

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**SUELLEN DRUMOND KLER**

**IDENTIDADE DOCENTE DO/A PEDAGOGO/A EM FORMAÇÃO INICIAL:  
IMPACTOS DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

**Alfenas/MG**

**2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**SUELLEN DRUMOND KLER**

**IDENTIDADE DOCENTE DO/A PEDAGOGA/A EM FORMAÇÃO INICIAL:  
IMPACTOS DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada à banca examinadora de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, em cumprimento a um dos requisitos obrigatórios à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier.

**Alfenas/MG**

**2023**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central

Drumond, Suellen Kler.

Identidade Docente do/a pedagoga/o em formação inicial: Impactos do Estágio em Educação de Jovens e Adultos / Suellen Kler Drumond. - Alfenas, MG, 2023.

82 f. : il. -

Orientador(a): Cristiane Fernanda Xavier.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Estágio Supervisionado. 3. Formação Inicial. 4. Identidade Docente. I. Xavier, Cristiane Fernanda, orient. II. Título.

**IDENTIDADE DOCENTE DO/A PEDAGOGO/A EM FORMAÇÃO INICIAL: IMPACTOS DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

A Banca examinadora  
abaixo-assinada  
aprova a  
Dissertação apresentada  
como parte dos  
requisitos para a  
obtenção do título de  
Mestra em  
Educação pela  
Universidade Federal  
de Alfenas. Área de  
concentração:  
Fundamentos da  
Educação e Práticas  
Educativas.

Aprovada em: 11 de dezembro de 2023.

Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier  
Instituição: UNIFAL-MG

Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera  
Instituição: UFRGS - RS

Profa. Dra. Geovania Lúcia dos Santos  
Instituição: UNIFAL - MG



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Fernanda Xavier, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2023, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1137545** e o código CRC **AE6DB643**.

Dedico este trabalho em homenagem a minha querida sobrinha Vitória, que partiu no desenvolvimento deste mestrado. Nunca esquecerei de todas as aulas que assisti com ela no meu colo. Um dia nos encontraremos.

## **AGRADECIMENTOS**

Sem sombra de dúvidas, chegar até aqui foi uma grande montanha russa, cheia de altos e baixos. Não foram poucas as vezes em que pensei em desistir e que não conseguiria concluir. Não desisti, pois, tive o apoio e incentivo de muitas pessoas, no qual, quero deixar registrado neste espaço, para que eu sempre possa lembrar que quem tem família e amigos têm tudo. E seguimos, pois ainda há muitos caminhos a serem percorridos.

Agradeço principalmente o meu Senhor Jesus, que graciosamente oferece todos os dias suas bênçãos sobre a minha vida. Que é meu alívio e meu suporte em dias muito ruins e em dias bons, que faz com que tudo o que eu faço, tenha um sentido muito maior. Toda honra e glória dada a Ele.

À minha família que nunca mediu esforços para que eu possa estar onde estou. Que me incentiva e me encoraja a correr atrás do que acredito.

Aos meus amigos que me acompanharam nestes anos, a jornada ficou muito mais leve e fácil com vocês. Hora ríamos e hora chorávamos sobre as pedras no caminho. Que bom que tive vocês para deixar o fardo muito mais leve.

Em especial, também quero agradecer a minha orientadora Profa Dra Cristiane Xavier, que pacientemente entendia minha rotina, que era amorosa nos puxões de orelha e que acreditou mais em mim do que eu mesma. Obrigada por ser uma inspiração para mim e para muitas pessoas que conheci neste processo formativo.

Agradeço também, as professoras Aline Cunha e Geovania Lúcia, por ter aceitado o convite para participar da banca deste trabalho. Tenho certeza que todas as contribuições enriqueceram esta pesquisa.

A Universidade Federal de Alfenas, e a todos/as professores/as que contribuíram para minha formação integral.

A CAPES, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os impactos da realização do estágio em EJA, no âmbito da formação inicial, no processo de desenvolvimento da identidade docente do educador que atuará com as pessoas jovens e adultas. Como fonte de dados para o desenvolvimento da pesquisa, selecionamos a revista Escritos e Escrita em EJA, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por se tratar de uma proposta pouco usual no campo da EJA. Para analisar os artigos selecionados da Revista, utilizamos como metodologia o estudo de caso de cunho qualitativo, amparado por Marli André (2013). Alguns pressupostos teóricos guiaram nossos estudos, como, por exemplo, as contribuições de Selma Garrido Pimenta (1999), Maria do Socorro Lucena Lima (2006), Paulo Freire (2000) e Maurice Tardiff (2002). Tais discussões possibilitaram analisar as concepções de estágio e como o desenvolvimento do mesmo reflete na construção da sua identidade docente. Após o exame dos trabalhos selecionadas, foi possível identificar que os estágios contribuem e que constituem um valioso caminho para a construção da identidade docente da/o pedagoga/o que atuará na EJA. Isto é, nas fontes analisadas, o estágio na EJA foi capaz de proporcionar o desenvolvimento de uma concepção dos sujeitos da EJA a partir das suas realidades, propiciar o desenvolvimento da percepção quanto às especificidades didáticas e metodológicas requeridas à prática educativa na EJA, promover o desenvolvimento da compreensão da prática docente na EJA como prática social e como direito humano, estimular a compreensão das relações entre teoria e prática; favorecer o desenvolvimento de um pensar reflexivo na e sobre a docência na EJA e, desenvolver a consciência sobre a incompletude da docência como processo formativo frente à dinâmica da realidade cotidiana na EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Estágio Supervisionado; Formação Inicial; Identidade Docente.

## ABSTRACT

This research aimed to comprehend the outcomes of conducting internships in Adult and Youth Education (EJA) as part of initial teacher education and their impact on the development of the teaching identity of educators who will work with young and adult individuals. As a data source for this study, we selected the "Escritos e Escrita em EJA" journal from the Pedagogy program at the Federal University of Rio Grande do Sul, as it represented a somewhat unconventional approach within the field of EJA. We employed a qualitative case study methodology, informed by Marli André (2013), to analyze the selected articles from the journal. Our research was guided by several theoretical assumptions, including contributions from Selma Garrido Pimenta (1999), Maria do Socorro Lucena Lima (2006), Paulo Freire (2000), and Maurice Tardiff (2002). These investigations allowed us to examine conceptions of internships and how their development influences the construction of the teaching identity. Following the examination of the selected internship experiences, it became evident that these teaching internships offer a specific path for constructing the identity of pedagogues who will work in EJA. In the verified sources, EJA internships were found to facilitate the development of a conception of EJA learners based on their realities, enhance the understanding of the didactic and methodological specificities required for educational practice in EJA, promote a deeper comprehension of teaching practice in EJA as a social practice and a human right, stimulate an understanding of the relationship between theory and practice, foster reflective thinking within and about teaching in EJA, and cultivate an awareness of the ongoing nature

**Keywords:** Youth and Adult Education; Supervised internship; Initial formation; Teaching Identity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Levantamento de trabalhos para a revisão de literatura .....	13
Quadro 2 – Disciplinas do percurso comum.....	42
Figura 1 - Distribuição do percurso formativo.....	43
Figura 2 - Capa da revista. Edição 2014.2 .....	47
Figura 3 - Capa da Revista. Edição 2015.1 .....	49
Figura 4 - Capa da revista 2015.2 .....	52
Figura 5 - Capa da revista. Edição 2016.2 .....	54
Figura 6 - Capa da revista. Edição 2017.2 .....	57
Figura 7 - Capa da revista. Edição 2018.1 .....	59

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....</b>	<b>20</b>
2.1	IDENTIDADE DOCENTE: BASES CONCEITUAIS.....	26
2.1.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM CAMPO DE DIREITO.....	29
2.1.1.1	FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EJA: QUESTÕES E ESPECIFICIDADES	32
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA E FONTES DE PESQUISA.....</b>	<b>38</b>
3.1	A PROPOSTA FORMATIVA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.....	39
3.1.1	ESCRITOS E ESCRITAS EM EJA: APRESENTAÇÃO DAS FONTES DOCUMENTAIS.....	46
<b>4</b>	<b>CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE NAS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO EM EJA.....</b>	<b>60</b>
4.1	CAMINHOS PARA COMPREENDER E ENTENDER OS SUJEITOS DA EJA.....	60
4.1.1	O MEDO DA DOCÊNCIA: COMO ENCARÁ-LO?.....	63
4.1.1.1	VENCI O MEDO, AGORA ESTOU PRONTO/A?.....	67
4.2	A IMPORTÂNCIA DA REDE DE FORMAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E RECONHECIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DA EJA.....	69
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>73</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>77</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender os impactos da realização do estágio em EJA, no âmbito da formação inicial, no processo de desenvolvimento da identidade docente do educador que atuará com as pessoas jovens e adultas.

A motivação para realizar esta pesquisa surgiu, de início, devido ao interesse em compreender como a relação afetiva entre professores e educandos na EJA possibilita uma melhor aprendizagem aos que estão presentes no dia a dia da realidade escolar da educação de adultos. Entretanto, ao longo das orientações e análises sobre o tema em questão, refletimos que, sem uma boa formação inicial e uma base consolidada sobre a identidade docente do professor que atuará na EJA, não é possível estabelecer uma relação afetiva, haja vista que estabelecemos uma relação com algo ou alguém, quando conhecemos a realidade na qual estamos inseridos.

Neste sentido, pude lembrar e refletir sobre as minhas experiências ao longo do meu estágio obrigatório em EJA durante a minha formação inicial. Nesta experiência, refleti sobre a minha prática, sobre a minha formação, estabeleci contatos com os educandos, conheci a realidade escolar noturna e dialoguei com professores atuantes na EJA.

Tais reflexões permitiram ressignificar o meu olhar sobre o educando que está na modalidade da educação de jovens e adultos e compreender a importância do estágio para a minha formação, sobre as minhas futuras escolhas como docente e estudante de pós-graduação.

Em consonância com os estudos de Pimenta (2015), que destaca a relevância do acompanhamento e orientação dos professores e dos supervisores durante o estágio, no decorrer do meu estágio, para além das experiências na escola, a supervisão e as orientações da professora na universidade, também contribuíram para a minha formação. Isso porque, conforme atesta a autora, estes profissionais desempenham um papel fundamental ao auxiliar os estudantes na reflexão sobre suas práticas, na identificação de desafios e na busca por soluções, dialogando afim de uma formação mais significativa.

Nesse sentido, durante as aulas criou-se um espaço de diálogo e troca de experiências com as outras estagiárias. Assim, compartilhávamos, estudávamos e discutíamos situações que favoreciam a nossa aprendizagem, apontando para a formação da nossa identidade enquanto futuras educadoras.

Particularmente ao longo das aulas de orientação do estágio, utilizamos como fonte de estudo alguns artigos presentes em uma revista intitulada: Escritos e escritas em EJA. A revista faz parte do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e publica práticas de estagiárias do curso em questão, apontando suas experiências enquanto estagiárias em EJA e o quanto estas experiências afetaram seus percursos formativos, contribuindo para a construção da identidade docente destas enquanto futuras professoras que poderão atuar na EJA. Portanto, os artigos dessa revista tornaram-se a fonte de estudo desta investigação.

Por se tratar de uma iniciativa pouco usual e pouco conhecida no âmbito das licenciaturas em Pedagogia, bem como por entender que este material pode ser revelador do processo de constituição da identidade do docente que atuará na EJA, é que a presente pesquisa se propôs a examinar tal produção.

Portanto, daí é que houve a reformulação do meu interesse de pesquisa, qual seja: compreender os impactos da realização do estágio em EJA no desenvolvimento da identidade docente da educadora e do educador que atuará com as pessoas jovens e adultas.

Como objetivos específicos a pesquisa se propôs:

- a) Situar no nível conceitual o debate relativo à identidade docente na EJA;
- b) Circunscrever no nível legal e teórico o papel formativo dos estágios na formação de professores;
- c) Examinar a proposta do estágio em EJA na pedagogia da UFRGS;
- d) Explorar as experiências formativas de estágio em EJA do curso de pedagogia da UFRGS, relatadas na revista Escritos e Escritos em EJA.

Nesta pesquisa, compreendemos o estágio como um campo de conhecimento e um valioso componente curricular que atua diretamente na formação de professores, possibilitando e abrindo caminhos para uma formação mais ampla.

Para compreender quais têm sido as discussões sobre o tema aqui tratado em nível nacional, realizamos um mapeamento no GT 18 (GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), haja vista a relevância e representatividade dos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais desta Associação.

Considerando a disponibilidade de material digitalizado das reuniões nacionais da ANPEd no portal da Associação, o levantamento dos trabalhos foi feito tendo como marco temporal o período compreendido entre 2000 e 2022. As palavras-chave que nortearam a busca foram: **estágio supervisionado, formação inicial de professores, identidade docente, educação de jovens e adultos**. Com base nas prerrogativas acima, não foram encontrados trabalhos abordando o estágio curricular na formação inicial de educadores em EJA.

Diante disso, o mesmo processo de levantamento de trabalhos para a revisão de literatura foi realizado no GT 08 (Formação de Professores). Entretanto, embora a presença de trabalhos discutindo os estágios na formação de professores no âmbito geral da profissão tenha sido localizado, nenhum que abordasse o estágio em EJA no âmbito da formação inicial da pedagoga e pedagogo foi identificado.

Também realizamos um mapeamento sobre o tema no site *google* acadêmico, utilizando as mesmas palavras chaves e um marco temporal de 2010 a 2022. Dentre os resultados, selecionamos seis estudos, sendo esses seis artigos e um trabalho de conclusão de curso.

Tabela 1 - Levantamento de trabalhos para a revisão de literatura

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Revista</b>	<b>Tipo</b>
Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos	Júlio Emílio Diniz Pereira e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	2001	Educação & Realidade.	Artigo

(continua)

Tabela 2 - Levantamento de trabalhos para a revisão de literatura

(Continuação)

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Revista</b>	<b>Tipo</b>
Docência inicial em educação de jovens e adultos e a potência da narrativa como dispositivo de formação	Liliane Sant'Anna de Souza Maria e Helena Amaral da Fontoura	2018	Educação e Formação	Artigo
Prática de ensino e estágio supervisionado: lugar de construção de novos conhecimentos e de distintas formas de lidar com o fazer docente.	Ana Paula Abreu Moura	2018	V Ceduce	Artigo
Reflexões sobre o estágio supervisionado na educação de jovens e adultos em Bragança (PA)	MACIEL, R. A.; CORRÊA, A. M. do R.; OLIVEIRA, L. de C. C	2019	Exitus	Artigo
As contribuições do estágio supervisionado em EJA para a construção da identidade docente sob a perspectiva dos estagiários	Letícia Paixão de Vargas Silva	2019	UFPB	TCC
O estágio curricular em EJA na formação de professores.	Ana Paula Abreu Moura	2021	e-moisacos	artigo

Fonte: Da autora.

O primeiro trabalho selecionado<sup>1</sup>, analisa um Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF II) que foi desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) nos anos 90. Este projeto ofereceu a jovens e adultos um curso, com duração de dois anos equivalente ao segundo segmento do ensino fundamental. Este projeto, foi uma oportunidade, tanto para professores universitários e estudantes de graduação, como um campo de pesquisa e atuação na EJA, de tal modo, muitos estudantes de licenciatura realizaram seus estágios supervisionados obrigatórios neste projeto, o que resultou em trabalhos acadêmicos, dissertações e teses de doutorado. A proposta do artigo é compartilhar resultados de uma pesquisa que entrevistou educadores da EJA que realizaram seus estágios neste projeto. Nas palavras dos autores “ouvir a voz dos educadores”, pois eles identificaram nos anos 90 uma tímida discussão sobre identidade profissional docente do educador que atua na EJA e deste modo eles convidaram os ex participantes a fim de que eles fossem “Chamados a refletir sobre essa experiência na sua formação docente e sobre repercussões e demandas dessa formação na prática pedagógica que hoje desenvolvem em sua vida profissional” (PEREIRA; FONSECA. 2001, p. 52)

Para os autores, a identidade docente vai sendo construída por meio das relações que são estabelecidas nos programas de formação inicial, quando os estudantes estão em contato com a prática docente, momento no qual a reflexão é uma aliada para a construção da identidade docente do educador. Portanto, este trabalho selecionado vai ao encontro do que esta pesquisa de mestrado se propõe, que é a defesa dos estágios na formação inicial na construção da identidade docente.

Na mesma perspectiva, outro trabalho selecionado<sup>2</sup>, reflete sobre as experiências de futuras educadoras de EJA, a partir das narrativas de seus estágios supervisionados, nos seus diários de campo, denominados de Caderno de Bordados Formativos em EJA. A intenção da pesquisa foi,

desvelar a contribuição desse processo formativo na adequação e preparação para profissionais trabalharem com jovens e adultos, bem como compreenderem problemas educativos e

---

<sup>1</sup> Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Júlio Emílio Diniz Pereira e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

<sup>2</sup> Docência inicial em educação de jovens e adultos e a potência da narrativa como dispositivo de formação. Liliane Sant'Anna de Souza Maria e Helena Amaral da Fontoura

sociais que possam ocorrer no cotidiano escolar.” (MARIA; FONTOURA, 2018, p.126)

No geral, de acordo com as autoras, foram marcantes as narrativas que trouxeram as aulas da EJA como um ponto importante para o fortalecimento identitário, tanto da modalidade como do profissional. Deste modo, as autoras sustentam o argumento que as relações vão se formando cotidianamente, entre as estagiárias os sujeitos da EJA, e que estas relações contribuem com o início da construção da identidade docente. Isto porque, o período da formação inicial revela “o ponto de partida e o momento das primeiras incursões das descobertas dos interesses e motivações pessoais em relação aos campos profissionais” (MARIA; FONTOURA, 2018, p.12)

Seguindo a lógica acima, o terceiro artigo selecionado<sup>3</sup> compartilha reflexões que também surgiram na disciplina de Prática e Estágio Supervisionado do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A partir dos relatos os graduandos são convocados a assumirem uma postura investigativa e a enxergar o dia a dia da escola para além do que está em evidência.

A posição de estagiário que busca construir interpretação para as questões que se apresentam, possibilita que o graduando que está dentro da sala de aula se coloque numa posição constante de indagação e reflexão sobre as ocorrências experimentadas. Movimento que acreditamos ser fundamental para qualificar o trabalho docente, pois “... é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (MOURA, p. 5, 2018)

A disciplina de prática de ensino e estágio supervisionado, para a autora, é uma oportunidade de os graduandos se aproximarem da realidade dos alunos da EJA. Além disso, configura-se como um espaço de pesquisa, permitindo que os alunos ampliem suas compreensões das situações vivenciadas na escola.

Cabe destacar que tal contato ajuda na desconstrução do preconceito contra o analfabeto e com a população com baixa escolarização, muitas vezes tida como falta de interesse. As reflexões sobre as experiências vividas nos

---

<sup>3</sup> Prática de ensino e estágio supervisionado: lugar de construção de novos conhecimentos e de distintas formas de lidar com o fazer docente. Ana Paula Abreu Moura.

estágios permitem, para a formação destes profissionais, análises que apontam para a sua identidade como docentes de EJA.

A mesma autora, no ano de 2021, também publicou outro artigo intitulado, “O estágio curricular em EJA na formação de professores” Este texto traz apontamentos sobre a inserção da EJA no currículo do curso de Pedagogia a partir do estágio obrigatório, e objetifica identificar as contribuições dessa inserção para a construção da identidade do/a futuro/a docente. Moura (2021) aborda uma discussão sobre os estágios no âmbito legal e constitucional, apontando os avanços e os desafios que a modalidade enfrenta em relação a formação docente. Ela diz que a indicação do estágio em EJA nos currículos de formação de professores, representou um avanço – mesmo que a carga horária seja menor em relação a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental - para sanar descompassos nas práticas educativas que resulta do distanciamento entre a formação docente e a realidade dos trabalhadores jovens e adultos. A autora afirma ainda que a realização do estágio “prevê a interlocução sobre as experiências, em que os graduandos do curso de Pedagogia serão estimulados a discutir e refletir coletivamente sobre as diferentes situações vivenciadas ou observadas” (MOURA, 2021, p. 302).

O quarto artigo selecionado na revisão<sup>4</sup> discute o estágio, focando na EJA, como um encontro de reflexões e produção de conhecimento, destacando que os estudantes em formação inicial, que perpassa pelas vivências da realidade escolar, que se insere na sala de aula, que entende o perfil dos alunos, dos seus saberes e experiências de vida, irá obter experiências que contribuirá na sua formação. O artigo traz uma discussão sobre os documentos legais que amparam os estágios supervisionados na educação de jovens e adultos. Nas análises, o estágio sempre é defendido como um componente curricular no campo da formação profissional. Além disto, o artigo traz uma experiência de um projeto de intervenção em uma turma da 2ª etapa da EJA no município do Pará.

O projeto foi desenvolvido focando no letramento dos estudantes, por meio dos gêneros textuais e iconografia. Estas atividades culminaram em duas cartilhas com as produções dos estudantes. De acordo com as autoras, estes

---

<sup>4</sup> Reflexões sobre o estágio supervisionado na educação de jovens e adultos em Bragança (PA). Rogerio Andrade Maciel, Antônio Matheus do Rosário Corrêa, Luane de Cássia Carvalho de Oliveira.

momentos permitiram tecer vivências práticas embasadas teoricamente, no qual o contexto escolar pode ser visto como uma instituição formadora.

Em consonância com o que esta pesquisa se propõe, outra pesquisa<sup>5</sup> selecionada é um Trabalho de Conclusão de Curso, no qual aborda a construção da identidade docente do educador em EJA também por meio dos estágios. Para tanto a autora aplicou um questionário com nove acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba que estavam concluindo o curso com ênfase no aprofundamento em EJA. No geral, as perguntas do questionário giraram em torno se a experiência do estágio foi satisfatória para a formação docente. A maioria respondeu de maneira positiva, e autora diz que:

Por intermédio das respostas ao questionário, fica evidente que apesar da prática de estágio causar certo receio, por parte dos/as acadêmicos/as, este componente curricular assume importância inquestionável. Vale destacar que mesmo com possíveis lacunas na preparação para atuação no Estágio, os/as formandos/as reconhecem a função docente pela trajetória estudantil, mediante as posturas deixadas pelos docentes para a sua formação. (VARGAS, p. 36, 2019)

A aplicação deste questionário elucidou a importância do estágio, visto que revelam, que no processo de formação destes futuros/as docentes, os mesmos se permitiram desenvolver novas competências e reflexões sobre a realidade que estavam.

Deste modo, conforme a revisão de literatura realizada, foi possível observar que existem discussões sobre estágio supervisionado na formação do educador em EJA. No entanto, considera-se que ainda seja insuficiente, diante da importância do tema. Portanto, é nesse sentido que a presente pesquisa se justifica, haja vista o pouco conhecimento disponível sobre o papel do estágio em EJA na constituição da identidade docente daqueles que atuarão na modalidade.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro trata sobre a formação da identidade docente da pedagoga e do pedagogo que atuarão na Educação de Jovens e Adultos em diálogo com o debate sobre o papel dos estágios supervisionados na formação de professores, usando como

---

<sup>5</sup> As contribuições do estágio supervisionado em EJA para a construção da identidade docente sob a perspectiva dos estagiários. Letícia Paixão de Vargas Silva.

aporte teórico os estudos da autora Selma Garrido Pimenta, Tardiff e Paulo Freire. Este capítulo está estruturado em três subtópicos. O subtópico 1.1 aborda sobre as questões teóricas e conceituais sobre identidade docente; no tópico 1.2 defendemos a EJA como um campo de direito e por último o tópico 1.3 discutimos sobre as especificidades da formação do educador em EJA.

O segundo capítulo aborda a metodologia deste trabalho, que é baseado na pesquisa de estudo de caso qualitativo, amparado pela autora Marli André. Este capítulo possui dois subtópicos, o subtópico 2.1 situa a revista Escritos e Escritas em EJA, fonte da pesquisa, no âmbito do curso de pedagogia da UFRGS e o subtópico 2.2 aborda a apresentação dos trabalhos selecionados da revista para a análise dos dados, feitas no último capítulo.

Por fim, como dito, temos o terceiro capítulo, no qual constam as análises dos artigos selecionadas à luz do referencial teórico utilizado nesta pesquisa, bem como em diálogo com os trabalhos levantados na revisão de literatura.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

Este capítulo tem como objetivo discutir, no nível teórico, a formação da identidade docente da pedagoga e do pedagogo que atuarão na Educação de Jovens e Adultos em diálogo com o debate sobre o papel dos estágios supervisionados na formação de professores.

A formação de docentes ocorre em um processo contínuo, que não se finaliza no término da graduação. A profissão demanda atualização constantemente. A formação inicial, primeira fase deste processo formativo, contribui para que os(as) futuros(as) professores(as) possam adquirir conhecimentos teórico-práticos relativos à docência para atuação na educação básica. Essa etapa de apropriação dos saberes/conhecimentos marca o início da construção da identidade docente. A formação de professores, bem como a atuação, se dá em um campo complexo permeado por desafios que ultrapassam questões de conhecimentos técnicos.

Durante a trajetória da formação inicial, os(as) futuros(as) professores(as) vão aos poucos construindo a sua identidade profissional que ressalta e amplia durante o exercício da profissão, que, por sua vez, vai sofrendo alterações ao longo do percurso, permitindo uma constante ressignificação do processo de se tornar professor(a). Esta trajetória se dá em uma jornada coletiva, que possui resultados individuais do que é se tornar professor(a). Sobre este processo, Pimenta (1999, p. 16) diz que os cursos de licenciatura precisam assumir uma postura que forme o(a) professor(a) de maneira a colaborar para o exercício de suas atividades docentes, ou seja, contribuir para que os alunos sejam capazes de construir seus saberes e ter uma leitura crítica da sua profissão.

Evidentemente que os saberes docentes não resultam apenas da formação inicial, tão pouco ali se encerram. O processo de construção advém de diversas fontes que levam em consideração o sujeito professor e as suas múltiplas formas de ser e estar no mundo, suas experiências de vida, entre outros aspectos que lhe conferem um caráter de subjetividade. Contudo, é precisamente durante a formação inicial que os saberes docentes demandam um intenso investimento, cooperando para preparar o futuro professor e professora, de modo que estes consigam dar início à atividade profissional,

ampliando gradativamente seu grau de autonomia para lidar com as situações que permeiam a escola de modo geral.

Os saberes docentes, para Pimenta (1999), são constituídos pelos saberes da experiência, os conhecimentos e os saberes pedagógicos. Os primeiros, relacionados à experiência, são aqueles que os licenciados já possuem previamente sobre a profissão de professor. Esses conhecimentos advêm muitas vezes das experiências sociais construídas sobre “ser professor”, que podem estar relacionadas a aspectos negativos da profissão, como: a falta de valorização social, a baixa remuneração, as dificuldades em lecionar em salas de aula lotadas ou as experiências relacionadas com a vida escolar que estes futuros professores(as) tiveram, que possibilita dizer quais foram os bons professores, quais não tinham didática, quais foram significativos em suas vidas.

O que Pimenta (1999, p.20) quer ressaltar com essa discussão é que os alunos “sabem, mas não *se identificam como professores*, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno”. Portanto, o desafio dos cursos de formação inicial é romper com essa visão de ver o professor como aluno, mas *se ver como professor*.

Por um outro lado, existem os saberes da experiência, que são adquiridos no cotidiano docente em um processo de reflexão sobre a prática que é sempre feita em parceria com o outro: “é aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática” (PIMENTA, 1999, p. 20-21). O saber da docência categorizado como conhecimento relaciona-se às áreas do conhecimento, porém, a autora deixa claro que os futuros professores precisam se apropriar dos conhecimentos teóricos, científicos, culturais e tecnológicos, visando também ao processo de desenvolvimento humano.

Os saberes pedagógicos, para a autora, estão ligados ao contexto que envolve a pedagogia como ciência da educação, uma vez que, para a construção dos saberes docentes, não bastam apenas a experiência e os conhecimentos específicos. Os saberes pedagógicos são extremamente necessários. Ou seja, conforme a autora, os conhecimentos relacionados à educação e à pedagogia não geram os saberes ditos pedagógicos, visto que estes são construídos por meio da prática “que os confronta e o reelabora”. A inserção no mundo do trabalho para a qual o docente está sendo formado é que propicia a reflexão

sobre a relação entre teoria e prática, a construção de saberes pedagógicos e a formação da identidade profissional docente.

Entretanto, ainda de acordo com Pimenta (1999), na história da formação de professores, esses saberes vêm sendo trabalhados de forma desarticulada, um sobre o outro, em decorrência do poder que adquiriram na academia. Tal desarticulação fragmentou a construção de saberes na formação de professores e fez com que a pedagogia flutuasse como ciência e “perdesse seu significado de ciência prática da prática educacional”. Segundo a autora,

O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituído e começarem a tomar a prática do formando como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação (PIMENTA, 1999, p.25).

Os saberes pedagógicos, importantes para a prática educativa, precisam ser elaborados a partir da necessidade pedagógica posta pela realidade escolar. Ter a visão da prática social da profissão como ponto de chegada e de partida possibilita uma ressignificação dos conhecimentos na formação de professores, rompendo uma fragmentação dos saberes. Logo, a prática precisa ser vista como referência na formação inicial de professores, pois o saber-fazer se constitui pelo próprio fazer.

Assim, “frequentando o curso de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos” (PIMENTA, 1999, p.26). Ou seja, conforme a autora, produzem-se saberes pedagógicos na ação. Os futuros profissionais, ao se depararem com a escola, encontram instrumentos para refletir, questionar e alimentar as próprias práticas.

Diante disto, Pimenta (1999) corrobora com a discussão de que os currículos formais das licenciaturas precisam assumir uma postura de distanciamento de práticas de ensino e de estágio que não incorporam a realidade escolar, pois não há formação de professores sem que eles estejam na escola. É no confronto com a realidade que a formação começa a gerar significado e inquietação, provocando reflexões sobre o saber-fazer. Desta

maneira, as práticas pedagógicas precisam ser vistas como referência na formação inicial das professoras e professores.

Outro autor que corrobora com a discussão sobre saberes docentes, é o Tardif (2014). Para este autor, os saberes profissionais dos professores são uma conjunção de diferentes saberes, que provêm de diferentes fontes e que são construídas e mobilizadas pelos professores de acordo com suas experiências profissionais. Para o autor, não existe separação do conhecimento adquirido durante a formação inicial docente do conhecimento adquirido no cotidiano escolar, ou seja, existe uma relação entre os saberes da formação profissional e os saberes extraídos da prática docente. Elenca assim quatro categorias que compõem os saberes docentes: formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Sobre o saber profissional, o autor, separou em dois eixos, das ciências da educação e da ideologia pedagógica. As ciências da educação estão interligadas as ciências humanas, portanto, é os saberes que estão diretamente relacionados a formação inicial priorizando inserir os futuros educadores na prática pedagógica.

O saber disciplinar são saberes produzidos, definidos e transmitidos pelas instituições formadoras, ou seja, de acordo com Tardif (2014, p. 38), “Os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. Em suma, este saber surge a partir dos componentes curriculares dos cursos de formação. Com relação aos saberes curriculares, de acordo com o autor, são saberes que vão sendo inculcados, apropriados e internalizados no decorrer da profissão, pois são adquiridos por meio de projetos pedagógicos, programas escolares que faz parte da escola que tais professores atuam. Por fim, os saberes experienciais são aqueles que surge no desenvolvimento do trabalho docente, “são saberes que brotam das experiências e por ela são validados” (TARDIF, p. 39).

Tais saberes envolvem as experiências individuais e coletivas de cada professor. Ser e se tornar professor e professora demanda uma apropriação de conhecimentos que vai apontar para uma identidade profissional.

Freire (2000), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, explana sobre a prática que se desenvolve no cotidiano dentro da sala de aula e fora desta, abordando o desenvolvimento da formação do docente sobre uma visão crítica e democrática. O autor elucida três grandes categorias de saberes necessários

para a prática educativa, que são: a) Não há docência sem discência; b) Ensinar não é transferir conhecimento; c) Ensinar é uma especificidade humana.

Essas categorizações apontam para vários saberes que são importantes para a formação do educador. Freire não determina conceitos fechados. Antes disso, ele apresenta propostas de reflexão crítica sobre a realidade para uma reestruturação e formação de novos conceitos. Portanto, Freire (2000) deixa claro que o professor e a professora devem assumir uma condição de eternos aprendizes, e, apesar das diferenças entre professores e alunos, os sujeitos não se reduzem à condição de objeto um do outro.

Tal perspectiva parte do pressuposto de uma educação não autoritária, mas democrática, que entende o valor pedagógico do diálogo e da relação com os educandos. Parte também da compreensão dos conhecimentos como um processo histórico, inacabado e em constante transformação. Ensinar e aprender é uma relação humana que exige participação de professores e alunos como sujeitos desse processo. Portanto “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2000, p.25).

Nesses termos,

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2000, p. 30).

Ao dizer que ensinar não é transferir conhecimento, Freire evidencia a importância deste saber necessário à formação do docente, pois aponta uma prática educativa em que o educando é respeitado em todo o processo pedagógico que é estabelecido na escola,

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas

suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2000, p.52).

Assim, ensinar exige do educador respeito aos conhecimentos dos educandos, saberes estes que são construídos na vivência na prática comunitária com o outro. Vivenciar essas práticas no âmbito da formação docente inicial contribui de forma significativa na construção de práticas mais democráticas e verdadeiras.

A última categorização elencada pelo autor diz respeito ao saber de que ensinar é uma especificidade humana, portanto ensinar exige segurança, competência, generosidade, comprometimento, escuta atenta, empatia com os educandos e compreensão de que a educação tem intervenção no mundo. Freire (2000, p. 103) afirma que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Ou seja, para o autor, a incompetência profissional desqualifica o professor e prejudica a formação dos seus saberes e da sua identidade como docente.

Em suma, os saberes docentes elencados por Freire (2000) e Pimenta (1999), mesmo recebendo categorizações diferentes, dialogam acerca do que cada saber representa para a construção de uma prática docente, que, nesta pesquisa em especial, volta-se para a formação inicial.

Entendemos que a produção de saberes na formação inicial está estritamente relacionada com a aplicação prática, isto é, nos currículos das licenciaturas em geral os futuros docentes terão que desenvolver a capacidade de converter esses conhecimentos na *práxis* pedagógica; que é a relação teoria e prática.

Portanto, os saberes não devem ser limitados apenas no momento de formação do professor. A prática docente é fonte de produção de saberes, e durante a prática estes conhecimentos são testados, reelaborados, confrontados, ou seja, os saberes subsidiam a prática.

Nesses termos, a construção dos saberes docentes perpassa pela formação inicial e

visa capacitar o professor para que este assuma uma identidade profissional emancipadora, com perfil de pesquisador, de busca constante pelo conhecimento para superar as dificuldades que possam surgir durante o processo de ensino e aprendizagem (BLOCK; RAUSCH, 2014, p. 252).

## 2.1 IDENTIDADE DOCENTE: BASES CONCEITUAIS

Entendemos que identidade docente não é algo imutável, ou que seja adquirida facilmente e de forma rígida e atemporal. Pimenta (2000, p. 18) diz que se trata de um “processo de construção do sujeito historicamente situado”. Ao longo da sua trajetória a busca por uma identidade profissional se dá por meio do entendimento da prática social da profissão. Compreender a profissão docente como uma prática social, de acordo com a autora, aponta para uma dinâmica profissional que permite uma leitura crítica das diferentes realidades sociais, possibilitando a reinvenção dos saberes pedagógicos a fim de contribuir para um ofício de qualidade.

Mas, por quê ofício? Arroyo (2013, p. 18) diz que utilizar este termo “remete a um fazer qualificado, profissional”. Desenvolver esse ofício e torná-lo qualificado não é somente no sentido de adquirir técnicas ou métodos de práticas inovadoras, mas de estabelecer um saber pedagógico vivenciado na prática cotidiana do chão da escola.

Outro aspecto importante salientado por Pimenta (1999) é que a identidade profissional do docente também ocorre a partir de como cada professor entende sua atividade docente, por meio dos seus valores, saberes e do sentido que se tem na sua vida o ser professor.

Em consonância com este aspecto, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) compreendem a identidade docente como

uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54-55).

A identidade de cada professor e professora vai se constituindo em um percurso de experiências pessoais e profissionais. Em suma podemos dizer que se constituir professor e desenvolver uma identidade docente é uma construção fortemente ligada a um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, aprender a como desenvolver uma prática pedagógica, tomar decisões, refazer identidades e, sobretudo, se reconhecer como educador.

Compreendemos que a identidade docente passa pelas relações que são estabelecidas nos cursos de formação inicial para professores e professoras. Essas relações contribuem para gerar um amadurecimento/entendimento sobre o ser e se tornar professor.

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. (IZA *et. al.*, 2014, p. 276)

Tal como na perspectiva acima, consideramos que a formação inicial exerce influência importante sobre a identidade que o futuro educador e a futura educadora vão desenvolver. Nesse processo, a disciplina de Estágio Supervisionado, ofertada como componente curricular nas licenciaturas, ocupa um lugar estratégico. No estágio, os alunos podem se enxergar como professores ao mobilizar e exercitar os saberes requeridos à prática profissional. E é justamente no confronto com a prática que os futuros professores reelaboram seus saberes em um processo coletivo de troca que os faz refletir *na e sobre a prática*.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006) defendem o estágio como um campo de conhecimento. Isto é, como um momento formativo que ultrapassa o sentido instrumental. O estágio é a oportunidade, durante a formação inicial, de os alunos e as alunas desenvolverem a *práxis* docente, “o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.7).

Ressaltamos que, antes de ir à prática, é necessário compreender que a formação exige o conhecimento da teoria. Como a teoria e a prática não são

separadas, dividi-las seria empobrecer as práticas pedagógicas. Sobre isso, Barreto aponta que:

Não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de idéias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age. Quando a formação não altera a teoria do educador, ela pode mudar o que ele diz, sem, entretanto, mudar o que ele faz (BARRETO, 2006, p. 97).

Portanto, assim como Pimenta e Lima (2006) alertam, é imprescindível que os estágios não sejam reduzidos a uma mera perspectiva técnica e instrumental. É essencial que estes sejam vistos como pesquisa, atividade teórica de conhecimento que dialoga com a realidade e intervém nesta. Assim, a dicotomia entre teoria e prática pode ser superada por meio dos estágios.

Nesse caminho, a teoria tem o papel de dar luz e oferecer suportes necessários para investigar e analisar as práticas que são desenvolvidas dentro da escola, e, ao mesmo tempo, colocar a teoria em questionamento reelaborando os saberes. Dessa forma,

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2006, p.16).

Portanto, essa perspectiva é um caminho para romper com a ideia de que nos estágios só é válida a vivência de práticas consideradas “boas”, para que assim se imite ou reproduza um modelo. Essa visão de imitação de modelos reduz o professor a mero reprodutor de práticas e não gera a visão de um professor crítico, reflexivo e intelectual.

Ao considerar que os alunos são capazes de gerar essa reflexão, realizando leituras críticas do fazer pedagógico, identificando o que é importante para a sua prática ou não, percebemos a importância central dos estágios na

sua formação e na construção da sua identidade profissional, pois, assim como Freire alertou,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2000, p.32).

Diante desta discussão geral sobre os saberes docentes e a importância dos estágios para a construção da identidade do professor, e tendo em vista o objetivo central desta pesquisa, cumpre interrogar o lugar ocupado pelos estágios em EJA na formação inicial de professores, haja vista a condição marginal ocupada pela modalidade nas licenciaturas, dos estágios.

### **2.1.1 A Educação de Jovens e Adultos como um campo de direito**

Quando abordamos a temática do direito, inevitavelmente, deparamo-nos com a realidade de que alguns têm acesso e outros não, ou seja, para alguns é negada a participação de determinadas práticas, como a educação. Porém a outros é dado o privilégio de poder participar dessas mesmas práticas. Portanto, a questão do direito deve ser assumida como uma condição democrática, no campo de luta e conquista da equidade entre os seres humanos.

Paiva (2006) salienta que, no campo da EJA, o exercício democrático e do direito tem sido um tema em disputa. Ela enfatiza que a história registra movimentos de negação e de exclusão dos sujeitos que frequentam a EJA, e que esta exclusão se dá “a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, está negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros” (PAIVA, 2006, p. 1).

Paiva (2006) diz que assumir a profissão como prática social tem (re)significado o campo da EJA, pois, desta forma, os educadores exigem novas formulações para compreender esta modalidade. A autora aborda que quase sempre os professores e professoras que atuam na EJA acabam “caindo” em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio sobre o que devem realizar.

Portanto, tanto professores que atuam na rede pública quanto os educadores populares, que por vezes possuem diferentes visões sobre a EJA, todos eles,

denotam discursos e práticas que mais se afastam, do que se aproximam, dimensionando o muito a fazer, diante do tempo-espaço possível, com vista a alterar, de fato, as relações entre sujeitos aprendizes, entre eles e a sociedade, entre eles e seu estar no mundo (PAIVA, 2006, p. 3).

Logo, por conta destas diferentes visões, ainda temos a presença muito forte da concepção compensatória, que atribui a EJA apenas como um momento de recuperar o “tempo perdido” daqueles que não aprenderam a ler e a escrever na idade da escolarização obrigatória. Tal visão atrapalha o resgate da dívida social em relação àqueles que foram excluídos dos sistemas de ensino, qual seja: ofertar e atribuir a educação como direito para todas as pessoas com base na perspectiva do aprender ao longo da vida.

Desse ponto de vista, o reconhecimento da educação como desenvolvimento humano, social e solidário vai para além da alfabetização. Garantir a efetivação do direito constitucional à educação para todos contribui para que o educando em processo de aprendizado saiba aprender a ler e a escrever com autonomia e “manter-se em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida” (PAIVA, 2006, p.3).

Relembrar as memórias do passado nos aponta que a EJA foi colocada gradativamente no campo do direito, e isto ocorreu por pressões de grupos, movimentos e indivíduos os quais exigiram que a educação de adultos fosse assegurada. Uma vez reconhecido como direito, é necessária a ação imediata do poder público para garantir a sua oferta.

De acordo com Arroyo (2006), a EJA em sua jornada prioriza a inclusão, política social e cultural e

hoje a EJA pode-se pautar na educação como direito, em consideração ao grande esforço que os jovens e adultos fazem para voltar à escola, para garantir seu direito à educação, ao trabalho, à cidadania e à inclusão social. Outro traço da história da EJA é não ter isolado o direito à escola, à alfabetização, à

educação do conjunto dos direitos negados aos setores populares (ARROYO, 2016, p. 28).

O direito à educação é um direito humano, e negar a oferta desta modalidade nas instituições de ensino de educação básica é violar um direito humano e necessário.

Arroyo (2006) ressalta ainda que, quando se fala de direito à educação para pessoas jovens e adultas, entrelaçam-se sempre outros direitos:

Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos (ARROYO, 2006, p. 29).

A Constituição de 1988, em seu artigo nº 208, traz a garantia do Estado em ofertar “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta de forma gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”. Em consonância com a Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) reconhece a EJA como uma modalidade de ensino que vai além de uma educação compensatória. Tais documentos representam um marco legal na EJA e sustentam a discussão na esfera do direito, na busca incessante em romper com a concepção compensatória e oferecer uma formação de qualidade.

A visão compensatória e assistencialista, que marcou a história da EJA, prejudica a construção da identidade desta modalidade de ensino como um campo pedagógico específico e de direito, e dificulta a profissionalização das educadoras e educadores da EJA. Ampliar as discussões sobre a profissionalização e a formação destes(as) educadores(as) é importante para demarcar a EJA como um campo pedagógico específico.

No campo legal, a LDB 5692/1971 (BRASIL, 1971) dedicou um capítulo exclusivamente ao ensino supletivo e às demandas na formação do educador, considerando-se as especificidades do trabalho com esse público. Também a nova LDB, Lei 9394/96, enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, regulamentadas por meio do

Parecer 11/2000 e aprovadas na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), também propõem um importante movimento no que se refere à formação do educador desse campo de ação educativa, ao destacar as especificidades exigidas desse profissional (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 255).

Contudo, mesmo após mais de 20 anos da aprovação da LDB 9394/96, é possível afirmar que a EJA ainda ocupa um lugar secundário.

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 6).

Parecer 11/2000 ainda enfatiza que a EJA é uma dívida histórica que deve ser garantida como um campo de direito e uma educação ao longo da vida. Fundamentada nesta perspectiva, compreendemos a EJA como um lugar de reflexões, conhecimento, direito e novas oportunidades aos alunos que ingressam nessa modalidade de ensino.

Por fim, a EJA se constituiu e continua se construindo como um campo político em disputa pelo direito, pressionando o poder público a garantir a sua oferta. Para além da garantia da oferta, é preciso uma mudança das instituições de ensino e do Governo, para que haja mais investimentos na formação inicial de educadores para a EJA.

#### 2.1.1.1 Formação docente para atuação na EJA: questões e especificidades

Como efetivar na prática o que os documentos nos asseguram? Como superar esse dilema? Como parte das respostas ao problema, uma necessidade é possibilitar aos licenciandos/as um contato direto com a realidade e particularidades da EJA por meio da oferta de estágio obrigatórios no momento de formação inicial.

Ora, a EJA é um campo de conhecimento que possui muitas especificidades. Soares e Pedroso (2016), ao discutirem a formação do educador de EJA, deixam claro que é a partir do reconhecimento dessas

especificidades que se inicia a definição dos parâmetros formativos para o educador.

Quando pensamos no público da EJA, confrontamo-nos com uma pluralidade de experiências de vidas. Temos os adultos que possuem conhecimentos prévios, necessidades ocupacionais, que abandonaram ou nunca tiveram acesso à educação. Também temos a presença da juventude, que a cada dia se torna mais permanente na EJA e que demanda atenção às suas necessidades, assim como um olhar cuidadoso sobre as suas trajetórias, para que os professores não os vejam sob um olhar estereotipado e socialmente construído de forma negativa, colocando-os como aluno-problema. Enfim, temos idosos, mulheres, negros, trabalhadores, desempregados, pessoas vindas do campo, de religiões variadas, dentre outros. Pessoas cujo o ponto de contato está no fato de terem sido impedidos de acessar a escola e de terem que interromper seus processos de escolarização pelos mais diferentes motivos.

Diante disto, que perfil de educador formar? A formação do docente que atuará na EJA precisa incorporar as questões emblemáticas e específicas desta modalidade, que foram apontadas acima. Mas, se não forem postas essas particularidades, os educandos serão vistos apenas como pessoas com trajetória escolar incompleta, que estão na escola somente para suprir aquilo que foi perdido. “Diante disso, ser educador exige uma postura aberta e dialógica, de comunhão em relação ao contexto no qual cada educando está inserido e aos valores que trazem consigo” (SOARES, PEDROSO, 2016, p.258).

Soares e Pedroso (2016) salientam que um dos desafios da formação do educador em EJA é a base teórica que irá fundamentar a prática pedagógica. Eles ressaltam que as teorias pedagógicas baseadas no período da infância não são suficientes e não devem permear as práticas pedagógicas na EJA:

a construção, pelos próprios educadores da EJA, de uma proposta pedagógica que privilegie os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já têm voz e questionamentos e que são formados em múltiplos espaços. (SOARES, PEDROSO, 2016, p. 259)

Os saberes que os educandos adquiriram ao longo da sua vida precisam ter centralidade no processo educativo entre o professor e o aluno:

Assim, reitera-se a necessidade de os processos formativos desses educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo esse movimento de ação/reflexão/ação (SOARES; PEDROSO, 2016, p.259).

É necessário chegar a um consenso de que o profissional que atuará no campo da EJA precisa ter uma formação específica. Desse modo, teremos condições menos precárias de profissionalização destes educadores. Arroyo (2006, p. 17), ao abordar a formação do educador e da educadora em EJA, retrata que esta formação sempre aconteceu “um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”.

Ou seja, por falta de uma formação inicial específica, a formação destes educadores, segundo Porcaro (2013), acontece durante o próprio processo da docência, no cotidiano, nas relações que se estabelecem no dia a dia.

Cabe refletir que, apesar de a EJA ter sido configurada na legislação como modalidade da Educação Básica, no que se refere à formação de educadores para atuação na EJA, a questão ainda continua sendo primária. Porcaro (2013), ao citar Severino (2003), elucida que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas não oferecem todos os embasamentos necessários à prática docente, pois é importante a inserção no cotidiano e na realidade escolar para que este futuro docente se torne um educador e construa sua identidade.

Além disso, de acordo com Diniz-Pereira e Fonseca (2001), tornar-se educador e educadora na EJA não se configura como a primeira opção para a vida profissional. O desprestígio acadêmico das instituições de ensino superior para com a EJA contribui para que os futuros educadores não se identifiquem como pessoas preparadas para o exercício da docência na modalidade. De certa maneira, a própria docência como opção profissional é pouco desejada pelos estudantes.

(...) assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente. Tal reconhecimento e escola estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 58).

Tal realidade demanda discussões sobre o processo de profissionalização do docente em diálogo com a exigência de uma formação específica para atuação na EJA e as implicações dessa formação para sua identidade docente. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica, Parecer CNE/CP Nº 009/2001, salientam que,

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 25-26).

Compreendemos que o processo de formação do educador prossegue ao longo de toda a sua vida profissional, mas, no momento de formação inicial pode-se garantir ao futuro professor o direito de estar em contato com essas questões apontadas acima e desenvolver gradualmente sua identidade profissional e o reconhecimento da EJA como um campo de conhecimento e de direito, haja vista que

a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial e, fundamentalmente, quando os estudantes estão em contato com a prática docente, momento em que a reflexão se torna ferramenta básica na construção da identidade de professor (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 69).

O contato com a EJA durante os cursos de formação inicial possibilita aos licenciados uma “aproximação” de uma realidade que por vezes é esquecida ou distante.

Além disso, possibilita também que vivenciem ações docentes sobre as quais podem refletir criticamente e projetar práticas próximas, distantes ou radicalmente distantes no futuro. A articulação entre os diferentes saberes construídos não somente no processo de formação inicial, mas mobilizado por este, é peça fundamental no processo de construção da identidade docente e, nesse processo, a disciplina de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado e a Extensão Universitária ocupam lugar privilegiado (MOURA, 2016, p.16).

O estágio supervisionado é importante para a identificação profissional: o estudante se depara professora e professor (estagiário é estagiário, professor é professor). Mesmo que talvez em momentos anteriores os licenciandos se imaginassem professores, é na experiência concreta que os processos se desencadeiam, assim os licenciandos podem desenvolver os seus saberes e (re)construir práticas pedagógicas que sejam efetivas para a EJA e para ele(a) como educador, ou seja, nessa troca de saberes, neste contato com a realidade por meio dos estágios, desenvolvendo a práxis, o licenciando pode repensar a sua própria trajetória, de forma individual e coletiva.

Pimenta (2006) aborda que:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências (PIMENTA, 2006, p.14).

Portanto, o estágio é uma possibilidade que futuras pedagogas e pedagogos têm de se tornarem professores reflexivos, críticos e intelectuais. O estágio como prática pedagógica de investigação é uma possibilidade de formação da identidade docente do educador ao profissionalizar este profissional, que passa a entender o espaço e o tempo histórico em que ela e ele está inserido, compreendendo o caráter coletivo e social desta profissão.

O estágio também possibilita um despertar de que a educação é uma opção política e social. As alunas e alunos da EJA são pessoas que “passaram da idade escolar”, mas que ainda lutam pelo direito de estar estudando.

Pereira e Fonseca (2001) salientam que o contato com um contexto de vida das camadas populares gera reflexões e conhecimentos que são concretos. Esse contato gera um cuidado nas relações entre professores e alunos, “imbuídas de seus papéis de professor e aluno, com a diferenciação etária invertida – professores mais jovens do que seus alunos – e uma desconcertante heterogeneidade sociocultural”. Os autores continuam dizendo que, para além desses conflitos no microcosmo da sala de aula, o confronto nos leva a refletir e a buscar um posicionamento crítico em “relação à política de marginalização do atual sistema que legitima a exclusão social ou as inclusões em situações subalternas” (PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 66).

O retorno à escola, em uma atitude reivindicatória pelo acesso a conteúdos da cultura que viabilizem sua inserção – não sua adaptação – em um mundo que os valoriza, passa a ser reconhecido como uma estratégia de reação das camadas populares, com um instrumento de luta pela sobrevivência nessa sociedade em que a apropriação e a natureza dos saberes definem relações de poder (PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 66).

Portanto, aqui cabe refletir que educar é um ato político. Não existe neutralidade na educação. Assim como afirma Freire (2000), omitir essa dimensão política da educação é tomar uma posição de alienação. As práticas pedagógicas sempre inclinam opções políticas, ou porque os professores fazem o seu trabalho comprometido com a educação como um instrumento de luta e liberdade, ou porque consideram a educação como um meio de adaptação, portanto “esse processo de identificação do conflito entre a reprodução e a mudança, o comprometimento político e social do professor também se constitui como elemento da identidade docente” (PEREIRA, FONSECA, 2001, p. 66).

### 3 METODOLOGIA E FONTES DE PESQUISA

Do ponto de vista metodológico, os postulados do estudo de caso qualitativo orientam o desenvolvimento da presente investigação. Mas o que é um estudo de caso qualitativo? As abordagens qualitativas de pesquisa fundamentam-se em uma perspectiva que

concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Ou seja, tudo o que envolve a vida do sujeito, sejam suas experiências sociais, seja sua forma de se expressar e de interagir com o mundo, constituem-se como núcleos centrais de preocupação dos/as pesquisadores/as. Portanto, torna-se fundamental que haja uma aproximação do/a pesquisador/a com essas situações.

Em consonância com a pesquisa qualitativa, o estudo de caso, de acordo com André (2013), ressurge na pesquisa educacional com o objetivo de ser mais abrangente e “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Ao estudar sobre autores que discutem estudo de caso em educação, André (2013) identificou dois traços comuns:

a) o caso tem uma particularidade que merece ser investigada; e b) o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade (ANDRÉ, 2013, p. 98).

De acordo com a autora, ao escolher trabalhar com o estudo de caso, é necessário questionar qual é o caso. Uma vez identificado, o/a pesquisador/a deve indagar-se por que é importante estudar este caso. Após o reconhecimento da relevância da pesquisa, realiza-se o estudo, tendo em vista “o seu contexto e a multiplicidade de elementos que o compõem” (ANDRÉ, 2013, p.98)

Em seu livro *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*, a autora elucida o conceito de estudo de caso, sendo um modelo que analisa de forma profunda um fenômeno educacional, ampliando a especificidade de tal questão a ser estudada. A autora diz que:

Segundo Stake (1985), a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológico do que metodológica. E ele explica: se o pesquisador apresentar generalizações ou testar teorias, então ele deve procurar outras estratégias de pesquisa. Mas se ele quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal (ANDRÉ, 2008, p. 29).

Quando a autora aborda Stake, o que ela quer deixar claro é que o estudo de caso não é uma técnica de coleta de dados, mas uma forma particular de estudo e que o fundamental do estudo de caso não é a escolha metodológica, mas o conhecimento que é gerado por meio deste estudo.

Portanto, esta pesquisa se fundamenta no aspecto do conhecimento que é gerado, pois compreendemos que o estudo de caso elucida conhecimentos mais contextualizados e possui força para ampliar discussões a fim de revelar problemas educacionais. Ao estudarmos o que já foi feito ou o que aconteceu, podemos melhor compreendê-las.

Por ser uma iniciativa inovadora e que contribui para o campo da EJA, o caso examinado nessa investigação está situado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mais especificamente na estrutura de estágios do curso com particular interesse no estágio em EJA e nos produtos gerados por estes estágios, publicados na revista "Escritos e Escritas em EJA".

### 3.1 A PROPOSTA FORMATIVA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

O curso de Pedagogia da UFRGS é oferecido pela Faculdade de Educação (FACED) e acontece de forma diurna e noturna. O ingresso no curso se dá por meio de vestibular e pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). O tempo de integralização de cada período é diferente. Os estudantes que optam pelo curso no período diurno possuem quatro anos e meio para cursar, prevendo

nove etapas semestrais, tendo o tempo máximo de 18 semestres para a conclusão. Já o período noturno, prevê onze etapas semestrais, totalizando cinco anos e meio de curso, tendo 22 semestres para a conclusão.

Atualmente, o curso, tanto no período diurno e noturno perfaz uma carga horária total de 3.375 horas, que são distribuídas da seguinte maneira:

- a) Disciplinas Obrigatórias: 2850 h;
- b) Disciplinas Eletivas: 300 h;
- c) Carga horária complementar: 165 h;
- d) Total Horas Extensão para Diplomação (CHE + UCE): 336h;
- e) Carga horária da prática extensionista obtida através de Componente curricular em atividade de ensino de caráter obrigatório (CHE OB): 279h;
- f) Carga horária da prática extensionista não contemplada nas atividades de ensino de caráter obrigatório: 57.

A administração do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS é feita pela comissão de graduação do curso (CONGRAD/Edu), que é composta por representantes docentes de cada departamento da Faculdade de Educação e discentes do curso. Os representantes atuais são: Bianca Salazar, Carolina Monteiro, Clarissa Hass, Fernando Carneiro, Gabriela Brabo, Glaucia Grohs, Maria Luiza Flores, Rossana Vellozo, Thaise da Silva. Como membros discentes, estão o Bernardo Kummer e a Amanda da Rosa. A administração é acompanhada pelo Núcleo Docente Estruturante, que tem um caráter consultivo para o acompanhamento da qualidade do curso. Fazem parte deste núcleo as seguintes docentes: Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Patrícia Camini, Sérgio Roberto Kiellinf Franco, Darli Collares e Luciana Piccoli.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o curso busca formar profissionais que são ao mesmo tempo docentes, pesquisadores, gestores de processos educacionais em espaços escolares e não escolares, e visa atribuir autonomia ao graduando em sua trajetória de formação. Nessa perspectiva, objetiva

permitir ao formando a construção de um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2023, p. 5).

Portanto, de acordo com PPC, a formação do/a pedagogo/a deve ser potencializada pela vivência universitária, caracterizada pela indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O curso é organizado seguindo uma lógica chamada de **percurso comum e percursos formativos**. No sistema de matrícula, estes percursos são denominados como Formação Essencial Obrigatória (FEO) e Formação Diversificada Complementar (FDC).

A ideia é possibilitar aos estudantes uma oferta de atividades de ensino que atenda sua formação básica, fornecendo condições para a formação geral da/o pedagoga/o, caracterizada como **percurso comum**. Esse percurso é organizado por um conjunto de disciplinas obrigatórias, que permite a formação geral, atendendo as atribuições previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução CNE CP 01/2006) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (Resolução CNE CP 02/2015).

Além das disciplinas obrigatórias, também está previsto práticas pedagógicas, como componente curricular, que contemplam a prática docente nas modalidades educação Infantil, anos Iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos, totalizando 400 horas de práticas. Também, prevê a realização de 105 horas de estágio destinado ao exercício da prática profissional do pedagogo em diferentes áreas de atuação, que não implicam regência de classe. Todos os estágios supervisionados são acompanhados de um seminário no qual os/as estudantes apresentam as atividades que foram desenvolvidas durante o estágio.

Portanto, até o terceiro semestre do curso, os estudantes perpassam pelas disciplinas do percurso comum que compõem a Formação Essencial Obrigatória, e a partir do quarto semestre, as disciplinas do percurso comum passam a integrar juntamente com as disciplinas do percurso formativo.

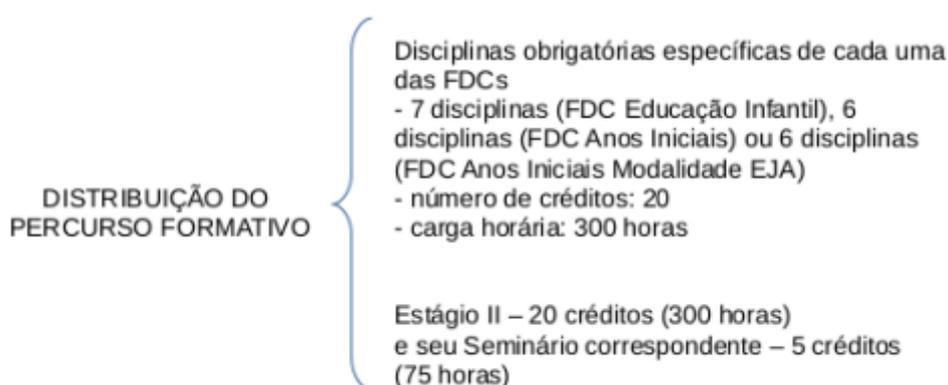
Quadro 3 – disciplinas do percurso comum

CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA TOTAL	CARGA HORÁRIA PRÁTICA
EDU03061	EDUCAÇÃO MUSICAL	3	45	15
EDU03097	POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	60	08
EDU03142	EDUCAÇÃO E CINEMA	3	45	15
EDU01049	JOGO E EDUCAÇÃO	3	45	15
EDU03052	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	3	45	06
EDU03101	EDUCAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS	3	45	15
EDU01074	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	4	60	08
EDU03100	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS PRÁTICAS E SEUS SUJEITOS	3	75	20
EDU02061	EDUCAÇÃO E ARTES VISUAIS	3	45	15
EDU02136	AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	4	60	20
EDU03099	GESTÃO ESCOLAR	4	60	20
EDU03103	EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRÁTICAS E SEUS SUJEITOS	3	75	20
EDU03102	MÍDIAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: PROCESSOS E METODOS DE APRENDIZAGEM	3	45	15
EDU02058	EDUCAÇÃO E TEATRO	3	45	15
EDU01075	EDUCAÇÃO ESPECIAL,	3	45	20
	DOCÊNCIA E PROCESSOS INCLUSIVOS			
EDU02137	ALFABETIZAÇÃO: QUESTÕES TEÓRICAS METODOLÓGICAS	4	60	20
EDU02138	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I -A	5	75	25
EDU02084	EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CURRÍCULO, DIDÁTICA, PLANEJAMENTO	4	60	15
EDU02139	ANOS INICIAIS: AS PRÁTICAS E SEUS SUJEITOS	3	75	20
EDU03063	PSICOPEDAGOGIA	3	45	15
EDU01077	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A ESCOLA EM FOCO	3	45	9
EDU02066	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS	4	60	15
EDU02140	EDUCAÇÃO, SAÚDE E CORPO -A	2	30	04
EDU02141	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II -A	3	45	15
EDU02142	LEITURA ESPACIAL: GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS	3	45	15
EDU02143	ENSINO DE HISTÓRIA	3	45	15
EDU03107	EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS	2	30	05
<b>CARGA HORÁRIA DE PRÁTICA VOLTADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>				<b>400 HORAS</b>

Fonte: PROJETO POLÍTICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2023, p. 17.

Como dito, além do percurso comum, é oferecido o **percurso formativo**. Os percursos oferecidos são: Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Tais percursos possibilitam aos estudantes que, no exercício da sua autonomia durante a graduação, tenham a possibilidade de optar por aprofundar seus conhecimentos em uma determinada área de sua preferência. Os três percursos formativos oferecidos se caracterizam por um conjunto de disciplinas obrigatórias comuns aos três percursos e obrigatórias específicas de cada percurso e por um estágio de 300 horas dedicado para a regência.

Figura 1 - Distribuição do percurso formativo



Fonte: PROJETO POLÍTICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2023, p. 19.

No currículo, também há opção de cursar disciplinas eletivas, que não possuem vinculação com o percurso escolhido. São disciplinas que objetivam o aprofundamento de temáticas que vão ao encontro do interesse dos estudantes na sua trajetória acadêmica. Portanto, no final do curso o/a estudante deverá ter cursado 20 créditos eletivos, complementando sua formação.

Em consonância com os estudos que afirmam ser necessária uma formação específica para atuar na educação de jovens e adultos, o percurso formativo em EJA contribui para que, durante a graduação, os estudantes tenham a oportunidade de se aprofundarem nesta modalidade de forma ampla e específica, visto que o/a estudante só poderá realizar o estágio se tiver cumprido um conjunto de disciplinas consideradas preparatórias, que são essenciais para o exercício da profissão.

Além da estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFRGS, que permite que a identidade docente e a identificação com a modalidade EJA sejam

construídas durante a formação do pedagogo/a, a Faculdade de Educação da UFRGS possui um Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (NIEPE-EJA).

Esse núcleo, fundado em 1999, durante o I Salão de Extensão da PROEXT/UFRGS, constitui-se como um espaço de interlocução entre extensionistas, pesquisadoras, educadoras e estudantes de graduação e de pós-graduação egressas e interessadas pela temática da Educação de Jovens e Adultos. O núcleo desenvolve estudos, pesquisas, ações extensionistas, cursos de formação e propostas pedagógicas que são voltadas para jovens e adultos tendo como objetivos:

- a) Articular ações de Ensino, Pesquisa e Extensão no campo da EJA na FACED/UFRGS;
- b) Fomentar processos que problematizem e ampliem as reflexões/ações nos campos da Educação, da Cultura, do Trabalho, dos Movimentos Sociais, entre outros, no âmbito da EJA;
- c) Produzir e socializar conhecimentos no campo da EJA;
- d) Publicizar ações desenvolvidas pelo núcleo e de interesse da área de atuação (Retirado da página do NIEPE-EJA, do site da faculdade da UFRGS).

Considerando os dois últimos objetivos, destacamos como uma especificidade do curso de Pedagogia da UFRGS, a Revista “Escritas e Escritos em EJA”, uma publicação semestral no NIEPE-EJA, que visa compartilhar as produções acadêmicas no campo da EJA dos/as estudantes do curso de Pedagogia, a partir de suas experiências nos estágios.

Inicialmente, as organizadoras da revista foram as pesquisadoras Aline Cunha, Cíntia Bol, Denise Comerlato e Rafael Arenhaldt. No ano de 2017, a professora Ana Cláudia F. Godinho passou a integrar a equipe, em parceria com Aline Cunha e Denise Comerlato<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Aline Cunha: Professora da rede pública de Rio Grande por 6 anos, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental (2000 - 2006). Ingressou, em 2011, como professora efetiva do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando na área de Educação de Jovens e Adultos. Atualmente é professora Associada no mesmo Departamento

Cíntia Boll: Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Iniciou carreira no magistério em 1986 e desde 2000 é professora no Ensino Superior desenvolvendo seus trabalhos na interlocução entre

O interesse em idealizar essa revista com a temática no campo da EJA surgiu após uma mudança curricular que aconteceu no curso em 2007, quando a EJA ganhou uma especificidade como o Estágio de Docência e a disciplina de Seminário Docente em EJA no 7º semestre, acrescidas da disciplina Reflexão Sobre a Prática Docente-EJA, que acompanha o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) no 8º semestre.

As autoras, Aline Cunha, Cíntia Boll e Denise Comerlato, relatam na apresentação da primeira edição, que a revista foi idealizada de modo a possibilitar socializar as produções desenvolvidas tanto em estágios quanto em TCC, para ter um maior alcance para a área da EJA.

A revista possui 10 publicações, de 2014 a 2018. É constituída, em média, por 10 artigos produzidos por discentes, a partir dos estágios de docência em EJA e trabalhos de Conclusão de Curso com a temática da EJA. As capas e a diagramação da revista são produzidas e desenvolvidas pela Kelly Bernardo Martinez, que é pedagoga especializada em arte/educação. Não há informações adicionais que indiquem que a revista foi descontinuada após 2018. Entretanto, não há mais números disponíveis na página a partir daquele ano.

Ainda sobre a materialidade da revista *Escritos e Escritas em EJA*, não foi encontrado um lugar específico que apresente as normas de publicação. Entretanto, é possível observar que, no geral, os artigos possuem uma média de 15 páginas, contendo resumos, palavras-chave, título, subtítulos e considerações finais. No corpo do texto, é possível identificar transcrição de falas

---

tecnologia e educação, especialmente em Formação de Professores na Cultura Digital e Mídias Móveis.

Denise Comerlato: Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora Associada III do Departamento de estudos Especializados da UFRGS, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos (EJA), ensino e aprendizagem, educação, prática pedagógica, alfabetização de jovens e adultos e literatura na EJA.

Rafael Arenhaldt: Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pelo PPGEDU/UFRGS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Gestão de Processos Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores e trajetórias de vida; universidade, escola e educação de jovens e adultos, pedagogia universitária.

Ana Cláudia F. Godinho: É Graduada em letras, mestra e doutora em educação. Coordenadora do grupo de pesquisa Educação de Jovens e Adultos em Contextos Escolares e Não Escolares (CNPq). Coordenadora do projeto de pesquisa "Educação e Letramento em Espaços de Privação de Liberdade da Região Sul do Brasil", que está articulado com o projeto de extensão Palavravmundo - educação em contextos de privação de liberdade. Pesquisadora da Rede Interinstitucional de Grupos de Pesquisa sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade.

dos educandos da EJA e também imagens de atividades que foram desenvolvidas. Cada edição possui uma apresentação e uma capa.

### 3.1.1 Escritos e escritas em EJA: apresentação das fontes documentais

Oito artigos foram selecionados como fontes para a realização da presente pesquisa. Os critérios para selecionar tais artigos foram os que abordaram a formação do educador em EJA e o impacto que os estágios tiveram sobre a construção da identidade docente.

Inicialmente, os artigos selecionados foram aqueles que, no título, apontavam uma abordagem sobre a formação docente. Após essa seleção, foi feita a leitura dos resumos e do artigo completo. Esta leitura possibilitou excluir artigos que não se enquadram na temática da pesquisa<sup>7</sup>.

Os primeiros artigos selecionados estão presentes na segunda edição da revista, que foi publicada em julho de 2014. Na apresentação, as organizadoras iniciam convidando os leitores a uma reflexão frente às experiências que os estudantes do sétimo semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul compartilharam. Para as organizadoras, essas reflexões estão fundamentadas nas obras de Paulo Freire, apontando para uma educação libertadora e uma práxis que possibilita transformações e sonhos.

Destacam a obra *Pedagogia da Esperança*, afirmando que Freire as instiga ao dizer que ser esperançoso não é apenas uma questão de teimosia, mas um “imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1997, p. 5 *apud* CUNHA, BOLL, COMERLATO, 2014, p. 4). Salientam que as práticas pedagógicas em turmas de Educação de Jovens e adultos precisam ter como objetivo a obrigatoriedade de oportunizar espaços de alegria e esperança. Ou seja, para elas, a educação de jovens e adultos apresenta algumas alternativas que aproximam os educandos deste lugar de esperança.

É então, por meio deste pensamento, elas finalizam a apresentação da edição apontando para os escritos e escritas que relatam as alternativas

---

<sup>7</sup> Apesar de os artigos que não foram selecionados abordarem a temática da formação docente, muitos, no decorrer da escrita, não aprofundaram de forma direta como o estágio impactou pessoalmente a formação. Fica perceptível, nas entrelinhas e nas conclusões finais, a importância do estágio, entretanto, o foco foi refletir sobre as atividades práticas que foram realizadas e como estas práticas foram importantes para o desenvolvimento do estágio.

encontradas, para aproximar os educandos do que elas chamam de uma nova realidade e oportunizar para as estagiárias uma aproximação da realidade escolar.

Figura 2 - Capa da revista. Edição 2014.2



Fonte: Revista "Escritos e Escritas em EJA, Nº 2" (UFRGS).

O primeiro artigo selecionado foi da autora Angela Saikoski Delavechia, chamado *Formação Docente: A experiência do estágio de docência numa turma de Jovens e Adultos*. Nesse artigo, a autora faz um panorama sobre a alfabetização de adultos atrelada às práticas que foram realizadas por ela de forma coletiva com os educandos e docentes da escola. Ao longo do trabalho, Delavechia (2014) articula estas experiências sobre a profissão e os encontros que professores precisam realizar para não pressionar e minimizar ainda mais os educandos que optaram por voltar aos estudos, ou seja, defende uma prática pedagógica que parta da realidade dos educandos, sendo flexível frente aos contextos dos sujeitos da EJA.

Como estagiária, a autora indaga sobre os limites e as possibilidades para materializar os princípios e os referenciais pedagógicos na sua identidade docente quando estiver exercendo a docência.

Compreendo que a docência é uma ação responsável, que exige intencionalidade e flexibilidade da docente, que deve estar sempre pesquisando e analisando instrumentos que promovam no processo de aprendizagem a formação de sujeitos sociais, sejam estas crianças, jovens ou adultos. Isto, atrelado à necessidade da análise da realidade dos estudantes em seus diversos contextos e da instituição, da escola, em que estão inseridos, considerando nesta sua estrutura física e equipe de trabalho. A partir destes elementos, busca-se possibilitar momentos de ensino aprendizagem que façam sentido aos sujeitos envolvidos e que se diferenciando do tradicional possam promover o processo de alfabetização de cada estudante (DELAVECHIA, 2014, p. 23).

Conclui que a realidade escolar é dura, mas não é desmotivadora; que, além dos métodos de alfabetização e a idealização do que é ser e se tornar professor, o que mais teve efeito na sua formação foi ouvir as perguntas que cada aluno expressava ao escrever e ao questionar.

O segundo artigo selecionado encontra-se na terceira edição, publicada em janeiro de 2015.

Figura 3 - Capa da Revista. Edição 2015.1



Fonte: Revista “Escritos e Escritas em EJA, nº3” (UFRGS).

Na apresentação deste número da revista, as organizadoras salientam que os artigos compilados naquela edição exploram diversas reflexões advindas das experiências docentes vividas nos estágios. Os artigos englobam temas como: empoderamento dos sujeitos da EJA, música e cinema como recursos pedagógicos, processos de alfabetização e construção da docência no desenvolvimento do estágio.

Ainda de acordo com as organizadoras, dois aspectos são centrais nos artigos da edição: uma perspectiva emancipatória e popular e um “(re)encantamento do mundo ao tornar a sala de aula um lugar de fortalecimento da esperança”. Para elas, toda essa mobilização, da ida ao campo e reflexão sobre as experiências, deve aportar para uma transformação social e uma busca

por uma sociedade mais igualitária, compreendendo a dimensão política da educação:

Como defendeu Freire em a Importância do Ato de Ler, precisamos “ter clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê fazemos a educação”. Mas a clareza se constrói na reflexão crítica do próprio fazer docente, na busca da coerência entre a opção política e a prática pedagógica (CUNHA; COMERLATO, 2015, p.3).

Por fim, as organizadoras concluem a apresentação da edição afirmando que é nos espaços da docência destas e destes estagiários, bem como nas orientações, que cresce a esperança na educação, fazendo com que eles aprendam saberes necessários para o ato de lecionar.

O artigo selecionado intitula-se *A vez em que eu me (trans) formei em professora, ou de como o estágio é valioso para uma formanda em pedagogia*, de autoria de Mariana Leonhardt. Nele, a autora aborda como a experiência de realizar o estágio em EJA foi fundamental para a tomada de consciência acerca das atribuições docentes que considera importante para a prática da educadora e do educador em EJA. Saliencia que o tempo e o espaço de docência, a preparação para realizar o estágio, suas contradições e especificidades, o dia a dia com os educandos e o confronto com a realidade, e a teorização ao longo do curso de Pedagogia mostraram-se como um valioso campo de experiência para ela exercer e adquirir saberes para a sua prática e sua formação docente:

A realidade observada e experienciada impulsionaram-me a busca por referenciais que contribuíssem para a confirmação da ideia de que as aulas ministradas para os jovens e adultos devem seguir uma metodologia própria, onde os educandos são agentes ativos do processo educacional. Na mesma linha de raciocínio, seus tempos e ritmos de aprendizagens, os espaços que ocupam na sociedade e a maturação crítica são diferenciados dos das crianças, o que, por si só, é força motriz para se pensar em práticas específicas para essa modalidade de escolarização (LEONHARDT, 2015, p. 63).

Em suma, aborda que o estágio, mesmo diante das suas limitações, contribuiu para a sua “(trans) formação docente”, fazendo com que ela se aproximasse de práticas libertadoras, as quais ela se identifica.

O terceiro artigo selecionado foi publicado na quarta edição da revista, lançada em julho de 2015. As organizadoras iniciaram a reflexão da apresentação com as palavras do poeta Mário Quintana, do “Poeminha do contra” no qual ele diz: “Todos estes que aí estão, atravancando meu caminho...”. Para elas, ainda existem muitos entraves para que seja, de fato, concretizada e cumprida a garantia de acesso a uma educação de qualidade em que as funções da EJA sejam de fato estabelecidas – reparadora, equalizadora e qualificadora.

Nessa edição, as palavras da apresentação marcaram um momento político muito tenso que a educação estava vivenciando. Naquele ano, estava sendo proposta a PEC 241/2016, que tinha como objetivo congelar gastos públicos para contornar uma crise econômica. Mesmo em julho de 2015, as autoras já demonstravam bastante tensas com o que poderia estar por vir.

O ano de 2016, em especial, tem apresentado situações-limite a este horizonte, principalmente no que se refere à ampliação da oferta de EJA. Os cortes, os limites e o congelamento dos investimentos públicos em Educação, propostos na PEC 241/2016, comprometem as metas previstas no PNE e impõem retrocessos ao projeto de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, garantido em Lei (CUNHA; COMERLATO, 2015, p. 4).

Cabe lembrar que umas das metas previstas no PNE (Plano Nacional de Educação), tinha como objetivo elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos para 93.5% até 2015, erradicar até a vigência do PNE em questão o analfabetismo absoluto em 50% e também oferecer 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio.

Na época, os fóruns de EJA do Brasil foram contrários a possível aprovação do projeto, que ainda estava tramitando pelo congresso. A aprovação da PEC, que ficou muito conhecida como a “PEC do teto de gastos”, tiraria 10% do PIB para a educação pública, o que comprometeria fortemente os direitos sociais que estavam sendo e que estão sendo conquistados lentamente pelos trabalhadores e trabalhadoras para ter acesso a uma educação de qualidade. Elas finalizam nos convidando para nos fortalecer como comunidade, para uma *práxis* transformadora.

Figura 4 - Capa da revista 2015.2



Fonte: Revista “Escritos e Escritas em EJA, nº 4” (UFRGS).

O artigo selecionado desta edição tem como título *Prática Docente como prática social: aprendizagens significativas, saberes diferenciados e integração dos sujeitos*, da autora Caroline Silva de Borba. Nesse artigo, a autora aborda suas percepções sobre como o estágio a fez repensar a prática docente como uma prática social.

Para ela, a prática social se dá por meio das relações estabelecidas entre as pessoas, e, ao realizar o estágio, ela pode compreender a importância de estabelecer relações mais significativas para “atingir” os alunos da EJA.

A realização da prática docente como prática social se dá por compartilhamento de saberes, aprendizagens mútuas (aluno/a-professor/a, aluno/aluno/a, professor/a-professor/a), valorização de saberes não escolares, produções culturais valorizadas, conhecimentos de direitos e deveres do cidadão, letramento e,

principalmente, entender a escola como um direito humano (BORBA, 2015, p.19).

Na mesma edição, outro artigo selecionado foi *O estágio de docência do curso de pedagogia da UFRGS: uma análise da minha prática docente de forma reflexiva*, da autora Juliana Garske Alves. Nele, a autora discorre sobre a experiência do estágio em EJA, apontando que este a fez amadurecer como professora. Destaca a importância da teoria sobre a sua prática, no sentido de oferecer segurança aos seus receios ao trabalhar numa sala de aula da EJA. Finaliza dizendo que por meio da experiência do estágio sentiu-se mais segura em relação à docência e que deixou de se enxergar como aluna em formação para se perceber como professora.

Foi quase encerrando minha prática docente, que comecei a refletir sobre meu crescimento e amadurecimento enquanto professora. Durante a elaboração de um planejamento, comecei a notar que estava colocando realmente minha teoria em prática. Não tinha mais aquele medo de tentar o novo, ou de estar fazendo errado, ou de repente de não superar as expectativas minhas e dos meus alunos, quando fosse proposta determinada atividade. Neste momento, pude perceber que estava amadurecendo. Fiquei mais motivada, mais animada, muito feliz e com a certeza de que estava no caminho certo (ALVES, 2015, p.31).

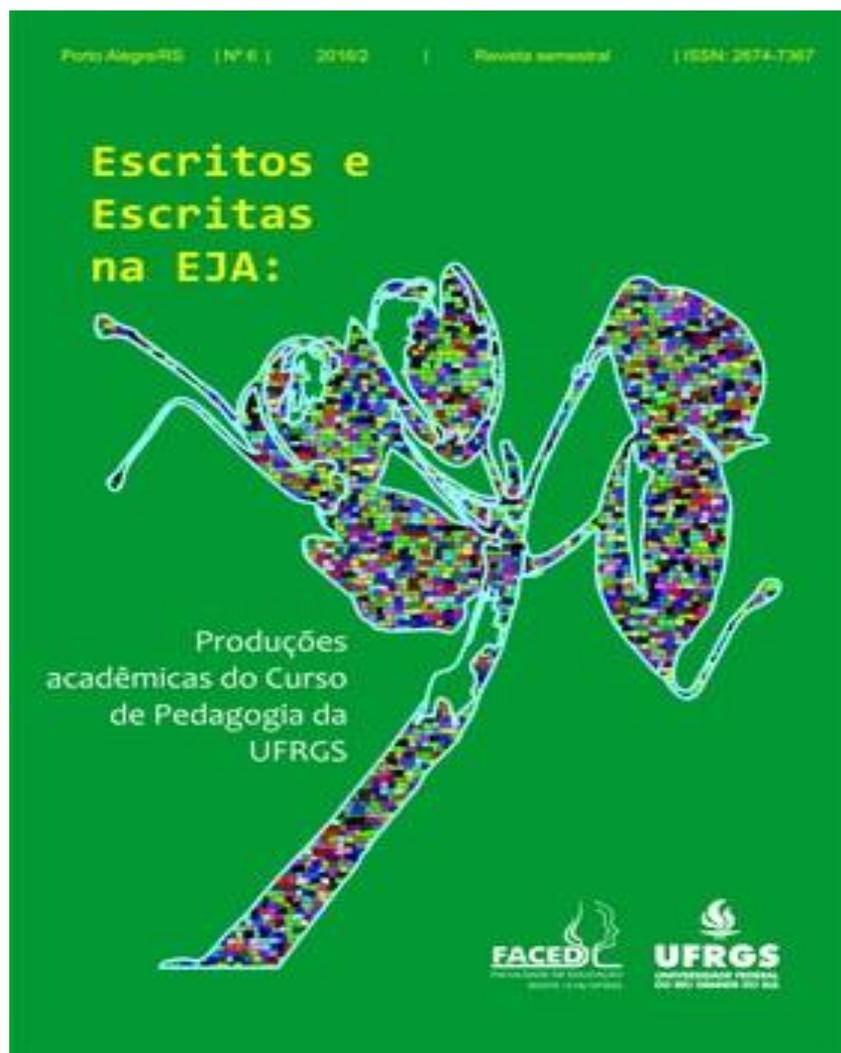
Na sexta edição da revista, publicada em julho de 2016, encontra-se o sexto artigo selecionado.

Impeachment. Dilma. Janaína. Governo Temer. Ordem e Progresso. PEC do teto de gastos. Escola sem partido. Manifestações. Ocupações nas escolas. Ocupações nas universidades. Greves. Desemprego. Falências. Denúncias de corrupção. Lava-jato (CUNHA; COMERLARTO, 2015. p. 5).

E assim iniciam-se as palavras das organizadoras, na apresentação da sexta edição da revista. O ano de 2016 estava cheio de acontecimentos. Frente a tantos desafios que nos desafiavam a viver, as autoras evidenciaram que, para seguir nessa luta, era necessário continuar fazendo que elas sabiam de melhor: preparar futuros professores para serem educadores comprometidos com os processos sociais.

Nas brechas, frestas, no ar que, ainda que pouco, circula, encontram-se espaços de debates e de promoção da participação. Os inéditos-viáveis, termo criado por Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*, como forma de superar as situações-limite que nos imobilizam, ganham relevância. E, aos poucos, vamos criando propostas de luta e para manter acesa nossa esperança em uma democracia cidadã (CUNHA; COMERLATO, 2015, p. 5).

Figura 5 - Capa da revista. Edição 2016.2



Fonte: Revista "Escritos e Escritas em EJA, nº 6" (UFRGS).

Por fim, elas ressaltam que a Revista continua sendo, especialmente naquele momento, um desafio ao senso comum e uma forma de resistência, baseando-se nos ensinamentos de Freire.

O artigo selecionado desta revista tem por título *A relevância da reflexão na formação do educador: relatos a partir das experiências vividas no estágio de docência em EJA*, da autora Camila Gromoski da Silva. O trabalho teve como objetivo relatar e avaliar como a autora se constituiu como docente durante a realização do seu estágio em uma turma de 1º e 3º do ensino fundamental. A estudante salienta a importância de o professor ser reflexivo. Para ela, esse processo possibilita ao docente visitar suas aulas e planejar de forma com que suas práticas pedagógicas tenham embasamento e profundidade. Portanto, o estágio a fez compreender de forma prática a importância da reflexão no seu processo de constituir-se docente.

O sétimo artigo foi publicado na segunda edição de 2017. Embora esteja registrado na capa desta edição que se trata de produções acadêmicas do curso de Pedagogia da UFRGS, alunos e alunas de outras licenciaturas também publicaram neste número da revista.

Na apresentação, as organizadoras explicam que foi tomada essa decisão pois compreendem que, para defender a Educação de Jovens e Adultos, não se deve restringir apenas a profissionais da pedagogia.

Afinal, todo e toda estudante de licenciatura poderá ser um educador ou educadora de jovens e adultos. É necessário, portanto, que a reflexão sobre as especificidades desta modalidade da educação básica, assim como de seus sujeitos, esteja presente na formação inicial de docentes de todas as áreas (CUNHA; COMERLATO, 2017, p. 5)

Portanto, lutar e defender a EJA é compromisso de todas as áreas. Pensando nesse fato, as organizadoras entenderam e consideraram importante para a formação dos futuros professores que estes exercessem reflexão sobre os acontecimentos em relação à educação na rede pública de Porto Alegre, cidade na qual a UFRGS está localizada.

Ocorre que em 2017, as redes municipal e estadual do município em questão entraram em greve devido ao sucateamento das escolas públicas, aos

ataques dos direitos trabalhistas de docentes e servidores, e também fecharam turmas e escolas de Educação de Jovens e Adultos. Essa greve impactou a formação das/dos estagiários, pois muitos deles vivenciaram de perto o descaso e o desrespeito ao direito à educação, sobretudo da educação de jovens e adultos. Nesses termos, as autoras finalizam a apresentação da edição dizendo que o que marca e une os escritos e escritas da EJA é o compromisso.

Compromisso de lembrar que a EJA não é favor do Poder Público, mas, sim, reparação de uma negligência histórica para com os grupos populares deste país (como bem nos ensinou Jamil Cury no Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação). Compromisso de manter o nosso trabalho de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos na perspectiva da educação popular, atentos e posicionados em relação ao mundo e à palavravmundo que leem. Compromisso de renovar nossa esperança na luta pela educação, acompanhando e apoiando a defesa da EJA seja nas escolas, seja nos movimentos, como o Fórum Estadual de EJA. Compromisso, por fim, de contribuir para o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir de saberes produzidos por estudantes de licenciatura e, portanto, futuros docentes (LIBERA *et. al.*, 2017, p. 5).

O artigo selecionado da segunda edição de 2017 tem como título *construir-se professor da EJA: reflexões a partir da experiência de estágio curricular*, de Nathalia Scheuermann dos Santos. A autora disserta sobre três ideias identificadas a respeito do construir-se professor da EJA, ao realizar o estágio. A primeira ideia é sobre o “estar pronto para...”. Sobre isso, questiona o fato de que nem sempre, no ato de lecionar, estaremos prontos para tudo, e que, durante a realização do estágio percebeu que o espaço de sala de aula é subjetivo, sendo necessário adaptar o planejamento no exato momento de aplicação. A autora diz que:

Portanto, buscando compreender esse “estar pronto” percebi que ele não significa que precisamos saber tudo: todas as perguntas, todas as respostas, curiosidades ou até mesmo o que falar em um momento inesperado. Pois seria possível assim estar? Resignifico “estar pronto” como um estar preparado para lidar, em certa maneira, com essas situações inesperadas. “Estar pronto” no sentido de ter consciência de que elas são passíveis de acontecer. A maneira como se lida com essas situações quando elas acontecem - e elas acontecessem o tempo todo, por isso desabafo em uma reflexão do diário de

classe que nesses momentos é necessário agir “sem desespero e com sinceridade (SANTOS, 2017, p. 53).

“Logo, faz-se necessário para esse “Construir-se professor da EJA” atuar com um olhar sensível e respeito frente aos estudantes e suas questões, buscando esse “encurtar” as distâncias e abrir-se às possibilidades” (MOURA, 2017, p. 56). Por fim, relata que por meio dessas relações que foram sendo construídas, saltaram aos seus olhos as diferenças entre os estudantes e como essas diferenças tornavam o trabalho muito mais específico. De acordo com a autora, construir-se professor e professora de EJA sempre será um ato inacabado.

Figura 6 - Capa da revista. Edição 2017.2



Fonte: Revista “Escritos e Escritas em EJA, nº 8” (UFRGS)

O último artigo que compõe a base de dados desta pesquisa encontra-se na primeira edição de 2018. Nessa edição, os organizadores começam dizendo que, por mais que o contexto político enfrentado pelo país não fosse nada animador, eles não esmoreceram,

pois nos alimentamos dos afetos e dos sonhos construídos no grupo e entre os grupos que se formam ao longo dos meses: professores da área, estudantes estagiários, estudantes da EJA e trabalhadores da educação de escolas públicas” (LIBERA *et. al*, 2018, p.5)

Ressaltam que as produções realizadas pelos estudantes da graduação estão em um campo de possibilidades e potencialidades, pois o estágio limita algumas ações, visto que é realizado apenas em um semestre. Finalizam dizendo que, mais do que mais que respostas, eles procuram aspirar inquietações no campo da EJA, provocando os estudantes para que eles reflitam sobre onde estão inseridos.

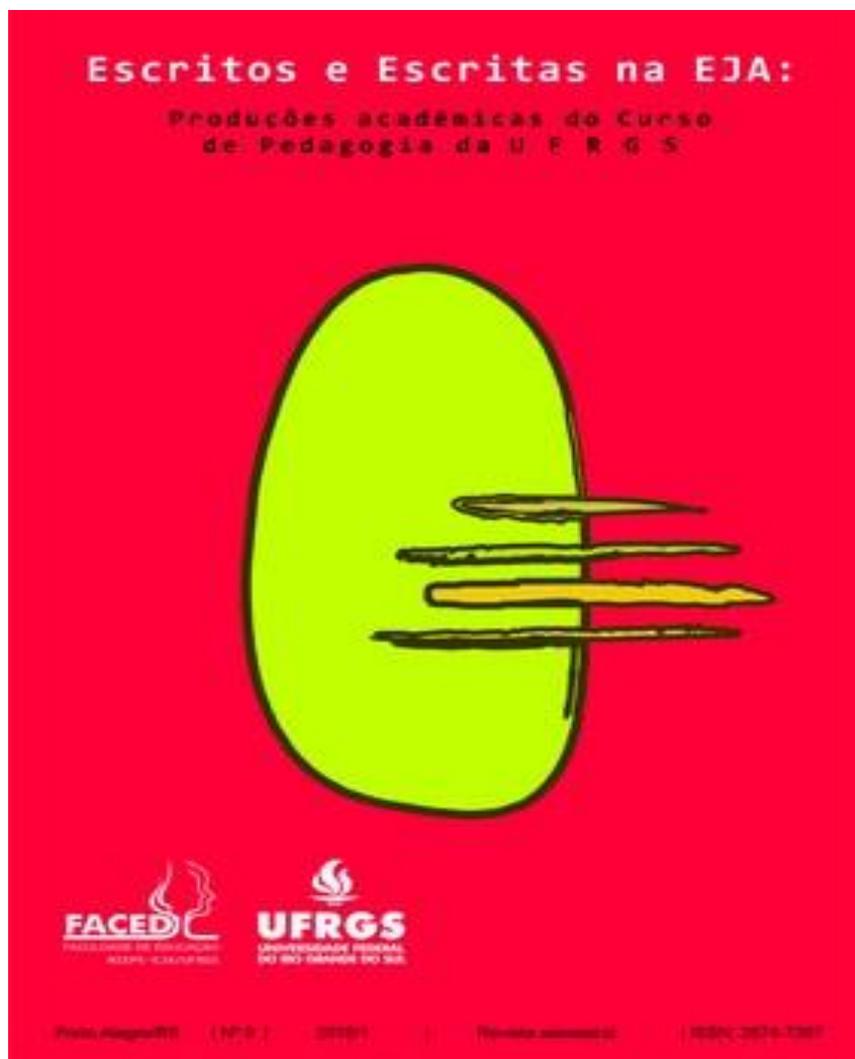
O artigo selecionado na edição tem por título: *E assim começamos a ser professoras: reflexões de experiências vividas em uma turma de EJA*, de Cristiane Nunes Santa Maria. A autora relata as experiências/atividades que realizou com uma turma de totalidade I, correspondente aos anos iniciais. Ela compartilha a experiência de se distanciar da imagem de aluna e passar a se enxergar como professora. “Estamos aprendendo a ser professoras ali, em pé, na frente de todos os alunos, que esperam que sejamos professoras agora, naquele instante. E assim precisamos ser. E assim aprenderemos a ser” (MARIA, 2018, p. 23).

Essa ação de constituir-se professor a fez compreender a importância da profissão na vida dos estudantes. Importância que vai além de preparar uma boa aula, mas ter a sensibilidade para proporcionar a autonomia do estudante, valorizando seus saberes, sua trajetória e sua história de vida.

Mesmo com toda a teoria, só aprendemos de fato a ser professores quando entramos em sala de aula como professores. Melhor seria se sempre acontecesse sob o olhar de outros professores, a nos orientar e motivar. E o início de minha jornada em sala de aula como professora, me fez pensar sobre isso, sobre o que eu sei sobre ser professora e o quanto eu ainda

tenho que aprender em ser professora, ali mesmo, na sala de aula, atuando (MARIA, 2018, p. 30).

Figura 7 - Capa da revista. Edição 2018.1



Fonte: Revista “Escritos e Escritas em EJA, nº 9” (UFRGS).

Em suma, nos artigos que compõem a base de dados desta pesquisa a questão da identidade docente na EJA na sua relação com a experiência do estágio foi abordada pelas estudantes da Pedagogia a partir de alguns aspectos basilares que serão tratados no capítulo seguinte.

#### **4 CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE NAS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO EM EJA**

Este capítulo tem como objetivo analisar os artigos selecionadas à luz do referencial teórico utilizado nesta pesquisa bem dos trabalhos levantados na revisão de literatura.

Portanto, a fim de compreendermos e refletirmos sobre o processo de construção da identidade docentes das estagiárias, apresentaremos trechos extraídos dos trabalhos selecionados, que foram apresentados no capítulo anterior. Estes trechos apontam reflexões, falas e experiências que marcaram as práticas das estagiárias dentro da sala de aula da EJA.

##### **4.1 CAMINHOS PARA COMPREENDERMOS E ENTENDERMOS OS SUJEITOS DA EJA**

O primeiro trabalho que será analisado relata uma experiência de uma estagiária que realizou seu estágio em uma turma de alfabetização. Ela inicia, amparada por Paulo Freire, dizendo que a alfabetização de adultos é um ato político, portanto, não pode ser limitada apenas ao uso técnico da leitura e da escrita, mas que é necessário que haja uma aprendizagem que harmonize a leitura e a escrita com o papel social desta pessoa no lugar e no mundo que ela vive.

A turma que a estagiária realizou sua prática era composta por duas totalidades, portanto havia estudantes em fases diferentes no nível de alfabetização. A estagiária diz que:

Deste modo, um dos principais desafios era elaborar atividades que contemplassem esses diferentes níveis, de forma significativa a cada um deles, ou seja, conservando o grupo em conjunto, mas adequando algumas atividades e, principalmente, as intervenções pedagógicas. (DELAVECHIA, 2014, p. 25)

Percebemos que por meio deste contato com a turma, a estagiaria desenvolveu uma percepção quanto às especificidades didáticas e metodológicas requeridas à prática educativa na EJA. Nesta modalidade de ensino é importante ter a compreensão que existe uma diversidade presente

naquele espaço escolar e que cada estudante ali presente, carrega consigo uma história, com desafios, expectativas e objetivos.

Marta Kohl de Oliveira (1999) elucida que quando falamos da educação de pessoas jovens e adultas as especificidades vão além de uma questão de faixa etária, mas é uma questão de especificidade cultural, portanto, as reflexões e as práticas que são geradas neste espaço “delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea” (Oliveira, 1999, p. 59)

Refletir como será o planejamento de forma que aborde as especificidades desta modalidade, e que eles possam de fato aprender, envolve, de acordo com Marta (1999), perpassar por três caminhos importantes que contribuem para definir o lugar social destes estudantes, que é: “a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 1999, p. 60). Em relação a condição de “não-crianças” o que a autora quer salientar é que, embora falte uma boa psicologia sobre a aprendizagem do adulto, é evidente que existe características que distinguem o adulto da criança, principalmente atrelado a fatores culturais.

O adulto traz experiências mais longas, conhecimentos acumulados, reflexões sobre o mundo, sobre si, sobre os outros e já estão no mercado de trabalho, portanto, ao inserirmos esses sujeitos em processos de aprendizagem é necessário que essas especificidades estejam presentes, afim de que, não seja infantilizado as práticas pedagógicas.

Diante destes percursos da vida de cada sujeito da EJA, a estagiária Mariana diz que:

Esses adultos esforçam-se diariamente para estar lá, pois cada um deles percorre longas distâncias para chegar à instituição de ensino. Uma das educandas passa cerca de duas horas no ônibus, em cada trecho, para estar lá todos os dias. São interesses diversos que vão desde frequentar um ambiente social agradável, até estar aptos a ler e a escrever para dominar a parte teórica da jardinagem (como é o caso de um deles), passando pela latente necessidade e vontade de realizar-se pessoalmente a partir do “saber mais”, do “poder ler sozinho” (LEONHARD, 2015, p. 60)

Portanto, quando generalizamos estes sujeitos, perde-se a singularidade tanto da modalidade quanto de cada indivíduo. É neste sentido que o professor

deve estar preparado para lidar com essas singularidades, promovendo uma prática pedagógica diferenciada, capaz de atender às necessidades individuais de cada aluno.

Desta forma, ao compreender os níveis diferentes de cada um naquela sala, a estagiária pode desenvolver relações do contexto que estava e elaborar estratégias que foram ao encontro dos interesses dos educandos.

[...] o aspecto fundamental foi em meio a tantos entrelaçamentos, construirmos nossas próprias “saídas”, ou seja, analisarmos a realidade posta, desde a escola, a turma, os nossos alcances e limites e, especialmente, refletir sobre as possibilidades e criar novos espaços de ensino-aprendizagem. Isto é, a nossa disposição e capacidade de elaborar, dentro de uma determinada realidade, atividades para promover o processo de alfabetização, de troca de saberes e de respeito às múltiplas temáticas, advindas da realidade dinâmica da vida dos estudantes e da evolução tecnológica” (DELAVECHIA, 2014, p. 31)

Enquanto futuros educadores é necessário partir da prerrogativa que na elaboração das práticas pedagógicas, devem ser consideradas as vivências desses educandos dentro e fora da sala de aula. É fundamental que na formação inicial e continuada, os educadores aprendam e tenham clareza que ao construírem práticas que incorporem os saberes de vida e as experiências dos educandos, os aproximam dos educandos e os colocam no centro do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Giovanetti (2003) uma relação educativa na EJA desenvolve um “elo desencadeador de mudanças, que permite, à medida que atinge o ser humano naquilo que lhe é fundamental: a importância de sentir se reconhecido pelo outro” (p.3)

Entendemos que é no confronto com a realidade e estabelecendo relação com o outro que as práticas emergem, ou seja, é na ação pedagógica que o futuro professor aprende a enfrentar os desafios do cotidiano. Desta forma torna-se o ensino mais significativo e próximo da realidade dos estudantes. Portanto, ao ter contato com a realidade o estagiário tem a possibilidade de analisar diferentes situações do processo educacional.

Cabe destacar que por mais que muitas literaturas abordem a valorização dos saberes dos educandos no planejamento de suas atividades, não é uma

tarefa que habitualmente os docentes estão acostumados a fazer. A estagiária Mariana Leonhard, nos elucida isto, quando ela diz:

Embora pareça lugar comum nos debates acadêmico e teórico demandar os conteúdos a partir da experiência dos sujeitos, ou seja, relevar e valorizar as falas sobre o cotidiano para pensar as aulas, colocar isso em prática buscando não os privar de conteúdos que promovam a superação de condições sociais desfavoráveis, é um desafio deveras grande na hora de elaborar um planejamento voltado para a EJA. (LEONHARD, 2015, p.62)

E quais caminhos devemos seguir para tornar este planejamento mais próximo e significativos? Giovanetti (2003) afirma que pensar a educação por um viés da relação, “é como uma porta que se abre a um universo simultaneamente de afetos e de direitos” (p.15). Para ela a relação educativa possibilita o reconhecimento do outro, e desta forma, desenvolve as potencialidades de jovens e adultos.

As relações humanas são portadoras de inovações, sobretudo se contam com a intencionalidade educativa. Portanto, se a EJA se pautar por relações educativas, poderá propiciar aos jovens e aos adultos das camadas populares um processo de superação das ressonâncias da condição de exclusão social (GIOVANETTI, 2003, p. 15)

Deste modo, é importante que historicizemos, ou seja, atribuirmos um caráter histórico e cultural sobre os sujeitos da EJA, para que não caiamos no erro de minimiza-los e julga-los. Mas, para que as nossas práticas, o nosso olhar e as nossas relações sejam, assim como defende Giovanetti (2013), mais humanas e transformadoras.

#### **4.1.1 O medo da docência: como encará-lo?**

O ser humano é repleto de emoções e sentimentos, e na maioria das vezes, estes sentimentos regem de forma significativa todas as nossas ações. Isto acontece em todas as áreas da nossa vida, seja em relação ao trabalho, as nossas relações pessoais, aos estudos e não seria diferente, em relação a atuação do professor em sala de aula. A sala de aula é um campo repleto de pluralidades de sentimentos, que faz com que o/a professor/a tenha que encarar

as divergências, as resistências, os sentimentos, as ideias manifestadas de todos os sujeitos envolvidos, o planejamento da aula, a escolha da metodologia, a didática que será aplicada. E essas diferentes emoções muitas vezes causam no professor, contudo no iniciante, uma ansiedade para que a aula seja realizada com êxito, o medo de enfrentar a docência, de encarar uma turma. E por vezes, estes medos acontecem antes mesmo do confronto real com a sala de aula.

Durante a análise de outros dois artigos foram marcantes as falas em relação a insegurança e o medo de realizar a vivência dos estágios em sala de aula da EJA:

Muitas foram as dúvidas, e neste momento iniciaram meus medos e inseguranças. Não me sentia preparada para assumir uma turma da EJA. Não tinha experiência, e pouquíssima teoria. Porém, em qual outro momento eu teria a chance de encarar essa proposta, tendo o auxílio e as orientações de professoras especialistas no assunto? Será que não seria essa a oportunidade de adquirir experiência para trabalhar com esta modalidade após minha formação? **Então, cheguei à conclusão que o momento de errar, de aprender, de adquirir conhecimentos e embasamentos, era o momento em que eu estava.** (ALVES, 2015, p.33)

Assim como Alves (2015), Maria (2018) destaca que

(...) iniciamos, trabalhando com o desconhecido, com o nervosismo da primeira experiência, com o tempo que deveria ser organizado pedagogicamente, com as dificuldades pessoais e externas, com a realidade das pessoas, da escola e da comunidade. Fazer o planejamento e praticar o planejamento, neste primeiro momento de nosso contato com a sala de aula na visão de professor, parecia algo ainda distante. **Estamos nos conhecendo como professoras, conhecendo nossos alunos, a dinâmica da sala de aula por uma perspectiva diferente da que conhecíamos até hoje, a de alunas.** Até mesmo o tempo para realizar uma tarefa parecia tão distante do que conhecíamos. Foi preciso observar mais, repensar, se acalmar. (MARIA, 2018, p.23)

Como podemos observar nos trechos destacados, antes mesmo das estagiárias adentrar na sala de aula, toda a gama de sentimentos relacionados as dúvidas, perpassaram sobre elas. Ambas estagiárias atravessaram o período de dúvidas em relação a sala de aula e sobre a EJA, tiveram medo, receios, inseguranças, dúvidas em relação a teoria que estudaram, entretanto, fizeram a

escolha de permanecer, de aprender com os alunos da EJA e de ser guiadas pelos profissionais que já estão atuando e estudam sobre a modalidade, além do mais, esta escolha pode favorecer o desenvolvimento de um pensar reflexivo na e sobre a docência na EJA, criando o seu próprio jeito de ser e agir enquanto docentes. Para encarar estes sentimentos, foi necessário passar pelo estágio supervisionado, sendo acompanhadas e supervisionadas por professores mais experientes, no qual, possibilitou para ambas experienciar vivências sobre as suas práticas docente.

No momento em que os/as estagiários/as marcam um momento canônico durante a sua formação, que é passar da condição de alunos/as para a condição de professor/as, se responsabilizando pela prática docente, é despertado inquietações sobre proposta pedagógica, sobre as relações que serão estabelecidas com os estudantes e sobre a sua intervenção, que gera um sentimento genuíno sobre o contexto escolar. Essas emoções, abarca, todo o agir do/a futuro/a professor/a contribuindo para a construção da sua identidade. Para a maioria dos alunos do curso de formação superior, os estágios supervisionados representam o primeiro contato real com a docência.

A estagiária, ao escolher permanecer, mesmo diante as inseguranças continua dizendo que:

Agora parece que o olhar aluna/professor passa a ser professora/cada um dos alunos. É um olhar diferente, uma experiência diferente. Estamos aprendendo a ser professoras ali, em pé, na frente de todos os alunos, que esperam que sejamos professoras agora, naquele instante. E assim precisamos ser. E assim aprenderemos a ser. (MARIA, 2018, p.23)

Cabe destacar uma questão sobre a formação do educador em EJA, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) elucidam que durante a formação inicial a EJA, muitas vezes não é a primeira opção dos futuros educadores e muito menos um projeto de vida profissional. Entretanto, dado que a escolha está diretamente ligada ao papel social da profissão, ao assumirem-se enquanto futuras educadoras e optarem conscientemente por esta modalidade estariam dando um primeiro passo em direção a construção de uma identidade docente

Também defendemos como um caminho para desbravar a insegurança e o medo da docência, é o rompimento e a superação da dicotomia entre a teoria

e prática. Assumir a inexistência desta relação pode comprometer o processo de aprendizagem dos educandos, bem como, a formação inicial destes futuros pedagogos/educadores. A teoria é a forma como os conhecimentos são apresentados para expor as ações práticas de acordo com suas particularidades e níveis. (SILVA, 2019, p.18.) Neste viés,

A prática é a composição da teoria, constituída de atos concretos; podendo ser transformada e transformar as teorias. A partir disso, constata-se que ambas são interdependentes e que a separação destas enfraquece o processo de aprendizagem dos indivíduos. (SILVA, 2019, p.18.)

Sobre isso, Pimenta e Lima (2010), elucidam que reduzir os estágios a uma perspectiva de prática instrumental resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas e que esta ação está diretamente ligada a dissociação entre teoria e prática. Dessa forma, ressaltam, faz-se necessário evidenciar que estágio é teoria e prática, não teoria *ou* prática.

Em suma, o estágio como tempo e espaço, pode-se criar a identidade docente, e um lugar de interlocução entre a teoria e a prática, portanto mesmo diante das incertezas e das expectativas, a interação das estagiárias contribuirá para estimular a compreensão das relações entre teoria e prática, permitindo que as mesmas adquirissem as habilidades, o conhecimento e as experiências necessárias para se tornarem educadoras atentas a realidade.

Os estagiários vão tendo a oportunidade de aprender a profissão docente e de encontrar elementos de construção da sua identidade na interação e intervenção que lhes confirmam maior reconhecimento de sua presença naquele espaço e, dessa maneira, realizam as articulações pedagógicas possíveis que os tornam sempre estagiários de novas experiências. (ALMEIDA; PIMENTA, 2015, p. 48)

O estágio proporciona aos futuros educadores/pedagogos uma experiência prática e teórica que vai além da mera observação, permitindo-lhes experimentar e desenvolver suas habilidades como professores. Através dessa imersão no contexto educacional, os estagiários têm a oportunidade de compreender a dinâmica da sala de aula, lidar com desafios reais, romper o medo e a insegurança e aplicar estratégias pedagógicas, sob a orientação de professores experientes.

#### 4.1.1.1 Venci o medo, agora estou pronto/a?

Neste caminho, iremos analisar alguns trechos do trabalho escrito por Nathalia Scheuerman Santos (2017). A estudante realizou o seu estágio em uma escola de EJA no município de Porto Alegre, que atende população em situação de rua e vulnerabilidade social. A primeira ideia que ela discorre é sobre o “estar pronto para...”.

O que seria “estar pronto” para um professor? Será que estamos prontos para uma aula após estudar, ler um artigo? Após terminar todo o planejamento semanal? As incertezas de “como será que os estudantes irão reagir? será que dará certo? que outras questões poderão surgir?” entre tantas outras rodearam os momentos de planejar, bem como em própria sala de aula. E fica a questão, afinal precisamos nós educadores estar sempre prontos para “tudo”? (SANTOS, 2017, p. 52)

Compreendemos que constituir-se professor e professora de EJA sempre será um ato inacabado, ou seja, existe a incompletude da docência. A reflexão da estagiária durante a realização do estágio, nos faz lembrar que nem sempre, no ato de lecionar, estaremos prontos para tudo, e que, o espaço de sala de aula é subjetivo, sendo necessário, em determinados momentos, adaptar o planejamento no exato momento de aplicação.

Freire (2000) ressalta que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2000, p. 43).

Os professores, como salientou Ira Shor, na obra Medo e ousadia (1996) muitas vezes temem o reaprender a profissão diante dos alunos por medo do constrangimento. Entretanto, o que aprendemos é que a incompletude da docência deve nos guiar ao caminho da formação, reconhecendo que, professores e futuros professores não são os detentores do conhecimento.

A estagiária continua dizendo que “[...] ao contrário a isso, busquei a todo o momento da prática estar muito aberta às possibilidades, a infinidade de coisas que aprenderia ali com os estudantes” (SANTOS, 2017, p.54). Ensinar e tornar-

se docente, está baseado em uma reflexão crítica sobre a prática, desenvolvendo uma aproximação com os estudantes e com os seus saberes.

Giovanetti (2003) discorre sobre a importância de estabelecer uma relação educativa com os estudantes da EJA, para ela, esta relação entre educador-educando implica o aprendizado de um "conteúdo" que se concretiza em um encontro, que, por sua vez, pressupõe uma escuta e uma fala, ou seja, um diálogo.

Pois lá estão nossos estudantes com suas vidas acontecendo, com tantas outras questões que não são só a/da escola, assim como nós estagiárias-professoras. Um encontro de sujeitos diferentes, com experiências, contextos diversos, são tantas "diferenças", tantos "issos e aquilo" entre todos nós, mas uma coisa extremamente em comum: o querer aprender e tentar. À vontade. Precisamos então em alguns momentos dar prioridade a questões que não são necessariamente da aula, mas ao mesmo tempo são. (SANTOS, 2017, p. 55)

Faz-se necessário ir contra um "saber espontâneo", para não produzir um conhecimento ingênuo e com pouca, ou quase nenhuma, rigorosidade metódica. Freire (2000), argumenta sobre a formação docentes explicitando que:

É fundamental, que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha no guia dos professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2000, p. 43)

Em suma, o que aprendemos aqui é que no processo de construção da identidade docente é preciso estar aberto aos processos de desconstrução e reconstrução, e isto envolve identificar ideias, muitas vezes preconceituosas, que são internalizadas e que limitam a compreensão da realidade escolar e dos estudantes. Isso implica a superação do "saber espontâneo", para que se possa alcançar um entendimento mais crítico e transformador do mundo.

Para comprovação de tal afirmação, leia-se o seguinte trecho da experiência em sala de aula de uma das estagiárias:

Passamos a ver que algumas atividades não teriam como ser a mesma para todos. Em razão de que algo, às vezes, seria

inalcançável para um, entretanto não para outro. Existia uma heterogeneidade muito grande na turma, principalmente com relação a conhecimentos matemáticos. Como poderia, por exemplo, propor que um aluno que possui muitas dificuldades com raciocínio da divisão faça divisões com números que possuem três ou mais algarismos? Dessa maneira só o farei olhar a proposta e reafirmar “não sei fazer isso, não vou tentar”. E digo, sem uso de palavras, que ele não é capaz... Apesar de não ser justo e muito menos pedagógico. Posto isso, observamos as dificuldades, analisamos as possibilidades de intervenção, conversamos, estudamos, (re) planejamos mudando os “focos” para cada um, o modo de intervir, no intuito de adequar as propostas para que fossem pertinentes àquele estudante. (SANTOS, 2017, p. 57)

Portanto, assim como afirma Giovanetti (2003), a escola e os espaços da EJA precisam se configurar como oportunidades que vão corroborar a construção de relações humanas mais significativas, desenvolvendo “as potencialidades de jovens e adultos, propiciando-lhes o enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social” (GIOVANETTI, 2003, p. 17).

Em suma, o que queremos elucidar é que no processo de ser e se tornar professor/a é fundamental que haja uma constante transformação e reavaliação das práticas que aplicamos e das relações que estabelecemos, a fim de contribuir com um ensino que realmente possa transformar.

#### 4.2 A IMPORTÂNCIA DA REDE DE FORMAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E RECONHECIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DA EJA.

Mas, indagamos: essas experiências e aprendizagens ocorrem sozinhas? Como uma reflexão levantada pelas estagiárias Camila da Silva e Carolina de Borba, elas elucidam a importância da cooperatividade entre as/os estagiárias/os com os professores que estão atuando na sala de aula e com os professores da universidade.

Após passar por uma experiência frustrante com a turma, a estagiária foi orientada pela professora da universidade e também pela professora da escola, que contextualizou a turma, auxiliou nas atividades e no planejamento.

Com esse apoio das professoras, foi possível entender o motivo em que se fala dentro da Universidade na “rede de professores”. Essa rede que luta e busca soluções diariamente para elevar a

qualidade da educação. Kátia de um lado e Denise do outro, acalmaram-nos e fizeram-nos entender como deveriam se dar essas aprendizagens, nos mostraram de fora o caminho que estávamos fazendo e o porquê não estava acontecendo o que queríamos, o porquê as aprendizagens não estavam fazendo sentido para os estudantes. (SILVA, 2016, p. 10)

Esses profissionais que acompanham o desenvolvimento dos estágios, desempenham um papel fundamental ao auxiliar os estudantes na reflexão sobre suas práticas, identificação de desafios e na busca por soluções. O diálogo entre o estagiário e o supervisor são essenciais para uma formação mais significativa.

Cabe ressaltar que o papel do professor que está formando futuros professores é contribuir para com os estagiários a fim de que possam “realizar ações educativas que contemplem, também, uma docência séria e comprometida com a aprendizagem dos alunos da escola, por meio de um clima afetivo-relacional” (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p. 148).

Por estas experiências que o estágio supervisionado na formação inicial da/o pedagoga/o tem a sua relevância, assim como salientou Pimenta (2015). As orientações que provêm das experiências dos estágios auxiliam os estudantes na reflexão sobre suas práticas, na identificação de desafios e na busca por soluções.

Tive a todo o momento o auxílio da coordenadora de estágio, professora Denise Comerlato, que contribuiu para que minhas propostas fossem significativas para os alunos. Nossos encontros na aula de seminário foram valiosos para que desenvolvesse uma prática coerente, significativa, crítica e embasada no que acredito ser o melhor para esses sujeitos alunos/as, respeitando seus conhecimentos de mundo, saberes diferenciados e oportunizando a socialização de tudo isso. (BORBA, 2015, p. 88)

Neste caminho, seguimos afirmando que os cursos de formação inicial precisam garantir e assegurar a formação dos futuros educadores que atuarão na EJA e o estágio é uma possibilidade para que se aprenda a profissão docente, contribuindo para a construção da identidade profissional.

É notório que, no geral, todas as estagiárias abordaram a importância de valorizar e reconhecer os saberes provenientes dos educandos da EJA nas suas práticas pedagógicas e no exercício da profissão. Cabe considerar que os

currículos da Educação Básica são tradicionais e por vezes selecionam os conteúdos ditos como “relevantes”, conhecimentos estes acadêmicos e sistematizados que ao longo da história foram socialmente valorizados, entretanto, essa escolarização dos jovens e adultos foi duramente criticada pelo paradigma da educação popular, pois um currículo com conhecimentos sistematizado não valoriza os conhecimentos prévios desses educandos. Enquanto educadores é necessário partir da prerrogativa que as práticas pedagógicas devem ser consideradas as vivências desses educandos dentro e fora da sala de aula.

Segundo Soares e Pedroso (2008) valorizar os saberes desses educandos não é sinônimo de limitar os saberes, mas de aprofundar ainda mais os seus saberes:

Frente ao exposto, não se pode desconsiderar que esses alunos jovens e adultos possuem uma grande bagagem de conhecimentos, construída ao longo de suas histórias de vida. Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo. (SOARES; PEDROSO, 2008, pag. 253)

Diante destas questões é importante que os educadores que atuam e vão atuar na EJA tenham um perfil “plural, múltiplo e, mais do que isso, flexível, movediço” (Soares; Pedroso, 2008, p.254), pois esse perfil “diferenciado” permite indagar os desafios desta modalidade a fim de subverter questões de preconceitos e desigualdades.

Em consonância com tal perspectiva, o relato a seguir da estagiária Caroline Borba aponta que,

A diversidade do público de alunos na EJA é grande, e durante minha prática docente pude perceber isso e tentei aprender como lidar com essas situações, e entender cada aluno/a de sua forma mais particular, suas vivências, experiências, anseios, oportunidades, limitações, enfim, pude buscar formas de trabalho diferenciadas, para sujeitos diferenciados, compreender como cada sujeito aprende e o que é mais válido para ele naquele momento que está sendo oportunizado em sala de aula. (BORBA, 2015, p. 19)

Pensando com Giovanetti (2003) sobre a importância de se estabelecer uma relação educativa na EJA é importante considerar que a relação entre educador-educando implica o aprendizado de um "conteúdo" e se concretiza em um encontro, que, por sua vez, pressupõe uma escuta e uma fala, ou seja, um diálogo. Portanto, no processo educativo desses jovens e adultos que passaram e passam por processos de exclusão, uma relação educativa desenvolve um "elo desencadeador de mudanças, que permite, à medida que atinge o ser humano naquilo que lhe é fundamental: a importância de sentir-se reconhecido pelo outro" (GIOVANETTI, 2003, p.3).

Assim, o estágio, assumido como um componente curricular, pode ser "considerado a síntese da formação profissional nos cursos de licenciatura, a preparação para o magistério, que não se resume às práticas de sala de aula, mas ao contexto da profissão docente como um todo para a sociedade atual." (PIMENTA, 2015, p. 42)

Por fim, concordamos com Lima e Costa (2015) quando afirmam que:

A possibilidade de associar o estágio a uma postura investigativa direcionada à aprendizagem da profissão traz em si a oportunidade de superar a dificuldade que a academia tem encontrado, ao longo dos anos, de preparar os pedagogos para o trabalho com alunos jovens e adultos, e perceber a escola não como um campo de aplicação de práticas esvaziadas de fundamentos, mas como campo de vivência e reflexão sobre a práxis docente (LIMA, COSTA, 2015, p. 53)

Nesse sentido, o entendimento foi o de que ao terem a oportunidade de sistematizar suas experiências de estágio por meio da escrita de um artigo, as estagiárias não somente produziram um rico acervo de fontes documentais a serem exploradas no âmbito da pesquisa, mas também produziram registros sobre os múltiplos aspectos envolvidos na constituição da identidade do educador de EJA desde suas próprias vivências.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que sustenta a produção da presente dissertação de mestrado objetivou compreender a contribuição dos estágios em Educação de Jovens e Adultos nos cursos de pedagogia para a formação da identidade profissional de futuros educadores que atuarão nesta modalidade. Para tanto, se valeu dos pressupostos da pesquisa do tipo estudo de caso para analisar a experiência do curso de Pedagogia da UFRGS, em particular, os artigos produzidos por estagiárias em EJA e publicados na revista *Escritas e Escritos em EJA*.

Após o exame dos trabalhos selecionadas, foi possível identificar que os estágios contribuem e que constituem um valioso caminho para a construção da identidade docente da/o pedagoga/o que atuará na EJA. Na visão das autoras, o estágio na EJA foi capaz de proporcionar o desenvolvimento de uma concepção dos sujeitos da EJA a partir das suas realidades, propiciar o desenvolvimento da percepção quanto às especificidades didáticas e metodológicas requeridas à prática educativa na EJA, promover o desenvolvimento da compreensão da prática docente na EJA como prática social e como direito humano, estimular a compreensão das relações entre teoria e prática; favorecer o desenvolvimento de um pensar reflexivo na e sobre a docência na EJA e, desenvolver a consciência sobre a incompletude da docência como processo formativo frente à dinâmica da realidade cotidiana na EJA.

Nesse sentido, o estágio desempenha um papel essencial na formação de pedagogas/os que atuarão na EJA, preparando-os para enfrentar os desafios únicos dessa modalidade da educação. Ao relacionarmos teoria com experiência prática, as/os futuras/os pedagogas/os podem desenvolver as habilidades e o conhecimento necessários para criar ambientes de aprendizado eficazes e inclusivos para adultos que buscam a educação.

Cabe retomar a discussão de que é preciso uma formação ampla para entendermos o público da EJA, para que os conhecimentos escolares sejam trabalhados de forma que os atendam. Isso significa romper com o senso comum de que esse público não visa o conhecimento ou na ideia arraigada de que já passaram da idade de aprender. Reafirmamos assim a necessidade de formar

bons educadores, que saibam estabelecer uma relação educativa com os educandos.

Concordamos com Lima e Costa (2015) quando ela diz que associar o estágio a uma postura investigativa possibilita criar oportunidades, para superar as dificuldades que a academia/universidades tem encontrado na formação de pedagogas/os para o desenvolvimento do trabalho com jovens e adultos. Este preparo, amplia a visão da escola não apenas como um campo de aplicação de atividades e práticas, mas como um espaço de vivência e reflexão sobre a docência.

A escola é um espaço fundamental para se criar e desenvolver os saberes acerca da profissão docente. Além do mais, o estágio traz a oportunidade de os alunos vivenciarem momentos que favorecem a identificação com o trabalho docente no contexto em que estão inseridos.

Vale salientar que, assim como afirmou Lima e Pimenta (2006), os estágios precisam ser reconhecidos, além de um componente curricular, como espaços de pesquisa. Ter esta compreensão, possibilita ampliar a visão sobre as ações/projetos que são realizados, para além de uma mera reprodução de práticas, mas têm como objetivo desenvolver habilidades, descobrir novos conhecimentos, adquirir saberes, realizar enfrentamentos recorrentes na profissão e assumir-se enquanto pesquisadores.

Mediante as análises dos trabalhos selecionados da revista *Escritas e Escritos*, observamos alguns elementos centrais que os estágios proporcionam na formação de pedagogos para atuação com jovens e adultos, tais como: compreensão do público atendido pela modalidade, do contexto social dos seus alunos e alunas e da realidade escolar. Todas as estagiárias apontam que entenderam melhor as características e os desafios enfrentados pelo público que opta por retornar os seus estudos após interrupção da sua trajetória escolar.

Além do mais, as estagiárias sinalizam a compreensão em relação à importância da adaptação curricular e de estratégias metodológicas e pedagógicas para proporcionar experiências enriquecedoras de aprendizagem, focalizando no desenvolvimento e autonomia dos alunos. Isto as levou a desenvolver reflexões sobre as práticas desenvolvidas, incentivando-as a identificarem desafios e buscar meios de aprimorar suas atividades.

Outro fator importante, que se concentra em todas as análises é que o estágio permite que os futuros professores apliquem os conceitos teóricos que aprenderam em um ambiente de sala de aula real. Isso ajuda a concretizar o conhecimento adquirido e a compreender como essas teorias se traduzem em ações educacionais eficazes.

Vimos que o estágio não deve ser encarado como uma observação passiva, mas como uma experiência ativa de reflexão e construção de saberes. Voltamos mais uma vez na defesa de que o estágio não deve ser visto como um apêndice curricular, mas como um componente central do processo de aprendizagem, capaz de proporcionar uma formação mais completa e qualificada.

Na realização do estágio os estudantes enfrentam alguns desafios que muitas vezes dificulta esta aproximação com a realidade da EJA, como por exemplo: redução de alunos na sala de aula, falta de interesse e alunos cansados, pouco tempo para a realização do estágio, falta de apoio institucional e da comunidade escolar e preconceito pelos próprios graduandos com a realidade noturna.

Outro desafio que vale a pena a nossa atenção é que, normalmente o estágio em EJA é um dos últimos estágios do curso, isso faz com que os estudantes perpassem, anteriormente, experiências com as outras modalidades do público infantil. Essa mudança de público, muitas vezes, acaba gerando expectativas nas/os estagiárias/os, que precisam estar atentos a uma prática que é recorrente, a reprodução de uma metodologia infantilizada na EJA.

Neste sentido, o estágio, apenas como um componente curricular não tem um caráter salvífico, ou seja, apenas o estágio não irá solucionar todas as falhas nos cursos de formação de professores e nem ser a única forma de construir a identidade docente do educador. A formação do educador em EJA, não tem que estar no currículo apenas em forma de disciplina ou em um estágio, mas construir um trabalho pautado nas três dimensões que regem uma Instituição de Educação Superior (IES) - ensino, pesquisa e extensão, tendo como objetivo o enriquecimento do processo educativo, o que implica a construção de um espaço próprio para discussões dessa modalidade.

Os investimentos e a valorização da profissão são cruciais para uma formação elevada, afinal, a qualidade da formação dos professores tem um

impacto direto na aprendizagem dos alunos. Por ser uma modalidade da Educação Básica, as discussões políticas e teóricas sobre a organização e o funcionamento da EJA, requer definições, acerca dos tempos e dos espaços escolares que estão diretamente ligadas as especificidades das pessoas jovens e adultas trabalhadores, rompendo com uma lógica bancária, mas que haja uma aproximação real e efetiva sobre como esses sujeitos constroem os seus saberes e suas vidas.

Entretanto, ainda que possam ser encontradas limitações no processo do desenvolvimento, o estágio é, ao mesmo tempo, um caminho para uma aproximação com a EJA real, porta para aquisição e incorporação de saberes provenientes da docência bem como para o desenvolvimento da identidade docente durante a formação inicial.

Lima e Almeida (2015) traçam alguns apontamentos pertinentes sobre a contribuição do estágio em EJA. Sobre isso, consideram que tornar o estágio obrigatório em EJA leva em conta a legalidade da modalidade, amplia a produção de novos conhecimentos, potencializa o desenvolvimento da relação teoria e prática, leva o estagiário a ficar frente a frente com uma realidade educacional, sendo necessário que ele/a realize o movimento de se planejar e avaliar, descobrir, problematizar e intervir. Além do mais, o estágio na modalidade da EJA é um espaço de reflexão, “para compreender e promover uma reflexão na profissão docente” (LIMA; ALMEIDA, 2015, p.64)

Portanto, é possível desenvolver a identidade docente durante a realização dos estágios obrigatórios durante a formação inicial da pedagoga e do pedagogo com continuidade na prática profissional. Por fim, consideramos esta pesquisa como um pretexto para novas discussões acerca da formação e profissionalização da pedagoga/a que atuará na EJA haja vista não somente a escassez de oferta de disciplinas relacionadas à modalidade, mas, e inclusive, a pouca atenção dada ao estágio em EJA nos cursos de formação de pedagogas/os.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. Cortez, 2015. *E-book*. ISBN 9788524924026. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524924026/>. Acesso em: 23 ago. 2023

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 16 out. 2013

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber livro, 2008.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 15, n. 3, 2014.

BORBA, Caroline Silva de. Prática docente como prática social: aprendizagens significativas, saberes diferenciados e integração dos sujeitos. **Revista Escritos e Escritos em EJA**. Porto Alegre: v.3, p. 16-22, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 18, 19 jul. 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 31, 8 maio 2001.

DELAVECHIA, Angela Saikoski. Formação Docente: A experiência do estágio de docência numa turma de Jovens e Adultos. **Revista Escritos e Escritos em EJA**, Porto Alegre, v. 2, p. 22-33, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, p. 51-73, 2001.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis *et al.* O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd**, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A relação educativa na EJA: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. Caxambu, ANPED, 2003

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

IZA, Djnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.8, n. 2, p. 273-292, 2014.

LEONHARDT, Mariana. A vez em que eu me (trans) formei em professora, ou de como o estágio é valioso para uma formanda em pedagogia. **Revista Escritos e Escritas em EJA**. Porto Alegre, v. 3, p. 55-67, 2015.

MARIA, Cristiane Nunes Santa. E assim começamos a ser professora: reflexões de experiência vividas em uma turma de EJA. **Revista Escritos e Escritas em EJA**. Porto Alegre, v.8, p. 21-31, 2018.

MOURA, Ana Paula De Abreu Costa. Construção da identidade do docente na Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015.

MOURA, Ana Paula De Abreu Costa De. **Prática de ensino e do estágio supervisionado: lugar de construção de novos conhecimentos e de distintas formas de lidar com o fazer docente**. Anais V CEDUCE. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. 1999

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: v. 11, p. 519-566, set/dez 2006.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sergio; SOARES, Lêoncio J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Rev. Brasileira de Educação**. v. 24, p. 1 – 25, 2019.

PAIVA, Jane. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. **Reunião Anual da ANPEd**, Rio de Janeiro: v. 29, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 2, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006.

PORCARO, Rosa Cristina. A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, v. 3., n. 5, p. 50-66, 2013.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, nº 1, jul- 2009.

SANTOS, Nathalia Scheuerman dos. Construir-se professora da EJA: Reflexões a partir da experiência de estágio curricular, v. 8, p.50-59, 2017.

SILVA, Camila Gromoski. A relevância da reflexão na formação do educador: relatos a partir das experiências vividas no estágio da docência em EJA. **Revista Escritos e Escritas em EJA**, v.6, p.6-14, 2016.

SILVA, Letícia Paixão de Vargas. As contribuições do estágio supervisionado em EJA para a construção da identidade docente sob a perspectiva dos estagiários. 2019.

SOARES, Leôncio; FERNANDA Maurício Simões. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, p. 25-39, 2004.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e formação. **Educação em Revista**, v. 47, p. 83-100, 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, p. 251-268, 2016.

SOARES, Leôncio; PEDROSO, A.P.F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. ETD: **Educação Temática Digital**, v. 15, p. 250-263, 2013.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: **Formação de educadores de jovens e adultos: I Seminário**

Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>

SOUZA MARIA, L. S. de; FONTOURA, H. A. da. Docência inicial em educação de jovens e adultos e a potência da narrativa como dispositivo de formação. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 118–137, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2002. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2023.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas Licenciaturas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 37, 2 set. 2013.