vida, fazendo com que sua vida seja, o rascunho de suas próprias experiências, podendo ele mesmo disfrutar das suas próprias implicações e (re)significá-las, um sítio de sensibilidades do sujeito, ” algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (Larrosa, 2002, p. 19)

A Educação de Jovens e Adultos, como o lócus apropriado para pensar o sujeito histórico, transporta consigo o valoroso peso dos saberes, das identidades que são construídas na dialógicidade das relações sociais, das experiências e vivência. Esta última, retratada por Larrosa (2002), como algo que se diferencia do juntado de notícias. Uma experiência que se assemelha a uma representação, a um imaginário, no qual experiência não é apenas informação ou apenas aquilo que nos acontece, mas sim aquilo que fazemos com o que nos acontece, aquilo que nos impulsiona.

A experiência se apresenta no campo do vivido, do trajeto de vida de cada um, das andanças, do meio ao qual versamos. Um campo encharcado de saberes “do que nos acontece”, discernido por nós como objeto da identidade cultural, tal qual representada em nosso convívio social. Com isso, percebe-se que o grande desafio da EJA, mesmo após vivenciar algumas experiências, nem sempre se dá no campo de compreensão das particularidades apresentadas pelos sujeitos envolvidos.

As suas aspirações e perspectivas, experiências e saberes devem ser interligados aos conhecimentos elaborados, universal, exigido pela sociedade e compreendido como produtos de uma ciência que podem ser articulados paralelamente às teorias curriculares e mediadas na prática docente. De tal modo, Charlot (2013), aponta para a “*dimensão epistêmica*” de toda a relação de saber, bem como para a relação de “*identidade*” que esta abarca. Ou seja, todo processo de desenvolvimento do conhecimento está estreitamente ligada à história de vida do sujeito, à sua convivência com o outro, da imagem que tem de si mesmo e quer transparecer ao outro. Rios (2008) reforça essa compreensão apontando para despertar do saber pelo exercício empírico dos elementos reais existentes nas relações compartilhadas entre os sujeitos.

Vasconcelos (2003) registra a necessidade dos cursos de formação de professor apresentarem propostas curriculares palpáveis que possibilitem a construção de competências e habilidades para contemplar de maneira adequada as demandas sociais vigentes da sociedade e dos educandos, como também, viabilizarem a inserção social, o avanço da escolarização e a melhoria da qualidade de vida assim desejada. Existe o imperativo de o professor ponderar os elementos “cognitivos, afetivos, social e moral” no processo de ensino-aprendizagem, bem como considerar a diversidade de todo gênero existente no contexto da sala de aula.

Assim, quer seja ou não do interesse do capital, o saber se constrói no contexto do trabalho, espaço de confronto entre a objetividade e a subjetividade, e articulação entre teoria e prática, pelo enfrentamento de problemas e pela troca de experiências, e quando esse saber começa a capacitar o trabalhador a levantar questões a ser criativo e crítico. (PICONEZ, 2012, p 40).



Neste sentido, o campo didático-pedagógico torna-se ainda mais complexo. Com tantas exigências, as perguntas recorrentes dos professores são: Como sistematizar a diversidade existente na sala de aula? Como estruturar um material didático-pedagógico que considere os saberes apresentados pelos educandos?

As demandas aumentam e o professor se percebe polivalente, sendo cobrado à apresentar propostas cada vez mais mirabolantes que atendam às especificidades locais, mas que contemplem, ao final, os conhecimentos universais; que contemple a diversidade cultural, os saberes, as experiências dos educandos e acima de tudo que respeite a compreensão de mundo de cada um e suas perspectivas quanto ao estudo. Isso porque, “a EJA se torna ainda mais interessante, um desafio constante. Isso por que, a EJA está inserida no quadro mais amplo da luta pelo reconhecimento do direito à escolarização dos trabalhadores”. (Ventura, 2012, p. 76).

A situação educativa dos jovens e adultos não é de desiguais ocasionais, que largaram a escola de maneira gratuita e sim de pessoas que por conta do longo histórico de negações por conta da raça, gênero, etnia e classe social foram privados do direito à escolaridade. Destarte, é preciso que se estabeleça uma conversa, sugere Antunes (2007, p. 31), “construir uma possibilidade de diálogos [...]”. Garantir que o processo de ensino-aprendizagem do educando jovem e adulto ultrapasse a barreira da reparação social estereotipada. Aquela destacada por Bergano (2002, p. 21) como momento da vida que não dá para apreender tantas coisas, limitando-os nessa fase, a desenvolver o mínimo da sua capacidade intelectual, de aprender com o que sobra da educação infantil. Acredita-se ainda que, nessa fase, a aprendizagem não concentra a mesma energia ou utilidade da educação infantil, ou seja, “não será tão importante como na infância ou na adolescência”, como se ambas pudessem ser comparadas.

É evidente que as características de um aluno/adulto não são as características de uma criança ou de um adolescente. Assim, “... enquanto a experiência para a criança é algo que lhe acontece, para o adulto é algo do que ele é, pois ajudou a formar o seu próprio eu...” deste modo, quando se rejeita a experiência do adulto é possível que ele se sinta alvo dessa rejeição. (BERGANO, 2002, p. 22)

Desta maneira, os instrumentos didático-pedagógicos se apresentam como elementos que não podem ser pensados em segunda instância. É primordial que o professor esteja cômico das especificidades do adulto aprendiz.

Nesta perspectiva, alguns comportamentos necessitaram ser revistos para que a oferta da EJA seja garantida em sua plenitude, fundamentadas em arcabouços teórico-metodológicos que conduzam à qualidade do ensino, conforme revela Soares (2002), principalmente, no que tange à atuação do professor desta modalidade.

A questão da profissionalização do educador de jovens e adultos tem se tornado cada vez mais nuclear, tanto nas práticas educativas como nos fóruns de debates. Além disso, tem sido crescente o número de pesquisas que se dedicam ao tema. Embora não seja uma questão propriamente nova, na medida em que, desde, pelo menos, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, de 19473 , discute-se a necessidade de uma formação específica para a atuação do educador voltada para os adultos, é somente nas últimas décadas que o problema ganha uma dimensão mais ampla (SOARES, 2004, p. 26).

Referindo-se à uma prática pedagógica efetiva, Zabala destaca que a prática educativa, embora complexa, é

(...) algo fluido, fugidio, difícil de limitar coordenadas simples e, além do mais complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (...) a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem peças substanciais em toda prática educacional. O *planejamento e a avaliação* dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. (ZABALA, 1998, p. 16-17)

Destarte, a abordagem dos conteúdos e a opção metodológica devem considerar a riqueza e a variedade das experiências, saberes e interesses dos educandos, valorizar sua origem e sua linguagem, e com isso propiciar o exercício da imaginação e da criatividade, tanto na oralidade quanto no uso social da linguagem e da escrita.

Partindo desta visão da necessidade de uma prática pedagógica efetiva na EJA que apresento a importância de se fomentar, na formação inicial ou continuada de professores, a construção de estruturas didático-pedagógicas que contribuam para a valorização e respeito dessa modalidade de ensino por toda a comunidade escolar.

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação é direito de todo cidadão brasileiro. No entanto, essa educação deve ser ofertada qualitativamente, assegurando que todos tenham acesso de forma igualitária. Com isso, percebe-se o papel de fundamental importância que a educação desempenha na vida de cada um. Ela é um dos requisitos essenciais para o indivíduo acessar o conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade.

À medida que a sociedade se desenvolve ou se transforma, a educação sofre grandes modificações também, e a ela são incorporados ou retirados elementos que direcionam o ensino para as demandas vigentes. Ao se transformar, todas as esferas ligadas à educação tendem a se adequar também, cumprindo assim o ciclo “natural” de ordem estabelecida.

Nesse processo de transformações sociais a escola representa a primeira instância que deve se adequar de maneira imediata para comportar as demandas surgidas. Não obstante, a responsabilidade de tornar isso prática no convívio é do professor que deve incorporar novos conhecimentos aos saberes já existentes para possibilitar ao seu ato uma maior complexidade.

As políticas educacionais organizam novas estruturas para que o professor aproxime sua prática pedagógica, o mais perto possível, do conjunto de elementos do novo universo socioescolar. Todo esse novo arcabouço de conhecimentos e informações é repensado nas propostas de formação inicial. Esta que se configura como o espaço de aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos e/ou de reflexão da prática docente.

Vale ressaltar que mesmo com os perceptíveis avanços ocorridos no campo da EJA, a formação de professores ainda encontra-se num estado incipiente de

profissionalização. Para Ventura (2012, p. 195), a pouca atenção dada à formação inicial do professor para a EJA tem dificultado a superação da concepção de suplência e, concomitantemente, o reconhecimento da área como campo diferenciado no âmbito da educação básica com característica e possibilidades próprias.

Como acontece com a alfabetização, a continuidade dos estudos dos jovens e adultos não recebe atenção diferenciada de parte dos cursos de formação de educadores. Segundo o INEP, em 2003, dos 1.306 cursos de pedagogia existentes no País, apenas 16 ofereciam habilitação em educação de jovens e adultos. Nove destes cursos eram mantidos por instituições privadas de ensino superior, e sete, por universidades públicas – duas federais e cinco estaduais. Desta forma, uma questão recorrente diz respeito à necessidade de se ter formação específica para o educador de jovens e adultos. (SOARES, 2007, p. 285)

A lógica para sobrepujar, nesta perspectiva, a dicotomia entre teoria e prática intensifica a luta pelo aperfeiçoamento na formação de professores e, conseqüentemente, a busca pela melhor qualidade do ensino da EJA.

Os conhecimentos, os saberes e as habilidades, ou seja, as competências na prática passam a conceituar a ideia de construção dos novos professores, e, a novidade no discurso traz desconfortos ao passo que conduzem o professorado a comportamentos mais exclusivos à profissão docente. Com isso, a condição de ser professor fica também atrelada à disposição de reflexão da prática, bem como à atitude de um observador, atento ao contexto da escola, da realidade da sala de aula e de fatores que influenciam o ensino. Ferrari, Santiago e Utuari discorrem que:

[...] não se pode perder de vista que a educação é fruto de um processo histórico e que não existem fórmulas milagrosas, há sempre proposições, estranhamentos, assimilações, reflexão, experimentação e revolução. É este movimento que mantém a vida do educador pulsante e viva. Nesses devires, os movimentos de educação em arte não desaparecem em função de outros que surgem, mas se fundem na experiência e repertório do professor. (FERRARI, SANTIAGO e UTUARI, 2009, p. 94).

Aonde houver interação humana, relação sociais de interesses, troca de conhecimentos e saberes, lá existe educação. Neste cenário, a educação é um

componente social involuntário que acontece a todo o tempo em nosso dia a dia, porém não é perceptível a olho nu. Identificar uma ação educativa, intervir de maneira decisiva, contextualizada, conveniente e comprometida, não é tarefa fácil ou para qualquer profissional e sim para professor. Portanto, o grande desafio dos professores atualmente, é adquirir durante o processo formativo conhecimentos específicos para atuarem na área, identificando as complexas relações que envolvem o processo educativo, intervindo nas atividades de maneira competente e responsável, bem como, desenvolver uma profissionalidade docente.

Em face dessa compreensão, o trabalho pedagógico deve voltar-se para a uma ação concreta, partindo da necessidade dos educandos a fim de solucionar situações problemas de seu contexto a partir de várias atividades, como: exposição de música, cartazes, fotografias, maquete, dança, teatro etc. No todo, a prática pedagógica deve fomentar nos educandos a responsabilidade coletiva, uma cidadania crítica que possam ser acionada sempre que o contexto social lhe exigir.

Nesta conjuntura, a prática pedagógica efetiva é entendida como a ação de mudar. Transformar as coisas, a partir da admissão de elementos didáticos novos. A inovação consiste na aplicação de conhecimentos já existentes [...]. Inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes. (CASTANHO, 2000, p.76).

A formação do professor para a EJA tem de possibilitar a construção da identidade profissional que qualifique a modalidade e ensino, redesenhando a visão de caráter assistencialista. Pensar no aluno como agente transformador da sociedade que tem em suas condições de trabalho e vida os elementos necessários à sua formação cidadã; convocar discussão para a docência profissional dos professores da EJA, considerando os saberes e a práticas pedagógicas singulares.

Nesse caso específico, é imperativo aprender a lidar com um “corpo conceitual e metodológico” que demandam um resgate histórico da educação de jovens e adultos, demarcando fronteiras com áreas do conhecimento como a sociologia e psicologia.

## 1. A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DA EJA: saberes necessários à prática docente

A Construção do perfil do professor da EJA é formado a partir de um conjunto de elementos que darão ao coletivo características singulares. A formação acadêmica é imprescindível para a garantia de que a filosofia da EJA seja efetivada.

O ato de ensinar se constrói, essencialmente, de ações que envolvem elementos teóricos e metodológicos, podendo ser compreendido como uma atividade indefinida e influenciada por diversos fatores internos e externos ao processo. Não segue uma “receita pronta”, mas não pode ser improvisado, realizado sem pressupostos básicos de ações e aprendizagens dos níveis de escolarização.

A prática docente pode ser planejada no plano didático do professor, porém não sem, anteriormente, passar por uma reflexão de sua utilidade na vida cotidiana dos educandos. Para os sujeitos da EJA o acesso a uma educação de qualidade, é imprescindível no processo de empoderamento social e político individual e/ou coletivo, bem como para o exercício da sua cidadania e/ou ampliação dos direitos que são negados, a partir da falta que a escolarização proporciona.

Neste sentido, a formação inicial de professor para trabalhar na EJA precisa ser organizada, a fim de mediar os conhecimentos pedagógicos fomentados durante as experiências formativas aos saberes dos alunos, proporcionando-lhes condições de aprendizagens qualitativas e efetivas. Piconez (2012), ao tratar da escolarização de jovens e adultos, compreende que o professor pode mediar aprendizagens significativas, isto é, existe a possibilidade de intervenção pedagógica baseada nos conhecimentos prévios dos alunos, numa ampla gama de situações que podem levar à construção ou mesmo à reconstrução de conhecimentos.

Na dimensão da formação inicial de professores existe a possibilidade de análise e reflexão prévia sobre a prática pedagógica, que permite aos professores em experiência inicial harmonizar as questões de conteúdos e metodologias às expectativas e conhecimentos prévios dos educandos jovens e adultos. Essas reflexões devem acontecer continuamente, devido as necessidades de

(re)dimensionamento de questões problemas que exigirão aproximação e compreensão da relação entre os saberes dos educandos com os conhecimentos e registros formais da educação escolar.

Para que isso aconteça é imperativo oportunizar uma experiência profissional inicial que habilite o professor, epistemológica e pedagogicamente, a fim de pensar a estrutura da sua formação dentro das condições reais apresentadas na modalidade de ensino.

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe popular, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]. Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino do conteúdo. (FREIRE, 1996, p. 33).

Nessa perspectiva, os saberes docentes que podem fomentar as ações citadas acima podem ser de natureza: *da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares* e os *saberes da experiência*. Os primeiros apreendidos durante o processo de experiência formativa inicial transmitida pelas instituições de formação de professores. Esses saberes, segundo Tardif (2014), são decorrentes de conhecimentos que foram acumulados socialmente pela humanidade (conhecimento erudito) e são incorporados à formação científica dos professores, possibilitando um arcabouço teórico de cunho ideológico à profissão, atribuindo aos saberes pedagógicos um caráter legítimo, saberes das ciências da educação e para a educação.

Os *saberes disciplinares*, por sua vez, caracterizam os conhecimentos produzidos pelos diferentes campos do conhecimento. Esses saberes são dispostos na formação inicial nas diversas áreas de conhecimento científico (linguagem, psicologia, sociologia, antropologia etc.), priorizando um arcabouço teórico sistematizado para a compreensão geral dos saberes pedagógicos. Já os *saberes curriculares* estão relacionados diretamente, à perspectiva teórico-metodológica da prática educativa. “Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos

e métodos a partir das quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais como modelos da cultura erudita” que os professores devem aprender e aplicar. (TARDIF, 2014, p. 38).

No que tange aos saberes da experiência resultam do exercício profissional. Esses saberes são lançados pelos professores por meio da vivência de situações problemas específicos, pautadas ao espaço de atuação e às relações estabelecidas com os educandos e outros professores. Nessa compreensão, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”. (TARDIF, 2014, p. 38).

Ao estudar os saberes profissionais, o tempo e o aprendizado do trabalho, percebe-se que “os fundamentos do ensino são *sociais*, porque, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais (família, escola, universidade, etc.) e são *adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo de infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira”. (TARDIF, 2014, p. 61). Essa cronologia traduz e marca a reativação dos saberes profissionais e experienciais dos docentes, este desenvolvidos no limiar da experiência formativa, porque, também, foram produzidos por grupos sociais que os legitimam, como a comunidade acadêmica, por exemplo.

Fomentar discussões no campo da formação de professores é imprescindível para a compreensão dos processos educativos construídos na modalidade de ensino, pois precisamos compreender de que maneira esse profissional desenvolve a sua profissionalidade docente e saberes pedagógicos, fundamentais para um desenvolvimento a contento do seu trabalho.

Nesta conjuntura, Soares (2011) destaca ainda, para primeira experiência profissional de professores da EJA fomentar conhecimentos pedagógicos que possibilitem o (re)conhecimento da natureza específica dos educandos como: o perfil aprofundado dos jovens e adultos, a compreensão da realidade que estão inseridos, conceitos básicos da educação de jovens e adultos, nas suas dimensões



sociais, econômicas e políticas, além de subsídios teóricos metodológicos às práticas educativas relacionadas à modalidade de ensino.

## 2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO EXPERIENCIA FORMATIVA SIGNIFICATIVA AO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL

O estágio supervisionado nos possibilita a condição de versar os conhecimentos adquiridos com a prática do ensinar. Neste locus, o educando pode encontrar condições propícias para aprender a realidade da escola, adquirir competências para intervir adequadamente no espaço, bem como, vivenciar projetos pedagógicos que darão condições as necessidades apresentadas. Piconez (1991) define o momento de estágio supervisionado como elo engajador entre a teoria e a prática, articuladores “entre os conteúdos da Parte Diversificada” comuns aos cursos de formação com a rotina da sala de aula.

A indispensabilidade do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores é percebida na maioria dos textos de autores que discutem a importância de se conduzir a atuação docente a níveis mais adequados, afim de possibilitar uma atuação profissional mais próximo da realidade educacional existente. O Estágio Supervisionado configura-se como um elemento que também pode contribuir, efetivamente, para a qualidade da educação, pois é o espaço onde o educando pode perceber-se ou não apto a avançar na carreira docente.

O estágio supervisionado apresenta-se como a prática em meio à aprendizagem na sistematização do currículo da graduação. Para Pimenta e Lima (2011), o estágio é uma grande oportunidade do graduando em formação dialogar com a escola, compreendendo-a como espaço de reflexão, de debate de vários aspectos da vida escolar como, o trabalho coletivo, as condições de trabalho, problemas e possibilidades do professor na escola e na comunidade.

As autoras apontam ainda para a complexidade do ato de ensinar e descrevem que essa ação requer do aprendiz de professor condições específicas de treino, enfatizando que ensinar não se aprende ou apresenta de forma mecânica,

simplesmente da vivência do dia-a-dia da sala de aula, da rotina educativa, ou mesmo da (re)projeção do professor que o marcou quando estudante. Ensinar é tarefa difícil, demanda juntura de elementos para além da vontade e da facilidade de tornar-se um professor.

Por ser uma prática inerente da profissão docente e configurar-se no campo da identidade, “não é qualquer um que pode ser professor”. É necessário que o aluno em formação lance mão de referências e saberes que lhe dê condições de observar, diagnosticar e desenvolver atitudes que solucionem as questões apresentadas no ambiente escolar.

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (FREIRE, 1997, p. 8)

Ao professor cabe desenvolver condições específicas “fora de qualquer tradição profissional” que fomente a construção de novos conhecimentos e que flexibilizem novos meios didáticos. Contudo, o estágio é um grande desafio para quem está iniciando, pois, o tempo destinado a ele dentro dos currículos de formação não contempla a contribuição que pode oferecer aos professores em processo de formação inicial.

A importância dada à prática de ensino não é tarefa percebida recentemente na educação. Na reflexão de Piconez (1991) esse interesse é demonstrado desde a década de 30, quando a didática era vista como ponto mais acentuado na atuação do professor. Os elementos mais observados, segundo a autora eram feição, como: “[...] a Metodologia do Ensino sob os aspectos de planejamento, de execução do ato docente-discente de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino”. Na CFE/72, a didática era a única responsável pelo itinerário que se estabelecia para a educação escolar.

Em décadas mais atuais, o novo movimento de educação, baseado num avanço social histórico desencadeou em vertentes políticas, pedagógicas, ideológicas da educação propostas para os cursos de formação de professores. Vários aspectos podem ser classificados para análise, porém vamos nos ater às mudanças ocorridas no campo da prática pedagógica, mais precisamente do Estágio Supervisionado.

A lógica para sobrepujar a dicotomia entre teoria e prática intensificou a luta pela melhoria na formação de professores e, conseqüentemente, a busca pela melhor qualidade do ensino. As primeiras propostas de implementação de uma “prática supervisionada” nos cursos de licenciatura foi realizada em 1968, com a lei 5.540/68, dada à reforma universitária; esta supervalorizava a formação de especialistas com ênfase em observação e prática com disciplinas voltadas para a formação profissionalizantes. Outra, não menos importante surge em 1971 - lei 5.692/71, exigindo do professor a “prática de ensino”, a obrigatoriedade na qualificação, bem como, a imposição da didática como o único elo engajador entre a complexidade da sala de aula e o exercício docente. (PICONEZ, 1991).

No entanto, as definições mais contundentes para a prática de Estágio Supervisionado, como espaço privilegiado às mudanças qualitativas da educação e como elemento imprescindível aos cursos de formação de professor, foram deliberadas na legislação federal LDBEN, 9394/96. Nesta, o estágio consta como “atividade de prática”, que antecede o exercício profissional e coloca o formando em aprendizado com a realidade do trabalho docente, experienciado a vida profissional fora dos muros da universidade, devendo ele cumprir a carga horária mínima de 300 horas estabelecida por lei e ser orientado por um professor durante o processo. Outras discussões a acerca da legalidade do Estágio Supervisionado nos cursos de formação podem ser analisadas em instrumentos normativos como: Diretrizes, Pareceres e Resoluções, que sucederam a LDBEN.

As políticas nacionais realizadas para modificações no quadro da formação de professor após a LDBEN, além de estabelecer procedimentos formativos e princípios para a execução, colocaram em evidência elementos de grande complexidade na concepção da prática docente. A competência, os saberes e as habilidades

passaram a conceituar a ideia de construção dos novos professores e a novidade no discurso trouxe desconfortos ao passo que conduziram o professorado a comportamentos mais exclusivos à profissão docente. Com isso, a condição de ser professor ficou também atrelada à disposição de reflexão da prática, bem como à atitude de um observador, atento ao contexto da escola, da realidade da sala de aula de fatores que influenciam o ensino.

Neste combinado de instrumentos legais e elementos constitutivos à profissão, o Estágio Supervisionado, enquanto espaço formativo, também sofreu modificações, passando a valorizar na formação dos educados em início de exercício, não apenas a prática educativa, de maneira burocrática e sem ligação com “as disciplinas do curso”, mas também a arte reflexiva, referenciada teoricamente, com outras formas de saberes, esses, encaminhando o estagiário para a organização de uma postura crítica, consciente do processo de construção da atividade profissional.

A (re)significação do Estágio Supervisionado, nesta perspectiva, foi providencial para proporcionar ao estagiário uma leitura cuidadosa do espaço de atuação, subsidiada por aportes teóricos mais consistentes, capazes de descaracterizar a ideia de desvinculação da teoria e da prática e da decepção que a prática inicial traz, uma maior autonomia na sala de aula, sem falar do afastamento significativo da concepção do saber-fazer descontextualizado.

Por assim dizer, as novas propostas e concepções inseridas à realização do Estágio Supervisionado, embora incorporado aos currículos dos cursos de formação com uma carga horária insuficiente, “simbólica”, pode contribuir substancialmente com o processo inicial da construção da identidade profissional do professor, portanto, com o processo de profissionalização docente, já que mobiliza em sua realização elementos constitutivos à profissão.

### 3. PERSPECTIVAS TÉORICO-METODOLÓGICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO CAMPUS XV

A perspectiva teórico-metodológica que fundamenta o Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental Versa sobre princípios das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, De 15 De Maio De 2006). Compreende o momento do estágio como um espaço de experiência formativa imprescindível à formação do pedagogo do campus XV. A experiência na sala de aula se apresenta enriquecedora para a constituição da profissionalidade dos professores, tendo em vista que esse propicia ao acadêmico um contato com a realidade escolar e com a prática pedagógica de situações concretas da docência, pois tem que preparar o que ensinar e como ensinar, assim como também, desenvolver um processo de reflexão crítica sobre essa sua docência.

Ao tratar do estágio supervisionado, a partir das Diretrizes Curriculares para Curso Pedagogia, o Campus XV sustenta-se sob as perspectivas dos Artigos 7º e 8º - Inciso IV, que orientam:

1. *O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.*
2. *estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos*

*cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;*

Desta maneira, o estágio se legitima como campo de construção de conhecimentos pedagógicos, um eixo curricular importante, pois possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção de identidade, dos saberes e da profissionalidade docente, consolidando as ações e intenções da profissão que o curso se propõe a imprimir.

[...] o Curso assume como perspectiva teórico-metodológica formar professores/as pesquisadores/as e reflexivos/as sobre suas próprias práticas e sobre tantas outras que fazem parte da realidade brasileira. Como perspectiva teórico-científica, há o entendimento de que esta realidade é uma “teia inseparável de relações” (CAPRA, 1999); assim, entre os educadores há a necessidade de que as práticas docentes estejam norteadas por trabalhos articulados com as múltiplas concepções e realidades educacionais, através da interlocução teórico-prática que possibilite o diálogo reflexivo com a realidade contextual dos alunos e professores, consolidando espaços de interação e socialização de saberes que encaminhem à construção da identidade pessoal, profissional e cidadã do (a) futuro (a) Pedagogo (a). (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2008, p. 70)

A conjuntura curricular do componente Estágio Supervisionado, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Campus XV, teoriza proporcionar aos estagiários de pedagogia, o aprofundamento teórico-prático que possibilitem a intervenção docente, junto à comunidade escolar com vistas à inclusão profissional dos futuros professores em processo de formação inicial.

A ementa do curso vislumbra aspectos curriculares como:

Concepções de Estágio. Estudo das diferentes relações no campo de estágio; saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em espaços não – formais. A organização do trabalho pedagógico, em projetos educacionais com crianças, jovens, adultos e idosos em espaços

não-escolares; processos de investigação e conhecimento da realidade para a elaboração e execução de projeto de estágio em contextos não escolares. Articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa e acompanhamento da produção do TCC. (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2008, p. 70).

O estágio supervisionado é pensado como o meio pelo qual, o estudante de pedagogia do Campus XV pode experienciar, antes de ingressar profissionalmente na docência a condição de ser professor, construir saberes pedagógicos, identificando variadas estratégias para intervir de maneira efetiva nas questões que muitas vezes ele nem imaginava encontrar na sua área profissional.

O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exerceram o magistério aprender com aqueles que já possuem experiências na atividade docente. No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 103).

Contudo o aluno em formação a desenvolverá sua profissionalidade, exercitando a partir da experiência inicial da docência a capacidade e o espírito crítico, além da liberdade do uso da criatividade.

### **Capítulo 3 - CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS**

Este momento marca o caminho metodológico que direcionou essa pesquisa. Uma atividade que buscou compreender em que medida o componente curricular “Educação de Jovens e Adultos, na formação inicial de professores do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XV*, contribuiu para a prática docente no desenvolvimento do Estágio Supervisionado nas classes de EJA do ensino fundamental.

A pesquisa da qual tratamos neste trabalho versa sobre perspectivas de investigação e procedimentos metodológicos que buscaram encontrar respostas aos aspectos da problemática em torno da formação inicial de professores para a docência na EJA, bem como sobre a(s) contribuição(ões) do Componente Curricular “EJA” para o desenvolvimento da prática docente durante o estágio supervisionado,

observando os saberes pedagógicos construídos para a consolidação da profissionalidade dos futuros professores. Não obstante, os elementos que distanciam essa formação inicial dos pré-requisitos pensados para a educação básica e para a educação na contemporaneidade. Buscam informações sobre o objeto e os fenômenos a fim de descobrir perspectivas para os problemas do cotidiano e responder questionamentos.

## 1. TRAÇANDO CAMINHOS: A PERSPECTIVA DO METODO E DA ABORDAGEM QUALITATIVA

As considerações contidas direcionaram essa pesquisa para o estudo de caso, dada a sua natureza qualitativa. Essa abordagem conduziu ao aprofundamento dos elementos constitutivos ao objeto de estudo, pois o projetou possibilitando uma “familiaridade com o problema”. (GIL, 2002, p. 41).

Na abordagem qualitativa o objeto de estudo está intrínseco ao universo pessoal e/ou profissional do pesquisador. Considerando os seus elementos conjunturais, podem ser concebidos para que o pesquisador conheça melhor as condições em que estão pautados os problemas, transformá-los ou mesmo conhecer para aprofundá-los apenas. Para André (2013), a função do estudo de caso é a de focar num elemento particular, considerando e aprofundando todas suas dimensões: político, social, sujeitos, coletivo, subjetividades, universalidades etc; o contexto em que estão inseridos os fenômenos.

As abordagens qualitativas de uma pesquisa concebem o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformado. (ANDRÉ, 2013, p. 97). A pesquisa qualitativa não abre mão do sujeito e suas individualidades.

O qualitativo de uma pesquisa indica, de modo imediato a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de pesquisa. A terminologia de pesquisa qualitativa é logicamente distinta de pesquisa quantitativa. O qualitativo aqui faz toda a diferença (GALEFFI, 2009, p. 16).



Com isso, a concepção de mundo dos envolvidos atribuiu sentido à suas rotinas e o cotidiano com significado, “experiências” foram o ponto de investigação e de preocupação da pesquisa, atribuindo às suas produções linguísticas, culturais a centralidade de análise. Assim, o objeto pode ser redimensionado a depender de condições particulares e estruturais do ambiente em estudo. Essa compreensão coaduna com a consideração apresentada sobre o objeto na problemática deste trabalho.

O que caracteriza uma pesquisa como qualitativa é a naturalidade da qual são geradas as informações, bem como a posição assumida pelo pesquisador - principal dispositivo de coleta de informações -, a não linearidade dos sujeitos e da dinâmica do campo de investigação. Por isso, acreditamos assim, que o contato direto com o campo de investigação nos possibilitou ricas descrições de situações reais influenciadas pelo seu contexto.

Atribuímos uma maior importância ao processo de investigação e não apenas aos resultados, abrindo possibilidade à produção de informações plausíveis. A construção da pesquisa qualitativa remota de aspectos particulares

Assim, o objeto da pesquisa qualitativa se constrói progressivamente, em ligação com o campo, a partir da interação dos dados coletados com a análise que deles é extraída, e não somente à luz da literatura sobre o assunto, diferentemente de uma abordagem que seria hipotético-dedutivo. De fato, a revisão bibliográfica na pesquisa qualitativa não visa tanto à operacionalização dos conceitos que possibilita dar início à pesquisa, como à delimitação progressiva do objeto. (NASSER, 2010, p. 134).

Exatamente pelo fato da natureza da investigação ser de caráter subjetivo e individual, essa pesquisa se faz qualitativa, pois acreditamos que a pesquisa nesta característica advém da naturalidade das ações que acontecem no processo investigativo.

A concretização das respostas às perguntas desejadas se configura numa nova possibilidade de pensar as questões da pesquisa no campo da subjetividade e se desenvolve de inquietações muito singulares do pesquisador. Minayo (1994)

ressalta que o estudo de caso embora se dê no âmbito da investigação de maneira simples e de mais fácil acesso, mostra-se complexa na medida em que nasce de fatos reais, baseando-se em situações subjetivas. Ou seja, surgem de desejos particulares, “aspirações, crenças, valores e atitudes” e não podem ser reduzidos ou medidos quantitativamente, exigindo do pesquisador atitudes de tolerância aos equívocos, sensibilidade e não menos importante comunicação.

Caracterizamos, nesse trabalho, o estudo de caso como um conhecimento próprio, não como uma técnica de pesquisa. “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. (ANDRÉ, 2008, p. 16). Este método é significativo quando o fenômeno a ser estudado está inserido num contexto natural de pesquisa, sendo um estudo empírico tenta esclarecer decisões a serem tomadas a partir de um contexto real.

No campo das práticas educativas, o estudo de caso, esquadrija possibilidades de mudanças ou mesmo, novas proposições e princípios ao conhecimento científico existente. Busca alternativas teóricas para subsidiar as práticas, tendo por finalidade coletar dados e informações sobre um dado fenômeno sem que para isso demande vasta sustentação teórica, pois se expõe explicativa. Os “estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 20). O estudo de caso, como método de pesquisa, é o estudo de um caso simples e específico ou complexo e abstrato, portanto, precisa ser sempre bem definido. Podendo assemelhar-se a outros, mas é também distinto em sua natureza, pois tem um interesse particular, representando outro potencial na educação.

É importante para elucidar questões que atravessam a pesquisa e surgem na tomada de decisões, possibilitando-nos identificar sobre como as deliberações foram seguidas e praticadas. Yin (2001) aponta para os estudos de caso como uma investigação empírica voltada à descoberta de fatos presentes contextualizados à realidade e evidencia que isto acontece principalmente, quando os fatos não estão claramente definidos, o que viabiliza as possibilidades de ratificar a comparação dos dados e, por conseguinte, a legitimação dos fatos.

O estudo de caso, nesta pesquisa, constitui um procedimento sistêmico que descreverá e explicará a situação sob estudo, logo sua escolha baseou-se em dois princípios, a natureza do objeto de pesquisa e o objetivo, tendo em vista a possibilidade de intervenção positiva na realidade que nos será apresentada. Considerando os critérios utilizados para a escolha do estudo de caso para a produção desta pesquisa este método é

[...] uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (YIN, 2001, p. 32-33)

Portanto, a utilização de diferentes fontes de informações são sustentáculos para a investigação. Do ponto de vista de alcance dos objetivos, o método nos possibilitou a flexibilidade necessária para a nossa entrada e atuação no ambiente desejado, sendo lócus de complexidade e incertezas, pois se trata de sujeitos de experiências, na qual diferentes informações surgiram da temática de referência.

## 2.PONTO DE PARTIDA DO ESTUDO

A fase exploratória como requisito inicial, foi pertinente para o objeto de estudo, pois coadunou com a proposta de descobertas que suscitaram esta pesquisa. Sendo que esta etapa iniciou, a partir de um patamar muito embrionário de percepções e sentimentos da pesquisadora.

Nesta fase, a intenção foi de determinar o campo de investigação, circundar as possibilidades de imergir no espaço. Gil (1991) sinaliza que esse procedimento é essencial para “delimitar a unidade que constitui o caso de estudo”; nesta pesquisa, o Departamento de Educação da UNEB – *Campus XV - Valença*. Marli André (2008) considera essa fase de extrema importância para melhor dimensionar o objeto da pesquisa. Pelo fato da intenção ainda se apresentar num campo muito restrito aos pesquisadores vale elucidar que

a pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, ou pode ser a continuidade de pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa. (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Segundo a autora, a “fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso – confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os primeiros contatos para entrada em campo, localizar os participantes e dispositivos de coletas de dados” (ANDRÉ, 2013, p. 98); sendo o momento mais adequado para melhor delimitar o objeto de estudo. No entanto, se apresentou uma fase de risco, devido às imprevisibilidades da rotina dos sujeitos escolhidos como participantes. Os seus horários e locais para as entrevistas, dadas condições de vida de cada um terem sido bastante distintas.

Essa fase se iniciou a partir de um plano “muito aberto” que foi se redefinindo no caminhar da pesquisa, ao passo em que a investigação foi avançando e as informações se revelando.

### 3. O RECORTE DO ESTUDO E OS DISPOSITIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O conceito de caso na compreensão de Gil (1991) atribui-se à delimitação do corpus de pesquisa. O mesmo está correlato a unidade de análise e pode ser um indivíduo, uma decisão, um uma família, uma comunidade um conjunto de situações ou processos, etc. A sua concepção clássica, refere-se a um indivíduo ou grupo num determinado contexto. Nesta fase da pesquisa, considerando o objeto de estudo e os objetivos elencados circundamos o objeto em função do que foi exposto previamente, sendo em princípio a melhor demonstração do tipo mais coerente do conjunto a ser investigado.

De acordo com esse pressuposto, André (2008) assegura que delimitar o lócus de investigação é importante, devido ao tempo da pesquisa, pois esta dispõe de prazos determinados, o que nos impossibilitará circundar todos os âmbitos do fenômeno. A autora sinaliza também para a importância de selecionarmos os “aspectos mais

relevantes”, pois a “determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada”. (ANDRÉ, 2008, p. 51).

Para o que tange à coleta de informações, os procedimentos adotados convergiram para os dispositivos de entrevistas semiestruturadas e análise documental (relatórios de estágio e Projeto Político do curso de Pedagogia). Como já demarcado, a pesquisa aconteceu num contexto expressamente individual, no entanto real, entre pessoas que agiram, se comunicaram e interagiram com os demais durante o processo de estágio supervisionado pelo quais passaram.

Nesta pesquisa a entrevista se mostrou um dispositivo de coleta de informações importante, dada as discussões em torno da docência na EJA e as contribuições da formação para a profissionalidade, nesses lócus, a partir do componente curricular. Contudo, com intuito de capturar elementos que não foram explicitados nas falas, a mesma foi casada com a análise documental do Projeto Político do Curso e com as atividades escritas desenvolvidas pelos discentes após a realização do estágio supervisionado. A utilização de documentos subsidiou o alcance de “informações obtidas por outras fontes e forneceram base para triangulação dos dados”. (ANDRÉ, 2008, p. 53).

As entrevistas foram pensadas para que os sujeitos revelassem as concepções, dando sentido assim, à proposta de investigação. Pois, “a fala e a escuta constituem uma via em que a entrevista na educação se transforme em possibilidade de práticas discursivas entre entrevistado x entrevistas para que o objetivo do pesquisador seja revelado” (ORNELAS, 2011, p. 18). Ou seja, as entrevistas se apresentam muito mais do que um olhar entre as vistas, pois demandam do entrevistador certa sensibilidade de escuta e de compreensão do que está sendo dito.

A entrevista como dispositivo de coleta de informações não se trata de um simples diálogo, porém de uma discussão orientada para um objetivo específico. O que possibilitou um relacionamento entre entrevistador e entrevistados, não por conta do

diálogo, de modo específico, mas pelas questões lançadas, as opiniões expostas, por vezes solicitadas na interlocução, sem julgamentos sobre o relato, mas muitas vezes, alguns sentimentos. Não evitamos envolvimento, mas aproveitamos as oportunidades para lançar mão de uma escuta mais sensível a fim de capturar elementos mais aprofundados.

Os estudos de casos, segundo Ludke e André (1986, p. 18) “visam à descoberta”, a investigação de elementos teóricos iniciais e partem para a construção de novos elementos que dão corpo e podem ser importantes para a pesquisa. Acrescentam ainda que, os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”, ou seja, o contexto de pesquisa é a mola propusera para onde está situado o objeto de estudo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18).

#### 4. O CAMPUS XV DA UNEB E OS SUJEITOS DA PESQUISA



O Departamento de Educação – DEDC – *Campus XV* – da UNEB deu início às atividades acadêmicas e administrativas em abril de 1997 como Centro de Ensino

Superior de Valença - CESVA, oferecendo o curso de PEDAGOGIA com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Escola-Empresa.

No ano de 1999 o *Campus XV* firmou também o programa intensivo de graduação REDE UNEB 2000, ocupando-se de qualificar em nível superior professores em serviço da rede municipal de ensino da região. Em 2004, o Curso de Pedagogia foi reconhecido pelo Decreto Estadual nº 9207 (D.O.E. 04.11.2004), tendo a sua habilitação e estrutura curricular modificada para Pedagogia: Docência e Gestão de Processos Educativos, autorizado através da Resolução CONSU nº 273 (D.O.E. 04.06.2004). O Departamento, oferta 2 (dois) cursos de graduação presenciais, Pedagogia e Direito, bem como o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), que abrange os cursos de Pedagogia, Letras e História. O quadro docente do curso de pedagogia enriquecido por 24 professores, com nível de qualificação mínima de mestre.

A importância do Departamento também se dá por abarcar as regiões que ligam o Norte ao Recôncavo Baiano; municípios de Cairu, Taperoá, Nilo Peçanha, Ituberá, Igrapiúna, Camamu, Piraí do Norte, Gandu, Tancredo Neves, entre outras, potencializando a interiorização do ensino superior.

O Departamento de Educação Campus XV tem realizado importantes trabalhos e atendido de maneira significativa a população no território do estado da Bahia possibilitando a expansão de conhecimentos e de saberes produzidos à medida que discute temas atuais e relevantes ao desenvolvimento sociocultural, humano, político e da região, em especial na área da educação com atividades de extensões, projetos de pesquisa, oficinas, assessorias pedagógicas ao município, visando qualificar de maneira ética os profissionais da educação e do direito.

Atualmente, o curso de Pedagogia do Campus XV é orientado pelo Projeto Político Pedagógico de 2008, o qual vislumbra contemplar, as perspectivas contemporâneas relacionadas às ciências e aos saberes, pois se pretende horizontais na comunicação ao que tange às práticas educativas fragmentadas, hierárquicas e iluministas e excludentes.

O curso de Pedagogia do Campus XV visa à formação de um profissional da educação preparado para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e não-escolares na produção e difusão do conhecimento no campo educacional. Um pedagogo que se perceba, nas perspectivas freireanas, um ser de possibilidades mesmo diante das adversidades e inacabamentos humano e formativo.

O curso específico de pedagogia destina-se à formação de pedagogos-especialistas que venham a atuar em vários campos sociais de educação, decorrentes de novas necessidades e demandas socioculturais e econômicas. [...] em todos esses campos de exercício profissional, o pedagogo desenvolverá funções de formulação e gestão de ensino e de escola, planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (crianças, jovens, adultos, terceira idade); formação de professores e alunos; avaliação educacional; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (LIBÂNEO, 2011, p. 76)

Profissionais que terão, a partir das teorias de ensino e aprendizagem, um perfil com perspectiva crítica e universal dos contextos e fenômenos educativos, podendo atuar em diferentes campos de trabalho como mediadores, gestores e pesquisadores em empresas e, principalmente, como docentes em todas modalidades de ensino público ou privado, em fundações, ONGs e ambientes hospitalares, locais onde a educação se desenvolve como atividades fim.

## 5. PERFIL DAS COLABORADORAS

A escolha dos participantes da pesquisa é uma característica relevante para esse trabalho, dado o perfil profissiográfico dos egressos que propõe imprimir a formação de professores do *Campus XV*. O lócus de estudo se caracterizou em potencial para a realização dessa pesquisa, pois se afina ao meu contexto de formação em pedagogia e coaduna com a descrição disposta na problemática deste trabalho. Logo, a escolha das colaboradoras não se deu de forma diferente, assemelhou-se ao da pesquisadora à época de formação inicial e pela natureza do problema de pesquisa. As 5 (cinco) professoras que se disponibilizaram dos 8 (oito) convidados para participarem da pesquisa são egressas do Curso de Pedagogia do *Campus XV*,



não possuem formação em magistério, não haviam exercido a docência até o estágio supervisionado e trabalharam durante a graduação, na sua maioria, em áreas distintas da formação que estavam realizando, como, por exemplo, vendedora de lojas, recepcionistas, ou mesmo dona de casa.

## 6. O DADO NÃO ESTA DADO: SISTEMATIZAÇÃO E APRECIÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Para André (2008) durante todas as fases da pesquisa acontecem procedimentos de análise, no entanto, a sua fase mais sistemática e formal se dá ao término de toda obtenção de informações. O primeiro procedimento a ser realizado após a obtenção das informações é organizá-los em arquivos distintos para facilitar a análise de todo o conteúdo disponível. Assim, Gil (1991) sugere que a análise de dados num estudo de caso seja planejada anteriormente à conclusão da pesquisa. Deve levar em conta as possibilidades e limitações do conteúdo obtido.

O empenho de coleta de informações foi realizado através de entrevistas individuais semiestruturadas e pesquisa documental. O material recolhido durante a pesquisa foi organizado de acordo com as temáticas de discussão: Formação Inicial de Professor, Estágio Supervisionado e Educação de Jovens e Adultos, categorias descritivas e analíticas. Neste sentido, coaduna com as orientações de Gil (1991, p.123) ao propor que “O estabelecimento das categorias de análise, sempre que possível, derive de teorias que gozam de razoável grau de aceitação”. Essa aceitação diz respeito a tipos de categorias analíticas que derivam de teorias como a de Max Weber, quando trata de categorias como “tradicional”, “carismática” “racional-legal”, por exemplo.

Ao passo que se utiliza dessas medidas de análise, as informações sistematizadas ganham maior valorização, o que possibilita a razoabilidade de julgamentos pessoais e a análise a partir do senso comum do pesquisador.

A julgar por essas primícias, o material recolhido foi organizado em arquivos distintos, considerando as fontes de coletas. Os conteúdos foram lidos e

redimensionados por categorias analíticas. As leituras e releituras do material foram embasadas por categorias descritivas, atentando-nos para a codificação de palavras e expressões relevantes à pesquisa. André (2008) chama atenção para a necessidade de o pesquisador realizar uma leitura minuciosa dos dados, pois as categorias por si só não esgotam o objeto em estudo. É preciso ir além das meras descrições, para isso deve-se lançar mão de teorias apropriadas para fundamentar o estudo, estabelecendo conexões que levarão à descoberta do problema de pesquisa e das possíveis resoluções.

Buscar o sentido mais explicativo dos resultados da pesquisa. Significa ler através dos índices, dos percentuais obtidos, a partir da medição e tabulação dos dados, ou de leitura e decomposição de depoimentos obtidos em pesquisas com ênfase na abordagem metodológica mais qualitativa. (BARROS E LEHFELD, 1990, p. 87).

Sendo assim, todas as informações obtidas durante a pesquisa foram apreciadas com base na técnica de Análise de Conteúdo - AC, pois pretendíamos buscar o sentido mais científico do resultado da pesquisa. Conforme Barros e Lehfeld (1990) essa técnica tem como objeto de estudo a linguagem como tentativa de responder o significado da mensagem. Caregnato e Mutti (2006) julgam que a AC busca sistematizar as cisões de textos, ou seja, as palavras e frases que recorrem sendo uma expressão do sujeito, compreendendo uma declaração que as concebem. Franco (2008) reconhece a técnica de AC como um procedimento válido numa pesquisa científica que se pretende crítica e epistêmica, baseada numa concepção que compreende os sujeitos como produtor de conhecimentos.

Laurence Bardin (1977), protagonista do conceito de AC, descreve que ao ser usada como referência para trato das informações na pesquisa qualitativa, pode ser utilizada como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

As mensagens sejam verbais, escritas, simbólicas e silenciosas expressam representações provenientes das relações que foram estabelecidas pelos sujeitos com o objeto do conhecimento, sendo formulações mentais também construídas socialmente. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que generaliza via linguagens. Sendo construídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos.

É confiável afirmar que todas as mensagens que foram disponibilizadas fundamentaram-se no contexto de atuação docente e relações de vida dos produtores. Dada a natureza do objeto, houve necessidade de identificar nas falas dos participantes as suas percepções sobre a EJA, considerando as bases epistemológicas que as fundamentam. Pela AC analisamos as relações existente entre o que se pensa e a realidade, confrontando com o que trazem em suas produções escritas e os significados por traz do processo. Ou seja, pretendemos por meio da AC apresentar os produzidos socialmente e legitimados histórica e coletivamente pelos sujeitos da pesquisa.

Assim, os ditos estão ideologicamente marcados por políticas de sentido desenvolvidas num contexto de coletividade, portanto em condições de consciência individuais, dado a realidade da qual partiu cada sujeito. Dessa forma, a AC propõe conhecer aquilo que está por detrás das palavras às quais nos debruçamos e, intensificadamente, no sentido das palavras praticadas por emissores fáceis de serem reconhecidos.

Com a AC procuramos compreender o significado do objeto, entendendo a generalização a partir das definições apresentadas de maneira individual por seus interlocutores. Neste viés, a interpretação da AC foi qualitativa, pois pretendemos abarcar o sentido das falas das entrevistadas, ou seja, em quais políticas de sentido estão pautadas as suas falas, a epistemologia. Que sentido cada um atribuiu ao mesmo objeto, a partir de sua compreensão de mundo.

Percebemos que, para esse trabalho, a análise de conteúdo é um conjunto de procedimentos de apreciação de comunicações que se encarregam de métodos sistemáticos e objetivos de descrição do teor das mensagens. Nesta pesquisa, portanto “a intenção da análise de conteúdo foi a inferência dos conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferências esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. (MAZZATO e GRZYBOVSKI, 2011, p. 734)

Por fim, compreendemos que toda mensagem potencialmente carrega uma extensa quantidade de informações sobre o seu produtor, suas teorias, concepções de mundo, interesses sociais, psicológicos. Este seleciona aquilo que mais lhe interessa, pois o que motiva sua percepção de realidade, as manifestações capturadas durante a pesquisa deveras refletiram os seus objetivos.

#### **Capítulo 4 - PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPUS XV DA UNEB: o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em turmas de EJA**

O professor da Educação de Jovens e adultos não é um fantoche ilustrativo na escola. Ele é uma peça fundamental na grande engrenagem que se movimenta dentro desse espaço educativo, exercendo um papel político, militante e social importante para o contexto de ensino-aprendizagem apresentado. Não obstante, a sua atuação pedagógica pode ser compreendida como uma ação intencionada à educação que se pretende libertadora e emancipatória.

Atuar na EJA demandará do professor um jogo de cintura que não pode ser mobilizado apenas na rotina noturna da sala de aula. Faz necessário que esteja consciente da política de sentido que está amparada essa experiência educativa. Freire (1996), acredita que o professor precisa compreender que a educação tem partido, por conta disso é ideológica, apresentando-se nessa perspectiva da EJA, emancipadora, libertadora e/ou de empoderamento dos sujeitos à margem social.

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que

pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhãs, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (FREIRE, 1996, p. 141-142).

A profissionalidade do professor se constituirá a longo da sua trajetória profissional, no entanto, a sua formação inicial é imprescindível para apontar as perspectivas epistemológicas que impulsionará a sua carreira ao longo dos anos. Essa profissionalidade é marcada historicamente pela consubstancialidade dada à cultura profissional docente que garante os aspectos identitários do ser e se fazer professor.

Ser professor da EJA significa contribuir para a formação de cidadãos que assim como ele busca agregar à sua trajetória de vida aprendizados para além daqueles desenvolvidos no cotidiano. Destarte, torna-se realidade durante a vida acadêmica do aluno através do estágio supervisionado.

Consideramos o estágio supervisionado na formação inicial uma atividade de aprendizagem social, profissional e cultural de extrema importância apresentadas aos professores pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. Ainda mais levando em conta a importância de ser pôr em prática essa atitude reflexiva logo no início da formação docente.

O estágio supervisionado por um professor em formação se torna um treinamento da prática, uma forma de profissionalização, de desenvolvimento da profissionalidade, na qual o estudante terá a possibilidade de colocar na prática o que aprendeu na universidade, até então. Visualiza e passa a perceber como os componentes antecedentes foram úteis ou não na prática e como podem ajudar a estreitar a relação existente entre a teoria-prática. É um instrumento que pode fazer a diferença para aqueles que estão se inserindo no campo do trabalho docente e que têm o poder de mudar a realidade da EJA apresentada.

1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TURMAS DE EJA: um da conversa com as participantes da pesquisa sobre a realidade da formação inicial

Na metodologia, já havia apresentado as meninas participantes da nossa investigação. No entanto vale ressaltar que para além da condição de iniciantes na docência, sem alguma experiência em sala de aula, são representantes de um singelo grupo de discentes que foram ao estágio supervisionado em turma de EJA por conta da paixão pela modalidade de ensino e as especificidades que a torna apaixonante para quem por ela se debruça. Logicamente, têm condições distintas, mas não particularmente por um desejo de conhecer o campo da EJA como espaço de atuação imprescindível para se pensar a docência, ou mesmo de construção da sua profissionalidade docente.

Como percebemos a EJA, uma modalidade da educação de natureza complexa tendo em vista as dimensões política, econômica e cultural diversa e adversa e por isso demanda do professor uma formação qualitativamente específica; um espaço educativo que merece das políticas de formação uma atenção especial; e o estágio supervisionado um espaço formativo fundamental na formação de professoras, e essencial considerando que possibilita a imbricação teoria-prática e que contribui para a construção da profissionalidade docente é que iniciamos a nossa conversa com as participantes interpelando-as sobre a escolha pelo Estágio Supervisionado, nas Séries do Ensino Fundamental ter acontecido numa turma de Educação de Jovens e adultos revelaram quase unanimemente que, *de início porque eu trabalhava o dia todo. Então, moradora de Wenceslau Guimarães, o estágio só poderia acontecer em Valença, não tinha a opção de fazer na sua cidade. No Estágio de Educação Infantil, eu já havia tido aquele desgaste por ficar pedindo ao patrão para sair, durante o segundo estágio, a opção era fazer, na EJA por ser à noite. (Participante 1).*

A escolha se deu por conta da inviabilidade de frequentar o estágio supervisionado durante o dia por conta dos seus trabalhos e da impossibilidade de faltar mesmo que apenas para a realização da atividade curricular.

Primeiro eu queria fazer um estágio que fosse durante a noite, porque eu trabalho o dia inteiro, ficaria um pouco difícil para mim, então eu optei por fazer estágio na EJA e fazer estágio com pessoas adultas, justamente para ter de conviver com a hiperatividade de

adolescentes. [...] e acho que mesmo se eu não tivesse trabalhando tempo integral eu também faria essa opção, porque eu não queria dar aula a adolescente, ou a criança. (Participante 3)

De início, eu escolhi por causa do trabalho, o meu patrão de forma nenhuma liberava a gente para estágio, então como eu precisava concluir escolhi jovens e adultos. (Participante 4)

Como na época eu trabalhava durante o período matutino e vespertino meus patrões não liberava, então eu tinha que escolher uma turma que tivesse ao meu alcance, então, só foi possível na turma de jovens e adultos. (Participante 5)

Os depoimentos revelam nas condições de estágio na EJA, uma “última” opção em meio a muitas adversidades apresentadas aos sujeitos em processo de formação inicial. O próprio contexto de vida e trabalho das participantes, que estão em formação na idade adulta, apresenta as dificuldades de ser aluno em qualquer nível de ensino na fase adulta. Pensando a EJA enquanto professoras, não se sentiam motivadas pela modalidade educativa como um campo de diversidade que ampliariam a possibilidade de versar por todas as áreas da educação básica, salvo a sua natureza plural.

Essa diversidade de espaços, contextos e sujeitos exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas múltiplas, o que leva a indignação sobre a formação dos(as) profissionais atuantes nesse segmento educacional. A formação inicial e continuada está possibilitando ao processo educativo romper com a barreira da negação dos direitos? (CAPUCHO, 2012, p. 65)

As questões, a partir dessas não escolhas da EJA são também diversas e nos fazem perceber que ainda hoje, mesmo diante das mudanças e avanços apresentados nesse campo da educação básica, como programas de pós-graduação, livros recentes sobre pesquisas e experiências exitosas, não se percebe na formação inicial um incentivo da academia para a modalidade da EJA, como integração da educação básica e do ensino fundamental, seja colocada no bojo da experiência formativa como uma possibilidade imprescindível à formação.

Muito embora as escolhas na sua maioria tenham sido feitas por uma não possibilidade de escolher outro nível geracional da educação básica umas das

participantes da pesquisa revelou a sua identificação pessoal pela EJA, assim sua ida para o estágio na modalidade de ensino.

Quando eu fiz a disciplina EJA, no curso de pedagogia na UNE, nós tivemos que visitar uma escola para fazer uma pesquisa, porque nessa escola tinha uma turma do TOPA. Um professor dessa disciplina que apresentou o TOPA para turma, e queria que a gente visitasse essas três salas e visse a diferença das práticas pedagógicas das professoras e também queria que a nós fizéssemos entrevistas. [...] e a partir disso, eu decidi que meu estágio seria na EJA. Pessoas mais jovens do que eu e mais velhas, mas eu me via ali naquela história eu me senti, fazendo a graduação, igual a eles, então foi a partir desse momento que eu decidi quero conhecer mais modalidade de ensino. (Participante, 2)

No conjunto das informações, a ida ao Estágio supervisionado desvelou-se como uma grande surpresa para as meninas. As impressões iniciais da prática pedagógica se apresentaram como mais um desafio para as iniciantes da docência na modalidade educativa.

As primeiras impressões são, definitivamente, a de comparar a forma de como lidar com adultos é totalmente diferente de lida com crianças, você vê que por mais que eles não tenham uma bagagem na educação formal, eles já têm uma experiência muito grande de vida e que precisa ser valorizada, e outra coisa a impressão que eu tinha é que eles tinham realmente o desejo de aprender. (Participante 1)

Apesar de eu já ter visitado uma sala da EJA acho que com o passar do tempo eu esqueci um pouco essa realidade, então quando eu cheguei lá eu falei assim: - Como vou trabalhar com esses alunos, o conteúdo se eles não sabem escrever e ler? Então, o primeiro dia de aula causou até um pânico. Como na disciplina de estágio você tem que procurar teóricos para estudar, fui pesquisar, na biblioteca, na internet para eu ver como ia desenvolver o conteúdo com os alunos. (Participante, 2)

No primeiro dia de observação eu pensei que estava em outro mundo; eu tinha uma linguagem infantil para lidar com os adultos. Então disse: Meu disse meu Deus como, vou trabalhar com esses adultos se eu não sabia me reportar? Eles me chamavam de senhora eu também chamava eles de senhor, porque minha turma tinha alunos de 17 anos até 70, bem diversificada, então eu tive aquele choque, aquele medo de não conseguir. (Participante, 4)



A percepção das futuras professoras, inicialmente sobre o campo de atuação nos coloca sobre a preocupação de que o preparo para àquele momento não aconteceu da maneira esperada. Dessa forma as falas deixaram sinalizadas as frustrações das estagiárias por não estarem previamente asseguradas das condições educativas dos sujeitos da EJA.

Em relatório as de estágio, a primeira revelação de muitos alunos é sobre o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar. [...] o distanciamento entre a universidade e a escola. Compreender a escola em seu cotidiano é condição para qualquer projeto de intervenção, pois o ato de ensinar requer um trabalho específico e reflexão mais ampla sobre a ação pedagógica que ali se desenvolve. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 104)

O trabalho pedagógico na EJA requer de quem se habilita um preparo específico, sobre a condição do aprender dos sujeitos envolvidos no processo educativo. É de extrema importância que os professores em formação inicial estejam cientes da história da modalidade e acima de tudo que os sujeitos da aprendizagem na EJA, encarnam saberes apropriados na vida. Não são crianças e por conta disso demandarão uma proposta de ensino que margeia as trajetórias, lhes permitindo trilhar as conjunturas sociais, políticas e culturais que os direcionam no seu ser e estar no mundo atual.

[...] as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos. (SOARES, 2011, p. 308).

A formação do pedagogo no Campus XV segue a perspectiva curricular da formação de professores que precisa compreender como acontecem os processos educativos, em meio aos diversos campos de atuação.

Concebendo a cientificidade da Pedagogia no campo das Ciências Humanas, situa-se o Curso numa perspectiva de compreensão e

ação, que traz consigo uma abordagem complexa, progressista, transversal e interdisciplinar, capaz de responder aos desafios educacionais contemporâneos. Assim, o Curso perseguirá os propósitos da qualidade do ensino, articulado com uma compreensão crítica da realidade que possibilite aos Pedagogos a perfeita inserção nos processos educativos, contribuindo para a contínua qualificação dos Sistemas de Educação, em seus diversos segmentos, numa dimensão transformadora. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2008, p. 38)

A proposta curricular do Campus XV defende uma formação do profissional da educação que transgrida as barreiras que distanciam, o contexto da escola ao da universidade, “desafiando intelectualmente estes atores e atrizes”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2008, p. 38). Possibilitando a autonomia profissional-acadêmica docente, a partir da construção dos saberes necessários ao fazer pedagógico. Esse fazer são tomados, a partir de competências individuais e da profissionalidade que são características coletivas que agregam à profissão uma possibilidade de comportamentos que o coloca no âmbito da interação humana que marcam os saberes dos atores que atuam juntos, com seus alunos numa sala de aula. Saberes docentes que possibilitarão, a construção de uma docência mais qualificada, pautada nas referências de qualidade que tanto se busca quando se fala na formação do professor, seja inicial ou contínua.

Essa expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a *respeitos* de ensino e os saberes desenvolvidos pelo professor em suas práticas cotidianas. Até agora a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro sem nenhuma conexão com as ações profissionais, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. (TARDIFF, 2014, p. 23).

No que tange ao alcance da diversidade nas modalidades de ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a educação de jovens e adultos) além das matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores e a abrangência dessa na formação do professor, o Campus XV dispõe do Componente Curricular da Educação de Jovens e Adultos. Tendo em vista,

contemplar as especificidades da modalidade educativas durante a atuação no dado campo de ensino. O componente propõe na ementa favorecer que o professor em formação inicial se aproxime mais da realidade dos educandos, auxiliando para que possa intervir que possibilitarão a transformação qualitativa, retomando a prática social da qual o exercício docente está imbuído. Neste componente curricular, o professor poderá se balizar para uma prática diferenciada as outras modalidades, podendo rever suas práticas pedagógicas e descobrir novos saberes. Saberes que são imprescindíveis para a condução de uma turma de EJA, lugar no qual as contradições são mais evidentes e as perspectivas do uso do saber escolar no processo de transformação social se em um grande desafio frente às reais necessidades dos educandos em processo de escolarização.

**Tabela 4. Ementa do Componente Curricular Educação de Jovens e Adultos**

<b>CURSO: Licenciatura em Pedagogia</b>		
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>
	<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>60 h</b>
<b>Ementa</b>		
Aborda a história da EJA no Brasil: Concepções e práticas. Estudo e reflexão dos fundamentos legais da EJA nas políticas públicas e suas implicações na práxis educativa. Análise dos documentos legais de referência: LDBEN's, fontes de financiamento, resoluções, orientações curriculares. Fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho na educação de jovens, adultos e idosos.		

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus XV da UNEB, 2008.

Quando perguntamos às participantes acerca das contribuições do componente curricular para a práticas do Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e adultos as informações foram as mais diversas. Podemos considerar as proposições abaixo como críticas negativas.

Não contribuiu, porque não foi com eu disse desde do início o tempo, se eu tivesse feito estágio no mesmo semestre não ia fazer diferença, a carga horária da disciplina é pouca para professor trabalhar todos os elementos necessários à EJA, então, o trabalho é

um pouco resumido, as vezes ficam faltando coisas sobre metodologia e didática. (Participante 2).

Ajudou, mas não foi 100% não. Eu acho que faltou um pouco mais, eu achei as leituras muito superficial e também um semestre eu acho que é pouco tempo para gente ver tudo que a EJA tem para oferecer, eu acho que é muito pouco. (Participante 5).

Eu acho que realmente ficou faltando, porque não fiz logo. Mesmo assim, acredito que não ajudaria tanto, porque a disciplina da EJA que eu tive na faculdade foi para todos de forma muito geral, acho que isso não iria contribuir no estágio, porque lá, o que a gente percebe na prática é muito diferente, na disciplina da EJA, vimos muitos de autores, a gente leu alguns livros, em especial de Paulo Freire, que por sinal é são muito bons agente como por exemplo, Pedagogia do Oprimido. Tivemos de fazer trabalhos sobre os livros, esses livros, eu acho pode me ajudar no futuro, mas a disciplina de forma muito ampla, não especificamente pra EJA. (Participante, 3).

As proposições que podemos considerar positivas acreditam na qualidade epistemológica do professor que orienta o componente curricular.

Contribuiu bastante, a professora que ensinou na disciplina EJA era fera, ensinava muito, professora perfeita; ensinou muito com relação ao comportamento dos alunos, que iriam chegar cansados na sala por causa da idade do trabalho e eu tive muito isso no meu estágio. [...] temos de ter todo o cuidado para falar com o aluno da EJA, não estar dando gritos, que geralmente na educação infantil ocorre muito, tratar os alunos como se você fosse uma autoridade; na educação de jovens e adultos é diferente, você não pode gritar um idoso, porque o negócio por que pode gerar, então na disciplina a professora trabalhou muito com a gente sobre essas coisas (Participante 4)

Sim! Embora tenham todas aquelas limitações do professor; foi nessa disciplina que depois eu pude retomar, o material que havia utilizado para estudo, sobre a questão das diretrizes, sobre a questão de valorizar a bagagem do aluno. (Participante 1)

Essas são problemáticas que colocamos como pano de fundo para refletirmos sobre o papel do componente, no auxílio da experiência formativa do estágio supervisionado na EJA. Acreditamos que a EJA como um espaço multireferencial, no qual se busca vincular-se às histórias e vida dos sujeitos, o tempo ofertado à aquisição de saberes sobre a EJA, não se configura, como suficiente para contemplar a complexidade da modalidade, os saberes e fazeres dos sujeitos.

Não se pode negar que existe um esforço, tanto na proposta curricular como dos docentes que mediarão, o ensino do componente, conforme a fala das meninas, um desejo de contemplar a EJA. No entanto, é preciso mais do que força de vontade e ou uma pincelada no que poderia ser a EJA ou encontrar no ambiente da sala de aula. Para Jaqueline Ventura,

Apesar disso, no que se refere à formação dos professores para atuar tanto na primeira quanto na segunda etapa do ensino fundamental, e do ensino médio na modalidade EJA, a questão permanece incipiente. Desse modo, embora a Educação de Jovens e Adultos apresente enorme demanda social, pouco se discute sobre esta problemática nos cursos de formação de professores de modo a contribuir com a sistematização de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico metodológicas compatíveis com as especificidades e necessidades dos trabalhadores. (VENTURA, 2012, p. 191).

A formação antecedente a ida ao estágio no ensino fundamental na EJA de maneira geral deixou a desejar, se apresentando como um campo de atuação desafiador para professoras em formação inicial. Os saberes disciplinares e curriculares da EJA foram se construídos no limiar da rotina pedagógica.

Durante o estágio todo o processo experienciado pode-se compreender a importância do estágio supervisionado na formação docente, pois verificamos que, apesar de não ter anteriormente vivenciado os caminhos esperados para a docência na EJA, possibilitou ressignificar os saberes, as reflexões sobre as condutas e a construção da profissionalidade de cada indivíduo, estando todas em busca de aprendizagem para todo o processo.

Para as meninas essa experiência formativa contribuiu para o amadurecimento e fortalecimento da sua formação e da escolha pela profissão. A importância desse espaço para a formação acadêmica possibilitou uma reflexão mais aprofundada do papel do professor no processo de mediação do conhecimento e provocações da realidade, não obstante, do reconhecimento os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Logo o estágio supervisionado na EJA acrescentou para a formação, a saber:

Você sai de lá fortalecido acerca dos desafios que terá de enfrentar, pois tem que criar estratégias para está driblando esses desafios e fazer com que o ensino desses alunos aconteça. (Participante 1)

Após a experiência do Estágio II: Séries Iniciais Ensino Fundamental executado numa turma da 3ª e 4ª série da EJA, fica a reflexão e a consideração da importância de associar teoria e a prática, pois o que se observa é que a prática de fato é a execução de uma teoria sistematizada e seguindo as especificações contidas nelas os efeitos positivos são notados desde os objetivos a serem alcançados, a metodologia aplicada, organização dos recursos e avaliação. (Relatório de Estágio, Participante 1).

O estágio na EJA enriqueceu de forma excepcional os meus conhecimentos pedagógicos, pois, nunca tive experiências com esta modalidade de ensino. Estar numa sala de aula onde existem pessoas mais velhas do que eu, foi uma experiência única e especial. O respeito que os alunos mostram ter pelo professor é realmente emocionante, confesso que achava que não existiam mais alunos daquele tipo. (Relatório de Estágio, Participante 4)

Ao apontarem que atualmente sentem mais preparadas para atuar numa turma de EJA, e da importância dessa passagem para a sua formação, as participantes, não deixam de desvelar que a experiência de estágio também foi um desafio e superações constantes.

O meu desafio foi mais da didática, da metodologia, porque eu não queria trabalhar um conteúdo por trabalhar, eu queria ver resultado, eu queria ver pelo menos 50% da sala, eu vi resultado então por isso que eu digo que meu estagio foi muito bom, a parte teórica não me ajudou muito, Paulo Freire não traz essa parte. (Participante 2)

O curso deixou lacunas formativas que colocou as futuras professoras em muitos momentos desamparadas. A EJA diferente da educação infantil ou adolescentes, se efetiva em diferentes contextos, exigindo dos professores o desenvolvimento de práticas pedagógicas múltiplos. A formação inicial deve possibilitar habilitações específica para tal, não pode ser ofertada em meio a improvisações, escolhas sem interesses efetivo ou efetivo, ou aligeiramentos. Esse campo exige dos seus profissionais um olhar diferenciado para a necessidade de aprendizagem dos educandos, adequação ao contexto das propostas pedagógicas, flexíveis na prática,

domínio de assuntos de interesse, preparo metodológico, epistemológico para adaptar às diferentes faixas etárias que a EJA abraça.

Frente às demandas que conformam a modalidade, a formação inicial não tem assegurado o preparo de professores(as) para atuação no campo, ficando a cargo da formação continuada, especialização, prática cotidiana, ou ainda como destaca Tura (2000), da socialização e interação dos(as) docentes com seus(as) alunos(as) e com seus pares a capacitação destes(as) Professores(as). (CAPUCHO, 2012, p. 66)

A situação encontrada, no Campus XV é sintomática, logo ao sinalizarmos esse processo percebemos que os saberes que se constituem e materializam no processo da prática do estágio supervisionado, na correlação dos estagiários e os desafios da sala de aula, não se sustentam sozinhos se não vier acompanhado de um conhecimento adquirido no processo de formação inicial. Esses saberes se concretizam, a partir do que é proporcionado, também, no campo epistemológico aos professores em formação.

No âmbito da formação inicial, as novas Diretrizes do curso de Pedagogia, aprovada em 2006, fortaleceram o papel do pedagogo na Educação de Jovens e Adultos; porém, o desafio de atuar nesse campo continua presente para pedagogos(as) e licenciados(as) concluintes, sendo o engajamento destes na EJA mais fruto do contexto escolar do que uma decisão de carreira. (CAPUCHO, 2012, p. 66)

No bojo do enfrentamento, fica a convicção de que para a atuação dos professores em formação inicial são necessários para além dos conhecimentos peculiares à EJA, a percepção do campo de atuação como importante para construção da profissionalidade docente.

A formação dos professores é de fundamental importância para a compreensão dos elementos constitutiva à EJA para a superação e visão da modalidade de supletiva e de menor valor pedagógico. A qual qualquer um pode lecionar, pois não demanda saberes complexos. A formação não é a única responsável pela valorização da modalidade, precisamos avançar mais nas políticas públicas, no entanto, o papel do professor é consubstancial para o debate e defesa da modalidade e necessidade de qualidade frente a modalidade educativa.

## 2. CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, NO CAMPUS XV PARA ATUAÇÃO NA MODALIDADE EDUCATIVA DA EJA

O Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED está inserido num contexto de proposta de mestrado profissional, que tem como finalidade fomentar intervenções efetivas nos lócus de pesquisa. Neste sentido, busca por meio do seu processo de ensino-aprendizagem qualificar profissionais da educação, em especial para atuarem no contexto da educação básica, atendendo a diversidade sociocultural e suas especificidades pedagógicas e educativas. Tendo em vista a sua natureza formativa, pretende desenvolver um dispositivo de intervenção que possibilite colaborar pedagogicamente com lócus da pesquisa.

Acreditamos que esse dispositivo apenas poderá ser construído, sistematizado e estruturado, conjuntamente com os sujeitos da pesquisa.

“Concebido como o resultado do processo formativo, vinculado aos objetivos expressos no “modelo profissional”, o produto pode ou não coincidir com os objetivos, pois o processo formativo não pode ficar fechado em um modelo. Na prática, os sujeitos são diferentes, têm diferentes experiências, problemas, os contextos formativos são distintos, etc., o que leva a uma diversidade dada no próprio processo”. (RAMALHO et al.,2003, p. 122.)

“Concebido como o resultado do processo formativo, vinculado aos objetivos expressos no “modelo profissional”, o produto pode ou não coincidir com os objetivos, pois o processo formativo não pode ficar fechado em um modelo. Na prática, os sujeitos são diferentes, têm diferentes experiências, problemas, os contextos formativos são distintos, etc., o que leva a uma diversidade dada no próprio processo”.

A organização das informações referentes à pesquisa possibilitou a construção algumas sugestões, considerando que a interferência numa Universidade não se dá de maneira simples. A universidade está regida sob corpos de políticas que a estrutura curricular e epistemologicamente.



Para isso, no decorrer da investigação percebemos a importância de propomos encontros de discussões com os sujeitos selecionados para as entrevistas, bem com a comissão de Estágios do Campus XV para dialogarmos acerca das propostas de intervenção preconizada no último objetivo específico do trabalho, a saber: - Apresentar projeto de extensão que visa um Plano de Ação para a Formação complementar que contemple o contexto histórico, políticas educacionais e as perspectivas atuais desta modalidade de ensino, destacando a importância de perceber as interfaces entre os conhecimentos científicos e os saberes construídos nas práticas educativas com a EJA, respeitando as diversidades existentes.

A iniciativa de discussão da proposta surge como sugestão de avaliação das condições em que são ofertadas a formação de professores para atuar na EJA, a falta de incentivo da própria formação pelo campo educativo, o aligeiramentos do estágio supervisionado, a insuficiência do Componente Curricular EJA, dado a complexidade que envolve a perspectiva epistemológica e metodológica na Educação de Jovens e Adultos e dos referenciais que precisam ser adotados para que assumam, desde a formação de professores um papel também de importância no campo da oferta de educação básica dentro dos pressupostos de qualidade da educação contemporânea.

Pensamos que para além de uma proposta pronta de formação de professores que possamos discutir mais a fundo as limitações à EJA impostas pela estrutura curricular do Campus XV. Portanto, a ideia central de uma possível intervenção se concretizaria a partir de um diálogo mais efetivo com os envolvidos, apresentando os resultados da pesquisa, a partir das vozes dos participantes da pesquisa, então, mediante um corpus mais estruturado projetar uma proposta consubstancial que agregará à formação um efetivo e qualitativo.

A formação de um Fórum de discussão de forma que cada participante possa participar em momentos distintos, no entanto com encontros simultâneos a partir de uma temática que envolva aspectos da formação inicial de professores; reuniões presenciais para sistematizar e concretizar as ideias e contribuições dos envolvidos. Para os aspectos da Formação Inicial Docente para a EJA se torna uma perspectiva

interessante, tendo em vista que a mesma ocupa um lugar terciário na proposta curricular, ou seja, na formação inicial como um todo.

## **INCONCLUSÕES**

O traçado escolhido para se discutir a perspectiva da formação inicial de professores do Campus XV, da UNEB para o contexto da Educação de Jovens e Adultos, a partir das percepções das discentes que realizaram o Estágio Supervisionado II, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, demandou uma reflexão acerca das políticas que orientam, a EJA. Para a compreensão dessa abordagem, lançamos mão de um referencial teórico que nos conduziu a um olhar para a Educação Popular como pressuposto fundante para referenciar e sistematizar a prática da EJA. Como a compreendemos, a construção desse espaço enquanto modalidade educativa, atualmente. A reflexão sobre o referencial teórico possibilitou um aprofundamento necessário para tornar a escuta das percepções das participantes da pesquisa mais sensível.

A perspectiva para a formação Inicial de professores no Campus XV, após a realização do estágio supervisionado denota uma preocupação com a construção de um currículo para a Educação de Jovens e Adultos. Considerando que o objetivo central da Educação de Jovens e Adultos é propiciar ao educando condições de se perceber na sociedade como sujeito ativo e de direitos sociais.

A formação inicial de professores, no Campus Investigado revelaram que a EJA no currículo é percebida de maneira simplória como conhecimento que pode ser aprendido num momento estanque de um componente curricular específico, ou escolhido por discentes que não desejam, a EJA como espaço de construção da sua profissionalidade e de construção de saberes docentes importantes à profissão professor. Apesar da existência do componente curricular EJA, ser um avanço à formação do pedagogo, demonstrando um elemento, a mais na sua formação, as relações pedagógicas das participantes com o campo de atuação dizem exatamente o contrário.

É necessário que resignificar a maneira de como as políticas de formação inicial de professores pensa a EJA num contexto da educação básica. A EJA precisa oferecer aos seus educandos a possibilidade de construir o seu conhecimento, levando em consideração a realidade deste, sua condição de adulto, cidadão, que atua ativamente na sociedade.

A maneira como a universidades oportuniza, a prática de Estágio Supervisionado na educação de jovens e adultos não vem sendo muito eficaz, revelado que na prática o curso ainda não superou o modelo segregador, a prática e da teoria. A formação teórica, compreendo a prática como condição precedente à pratica e a prática centrada no aprofundamento do conhecimento de conteúdo específico da área de formação e de metodologia e, posteriormente. No entanto, o estágio supervisionado é uma chance que o aluno iniciante da docência tem para correlacionar conhecimentos e habilidades nos campos de atuação, de interesse ou não e vivencia, mesmo que em momento estanque a realidade cotidiana e a complexidade da sua futura área de atuação profissional.

O Estágio Supervisionado em Turmas de Educação de Jovens e Adultos, quando orientado numa atividade que pode oportunizar grandes benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que tange à sua formação, possibilitará resultados positivos, beneficiando diretamente, a sociedade e, em especial, a os sujeitos a que se destinam os profissionais.

No campo da formação, o Estágio Supervisionado se apresenta como a grande oportunidade para o graduando articular a teoria aprendida à pratica do ensinar, bem como dialogar com o futuro campo de atuação, a escola. Essa, se configura um espaço de destinado à aquisição de experiências profissionais, onde, o estagiário refletirá a respeito da sua prática, sobre aspectos da vida escolar e não menos importante, sobre a possibilidade de torna-se ou não um professor.

O Estágio Supervisionado mobiliza competências indispensáveis ao processo de constituição do professor, portanto deve ser pensado de maneira responsável e

organizado, possibilitando ao educando versar os conhecimentos apreendidos na graduação com a vida real da sala de aula.

Vale ressaltar, no entanto, que no quadro da legislação, o tempo reservado a prática Supervisionada, não corresponde às contribuições que esta pode proporcionar ao processo de profissionalização da docência. Tornar-se professor hoje em dia, demanda liame de elementos mais específicos à profissão, como saberes, competências, atitudes. A profissionalidade, portanto, se dá de um processo, logo acontece de maneira paulatina.

O estágio é o momento de se buscar melhorias no quadro da formação dos graduandos dos cursos de formação de professor, além de ser um momento de se construir uma visão mais crítica da realidade em que se apresenta a profissão docente.

O estudo realizado aponta, no entanto, para a compreensão de uma formação para a EJA tímida, mas não menos importante, tendo em vista, a sua condição como campo possível de atuação; de um Estágio Supervisionado bastante amadurecido em seus aspectos formativos, arraigado de contribuições teóricas importante à EJA, mesmo que em algumas vezes pouco aprofundado; de um discente em formação inicial de professor consciente do papel transformador no quadro da função.

Contudo ao perceber que a profissionalidade docente não acontece da noite para o dia, pois está atrelado a elementos constitutivos importantes, o componente curricular “EJA” da maneira que esta constituído no currículo do curso de formação não contempla a complexidade da aquisição das competências pedagógicas, metodológicas e epistêmica que abarca a modalidade educativa.

O processo de formação inicial do professor para atuação na Educação de Jovens e adultos sob a perspectiva do componente curricular da referida modalidade e do Estágio Supervisionado, coloca à prova novas provocações alguns questionamentos acerca da contribuição destes no processo de formação e da construção da profissionalidade docente, como: um único componente curricular de 60 horas

reservado à compreender a complexidade da EJA e a o tempo reservado à prática de ensino, bem como a possibilidade de escolha ou não de estagiar na EJA dada a compressão das Séries Iniciais do Ensino Fundamental abranger várias faixas etárias corrobora com a aquisição de saberes docentes à prática do professor iniciante? Esse questionamento revela que as lutas em busca por um número maior de professores qualificados para a Educação de Jovens e Adultos se apresentam ainda num campo de discussões muito complexas, porém não significa que esta não poderá ser nunca alcançada. Portanto, à categoria cabe proporcionar discussões que contribuam para o exercício de pensar a formação de professores para a modalidade de ensino numa perspectiva transformadora, tão necessária aos atuais professores em processo de formação inicial.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. Pesquisa em ciências sociais. In: **Pesquisa social projeto e planejamento**. In:\_\_\_\_ HIRANO, Sedi (Org.). São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 22, n 40, jul./dez, p. 95-103. 2013.

Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>>.

Acesso em: 28 abr. 2015.

ANDRÉ. Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. p. 86. (Série Pesquisa).

ANTUNES. Helenise Sangoi. Formação inicial de professores e as artimanhas simbólicas do capital cultural. In: AZAMBUJA. Guacira de. (Org.). **Atualidades e Diversidades na Formação de Professores**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

AZAMBUJA, Guacira de; BALD, Rosane. Formação docente e identidade: questões de nosso tempo!. In:\_\_\_\_\_(Org.). **Atualidades e Diversidades na Formação de Professores**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARROS, Aidil J. P.; LEHFELD, Neide Aparecida S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BERGANO, Sofia Marisa A. **Filosofias da Educação de Adultos**. 2002, 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2002. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3560/1/Filosofias%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Adultos.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Base da Educação, LDB n. 9394/96, Ministério da Educação. Brasília, 1996.

CAREGNATO, Rita C. A.; MUTTI. Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto Contexto Enferm. (online), out./dez, p. 679-684, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

CAPUCHO, Vera. Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002

CASTANHO, M. E. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Org.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº. 05, de 7 de julho de 1997. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1997.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº. 07, de julho de 1999. Estabelecimento de normas para escolas brasileiras sediadas no exterior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000.

DI PIERRO, M.C. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação**: avaliação, desafios e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

DI PIERRO, M.C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622001000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 set. 2015.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva, v. 18, n. 2, apr/jun, 2004, p.113-118. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

FERRARI, Pascoal F.; SANTIAGO, Rosemary A.; UTUARI, Solange. O papel da universidade na formação de professores propositores: Projeto Arte na Escola – Pólo Universidade Cruzeiro do Sul. In: JARMENDIA, Amélia Maria; UTUARI, Solange. (Orgs.). **Formação de professores e estágio supervisionado: fundamentos e ações**. São Paulo: Terracota, 2009

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. 80 p. v. 6. (Série Pesquisa)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.



\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo, 2011.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro. 2007. p. 87.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: Uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In. \_\_\_\_\_ MACEDO. Roberto Sidnei. (Org.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas:** Salvador: EDUFBA, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação. Campinas, v. 16, n. 47, p. 333-361, mai.-agosto, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: maio. 2016.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-194, Mai/ago, 2000.

HICKMANN, R. I. (org.). **Estudos sociais: outros saberes e outros sabores.** Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos de Educação Básica 8).

HENNIGEN, Inês. **A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos.** Caderno de Educação. Pelotas, p. 191-208, jul-dez, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1788/1670>. Acesso em: abr. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2000: educação:** resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

JOSAPHAT, Frei Carlos. Paulo Freire, ética e teologia da libertação. In.\_\_\_\_\_  
 FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.**  
 São Paulo: UNESP, 2001.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista  
 Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan.-abril, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é pedagogo,  
 o que deve ser o curso de Pedagogia. In:\_\_\_\_\_. PIMENTA, Selma Garrido.  
**Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez,  
 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens.**  
 qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 1986.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa  
 social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOACIR. Gadotti. **Por uma política nacional de jovens e adultos.** 1ª. ed. São  
 Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

MOLL, Jaqueline. **EJA como política pública local: atores sociais e novas  
 possibilidades educativas: Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.01, n.01, p. 09-24,  
 jul./dez. 2004.

[NÚÑEZ, I. B.](#); RAMALHO, Betania Leite. **A profissionalização da docência: um  
 olhar a partir das representações de professoras do ensino fundamental.**  
 Revista Iberoamericana de Educación, (Online), p. 1-15, 2008. Disponível em:  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/2504Beltran.pdf> acesso em 30. Acesso em: 2  
 nov. 2011.

ORNELLAS. Maria de Lourdes S. **[Entre] vistas: a escuta revela.** Salvador:  
 EDUFBA. 2011. p. 81. v. 1. (Série métodos e técnicas de pesquisas).

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1997.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação de Jovens e Adultos: Das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania**. 10<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002. (Coleção Sociologia).

RAMALHO, Betânia L.; NÚÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, P. V. Adriana Jane. **Entre a roça e a cidade: identidade, discursos e saberes escolares**. 2008. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007. 196p.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevistas na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. p. 112.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais**. Editora DP&A, RJ, 2002.

\_\_\_\_\_. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de eja**. Educação em Revista, v. 27, n. 02, p. 303-322, ago., 2011.

TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVAR, Farhad. **A busca de si**: diálogo sobre o sujeito. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 249.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

VENTURA, Jaqueline. A formação inicial de professores para atuar na educação de jovens e adultos trabalhadores. In: ARAÚJO, J. M<sup>a</sup>. D.; VALDEZ, G. R. **PROEJA**: refletindo o cotidiano. Campo de Goytacazes (RJ): Essentia, 2012, p. 296.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano. 2003. p. 108. v. 5. (Série Pesquisa em Educação).

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDECE

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA

1. Por que você escolheu realizar, o Estágio Supervisionado nas séries iniciais do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos?
2. Quais foram as principais impressões que você teve ao realizar o Estágio Supervisionado nas series iniciais do ensino fundamental numa turma de educação de Jovens e Adultos?
3. Considerando que no currículo de formação inicial há um componente curricular direcionado para EJA, você considera que contribuiu no desenvolvimento do Estágio Supervisionado na turma de educação de jovens e adultos?
4. Ao longo do componente EJA, quais as leituras foram utilizadas para referenciar sua prática pedagógica de Estágio Supervisionado em EJA?
5. Você acredita que é necessário falar de educação popular para compreender a EJA?
6. Para vocês quem são os sujeitos da EJA? Em sua opinião, qual a importância do ensino para os alunos?
7. A partir da experiência do Estágio Supervisionado em EJA, sente-se preparado(a) para exercer a docência, então, justifique a sua resposta.
8. Quais foram os desafios do trabalho com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a importância da atividade do Estágio Supervisionado em EJA no seu processo formativo?