

# Reflexões sobre a formação inicial de docentes em educação de jovens e adultos

## Reflexions about the initial teaching formation at youth and adult education

*Ananda Heloisa de Mello\**  
*Sita Mara Lopes Sant'Anna\*\**  
*Odilon Antônio Stramare\*\*\**

**Resumo:** este texto reflete sobre os sentidos da formação inicial de professores da EJA, com base na experiência de estágio de estudantes de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs. Diante da pouca oferta pública de anos iniciais na modalidade, desenvolveu-se uma atividade de Extensão, como campo de estágio, denominada: Oficinas de alfabetização e letramento - EJA. Nesse contexto, efetivaram-se as práticas pedagógicas, a partir de princípios advindos da própria EJA, como nos apontam Arroyo (2006) e Dresch (2012). Sob o olhar da Pesquisa Qualitativa em Educação, aplicou-se questionário organizado de forma semiestruturada, objetivando-se buscar compreender os sentidos e significados da formação inicial. Como principais resultados, destacam-se sentidos e sentimentos permeados por uma série de conflitos. Além de críticas que fazem à própria formação, pairam, nos pronunciamentos das acadêmicas, sentidos de um bem-estar e uma satisfação em ocupar o lugar de ser professor (a) da EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos – EJA. Formação inicial de professores. Sentidos do ser professor.

**Abstract:** this work analyses the initial teaching formation at youth and adult education – EJA (as abbreviated in Portuguese), taking as a basis the life experience of trainees from the Pedagogy Bachelor Degree Course, in University from State of Rio Grande do Sul – Uergs. Considering the low public elementary school EJA offering, as well as attempting to comprehend what the meanings of being an EJA teacher are, a qualitative research in education was carried out. As main results it can be remarked that the meanings of being an EJA teacher, are all permeated by conflicts, contradiction and feelings. At the same time, it echoes in the words a well being and satisfaction meaning for achieving the teacher rank.

**Key words:** Youth and Adult Education – EJA. Initial Formation of Teachers. Meanings of being a teacher.

---

\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs, em São Francisco de Paula. Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidade do Minho, Portugal. Como bolsista do CNPq, na Uergs, desenvolveu as pesquisas: Diagnóstico da EJA nos municípios da Serra e Campos de cima da Serra e Ser professor/a da EJA: desafios, possibilidades e necessidades da formação docente, ambas sob a orientação da profa. Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna. E-mail: [anandahmello@gmail.com](mailto:anandahmello@gmail.com)

\*\* Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em São Francisco de Paula e Porto Alegre. Mestre e Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uergs e líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Educação de Jovens e Adultos: formação docente, sujeitos, linguagens e processos educacionais. E-mail: [sitamarals@yahoo.com.br](mailto:sitamarals@yahoo.com.br)

\*\*\* Professor assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs, em Cruz Alta. É Licenciado em Pedagogia, Especialista em Educação Profissional Integrada ao EM- Proeja e possui Mestrado, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [straodin@yahoo.com.br](mailto:straodin@yahoo.com.br)

## Introdução

Diferentes estudos demonstram que as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em seu ponto de vista histórico, a tem deixado em segundo plano, por ações assimétricas, descontínuas e malsucedidas, conforme nos apontam Haddad (1997), Paiva (2003), Haddad e Di Pierro (2000). De um modo geral, essas ações, enquanto oportunidades educacionais por parte do estado, consolidavam-se mediante campanhas de alfabetização, projetos e programas ou, numa memória mais recente, no Ensino Supletivo, respaldado por lei, em 1971. Somente com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil (1996) é que a EJA passa a se constituir como Modalidade de Ensino da Educação Básica.

É preciso considerar, nesse contexto, que os diferentes estados que compõem a federação normatizaram o funcionamento da EJA, em diferentes tempos. No Rio Grande do Sul, a legislação é de 1999 e a "adequação" da EJA nos documentos nas escolas têm início somente em 2002, momento em que os estabelecimentos de ensino inseriram a EJA em seus Projetos Pedagógicos e elaboraram Planos de Estudos e de Trabalho para essa modalidade educacional. Esses planos continham e neles muito ainda contém em sua prática cotidiana, os resquícios de uma memória do Ensino Supletivo que resiste até os dias de hoje, em muitas propostas de EJA do Estado (SANT'ANNA, 2015).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que há certa carência de estudos que investiguem a EJA em sua complexidade, inserindo nesse contexto, as faltas referentes às identidades do ser professor e sua formação, as questões que envolvem o ser estudante da EJA referindo-se aos caminhos metodológicos possíveis, à construção do currículo no cotidiano, de acordo com as necessidades dos estudantes e os processos de avaliação, considerando as especificidades da EJA. Na prática pedagógica, é a "*multidimensionalidade*" do processo de ensino aprendizagem que coloca a articulação, segundo Candau (2009, p. 23), de "três dimensões: a técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática".

Com referência à formação inicial de professores, conforme pesquisa realizada por Soares (2008 e 2016), há poucos cursos de Pedagogia no país que oferecem um currículo que oportuniza carga horária significativa de disciplinas que contemplam a EJA.

Nesse contexto, os estudos de Ventura & Carvalho (2013) reafirmam esse posicionamento, quando salientam que: "o reconhecimento da necessidade de formação de educadores para a especificidade da modalidade e a denúncia quanto à falta de formação adequada (inicial e continuada) é recorrente na produção acadêmica".

Sobre a ideia de formação do educador, em síntese, esta não deverá ser uma “imposição autoritária [carregada de autorizações], e sim, um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo, efetivamente educativo” (LUCKESI, 2009, p. 29).

Embora não tenhamos encontrado pesquisa atual sobre a oferta de disciplinas de EJA nas licenciaturas, em geral, nas Universidades do Rio Grande do Sul, o que observamos é que boa parte das Instituições de Ensino Superior públicas, privadas e/ou filantrópicas, que conhecemos, ofertam algum componente específico, geralmente intitulado: Educação de Jovens e Adultos no Brasil, de forma obrigatória ou opcional.

Tendo em vista esse cenário, que também revela a carência de investimentos e de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, nos cursos de formação inicial de professores, encontram-se vários docentes universitários com muitas dúvidas sobre como atuar, o que ensinar, como avaliar, entre outras tantas questões que surgem e que envolvem os processos pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (SANT'ANNA, 2009; DRESCH, 2012).

Dessa forma, detemos uma preocupação com a formação inicial de docentes e, por esse motivo, é enfocada, neste texto, a busca por saber quem são os professores em formação, quais são os sentidos e significados presentes nessas trajetórias, a partir da perspectiva de “serem professores da EJA”, e também, quais são seus principais desafios e desejos, no que se refere a sua profissão.

Para tanto, realizamos pesquisa qualitativa, nas etapas exploratória e descritiva, conforme Gil (2008). Do ponto de vista metodológico, a fase exploratória envolveu pesquisa de campo, que contemplou o trabalho de conclusão de curso de Mello (2012) e ocorreu mediante o acompanhamento das aulas, com observação de algumas práticas dos estudantes de Pedagogia que realizaram o componente: Estágio III - EJA. Para o desenvolvimento da etapa descritiva do processo de investigação, foram desenvolvidos e aplicados questionários, entregues a 18 estudantes que atuavam, naquele momento, como estagiários em Oficinas de Alfabetização e Letramento, oferecidas pela Universidade, como atividades de extensão.

Esses questionários, cujas respostas compõem o recorte de análise desse texto, constituíram-se enquanto instrumentos organizados, com orientação de procedimentos de pesquisa semiestruturada, que continham uma parte fechada, levantando informações de cunho pessoal e profissional, e uma parte aberta contendo perguntas, levando-os a dissertar sobre diferentes aspectos que envolvem suas vidas futuras, do ponto de vista profissional e pessoal.

Nessa perspectiva, considerando que todos os instrumentos foram preenchidos e devolvidos, os dados foram sistematizados, buscando compreender e interpretar sentidos veiculados na complexidade das mesmas. Deu-se destaque aos dados ou informações que se repetiram ou que se demarcaram por diferenças.

## Os contextos da formação

Lembrando sobre o texto de Hara (1992), entendemos que os processos educacionais que envolvem as orientações e as práticas da Educação de Jovens e Adultos ainda se constituem “num desafio”, sempre emergentes de reflexão.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs<sup>1</sup>, embora encontremos a considerável carga horária de 375h em oferta de componentes curriculares envolvendo especificamente a EJA<sup>2</sup>, incluindo um estágio obrigatório em Educação de Jovens e Adultos, de 105h, ainda nos deparamos com dificuldades no âmbito da compreensão e das concepções que circundam esse campo teórico-prático.

São inúmeros os desafios que envolvem a gestão desses processos da EJA<sup>3</sup>. Há dificuldades na consecução de espaços para os estágios em anos iniciais em alguns municípios, que por efeito das políticas recessivas produzidas ao longo dos tempos no Rio Grande do Sul, foram reduzindo, de forma intensa, as ofertas em turmas na modalidade de EJA nas escolas<sup>4</sup>.

Há dificuldades no processo de orientação dos estágios, tendo em vista que em nossa Universidade<sup>5</sup>, assim como na maioria das instituições de ensino superior do Brasil, conforme aponta o trabalho de Dresch (2012), quase não há formação inicial ou continuada ou, ainda, concursos que abranjam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas em geral. SOARES (2011, p.4), no que tange os currículos de Pedagogia no Brasil, a partir de seus estudos, informa:

A pesquisa mostrou que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a Educação de Jovens e Adultos, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho.

No Rio Grande do Sul, ainda são poucas as universidades que ofertam alguma carga horária em disciplinas ou cursos com abrangência na EJA, conforme aponta Sant' Anna (2009), o que, de certa forma, reduz o número de professores com a devida formação inicial. O trabalho de Cunha, Comerlato e Alves, a esse respeito, enuncia:

Cursos de licenciatura, formação de professores, docência na Educação de Jovens e Adultos-EJA, são temas que remetem a desafios candentes no âmbito da formação de professores. Muitos relatos de docentes em serviço, durante cursos e encontros, apontam para a ausência de discussões

---

<sup>1</sup> Com carga horária de 3200 horas, conforme Projeto Pedagógico do Curso, de 2008.

<sup>2</sup> Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem II: EJA - 4 créditos, EJA no Brasil - 2 créditos, Ciências naturais: EJA - 2 créditos, Ciências sociais: EJA - 2 créditos, Matemática: EJA - 2 créditos, Língua portuguesa: EJA - 2 créditos, Educação física: EJA - 2 créditos, Alfabetização e letramento II: EJA - 4 créditos, Trabalho e educação - 4 créditos e Estágio III EJA - 7 créditos.

<sup>3</sup> Parte desse título encontra-se publicada no Livro Educação e Interdisciplinaridade, conforme bibliografia em anexo.

<sup>4</sup>

In:

<[http://www.ufrgs.br/niepeeja/310717\\_Atualizacao\\_Foum\\_AT\\_Slides\\_apresentacao\\_2017\\_vfa.pdf](http://www.ufrgs.br/niepeeja/310717_Atualizacao_Foum_AT_Slides_apresentacao_2017_vfa.pdf)>

<sup>5</sup> Exceção feita ao curso de Licenciatura em Pedagogia.

específicas sobre a EJA nos percursos de formação, tanto da Pedagogia, quanto das demais licenciaturas.

Ao mesmo tempo, esses desafios têm nos induzido a diferentes possibilidades de reflexão coletiva entre os pares e, também, da atuação em práticas interdisciplinares, como as Oficinas de Alfabetização de Jovens e Adultos. Parte desse processo de aprendizagem/ensino produz, tanto para professores da Universidade quanto para os acadêmicos e acadêmicas de Pedagogia, uma série de sentidos e sentimentos que envolvem a sua formação, já que o estágio se mostra e (é) para o estudante o momento e local controlado e assistido para entender e fazer as escolhas em suas possibilidades de atuação. Nessa perspectiva,

O estagiário de EJA tem diante de si uma realidade educacional a descobrir, a problematizar e a intervir. Daí ser necessário avaliar, para planejar dentro das especificidades inerentes ao compromisso com as aprendizagens dos alunos e a democratização do saber (LUCENA E LIMA, 2009, p. 64).

Com base nesses pressupostos e sentimentos diversos, boa parte dos inúmeros questionamentos que fomos produzindo ao longo desse processo, ainda se fazem presentes nos contextos da EJA, o que reforça a necessidade de evidenciarmos os sentidos e significados produzidos por nós e, no caso deste texto, em especial, pelas acadêmicas da Pedagogia em sua relação com os educandos e educandas da EJA nas Oficinas.

No tocante a esse contexto, as oficinas de Alfabetização de Jovens e Adultos constituíram-se numa experiência bem significativa, desde seu projeto, que se constituiu numa ação de Extensão, envolvendo ensino e pesquisa, já que foi pensada como uma alternativa para cumprir com o estágio obrigatório em EJA, além de se constituir-se em objeto de investigação<sup>6</sup>.

O engajamento das acadêmicas ocorreu desde o início das atividades, que se constituíram em ações que compreendiam, necessariamente, desde a busca dos alunos, a divulgação das oficinas, e, também, pensar, planejar e avaliar os encontros, nos diferentes espaços. Tudo que envolveu as articulações para as efetivas ações realizadoras desse processo de interferências edificantes mostraram-se um grande aprendizado para todos que dele participaram.

Num primeiro momento, cada grupo ficou encarregado de divulgar as oficinas nos bairros da cidade onde ocorreriam as turmas. Para este fim, foram elaborados cartazes, faixas de divulgação e panfletos que foram afixados em pontos estratégicos da cidade, como mercados, postos de saúde, escolas, igrejas, etc.

Pelo entendimento de que essa forma de divulgação não atingiria o público das oficinas, foram realizadas entrevistas na rádio comunitária do município e visitas a moradores de diferentes comunidades, com o apoio dos agentes de saúde dos locais. Após efetivação deste processo de divulgação e informação, foram realizadas

---

<sup>6</sup> Para professores e acadêmicos, conforme trabalho de conclusão, *Ser docente da EJA: desafios possibilidades e necessidades da profissão docente*, pesquisa realizada pela acadêmica Ananda Heloisa de Mello, no curso de Pedagogia da Uergs em São Francisco de Paula.

inscrições dos interessados nas oficinas nos seis diferentes bairros da cidade de São Francisco de Paula<sup>7</sup>.

Inscreveram-se cerca de 50 candidatos para as turmas, mas frequentaram as aulas cerca de 40 educandos. Os encontros aconteciam duas vezes por semana, uma turma com aulas no turno da tarde e as demais, no turno da noite. As professoras estagiárias, como acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Uergs, contavam com a orientação e acompanhamento de docentes da Universidade. Organizaram-se em grupos de três ou quatro estudantes que tinham por desafio pensar metodologicamente as aulas-tipo Oficinas. Segundo Vieira e Volquind (1997, p. 12):

A proposta de oficinas de ensino para ser séria, gratificante e inovadora necessita criar um espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos. Não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe, principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação.

Conforme orientação, estas oficinas eram pensadas, encontro após encontro, mediante reflexão sobre as vivências das aulas. Desde o início, foram realizados diferentes levantamentos de necessidades e demandas. Por demandas entendíamos os desejos dos educandos da EJA e as necessidades, as que se constituíam a partir de diagnósticos que foram efetivados ao longo do processo.

Nesse contexto, encontramos dificuldades do ponto de vista da disponibilidade do acompanhamento efetivo às estagiárias em todas as suas atividades docentes e percebemos a necessidade da constituição de espaços continuados de formação para os professores de nossa universidade nesse campo especializado da Pedagogia, em que se constitui a EJA.

Assim, mesmo que saibamos que não é de competência da Universidade a oferta pública de vagas no âmbito da alfabetização ou de processos mais gerais de escolarização, compreendemos que essa ação, também por se constituir num espaço legítimo para o desenvolvimento de um processo de ensino, pesquisa e extensão com projeto pedagógico condizente com a EJA, constitui-se num espaço único e especial de aprendizagens, possibilitando, na Uergs, um importante *locus* de formação inicial e continuada para professores e estudantes.

## Sentidos de ser professor da EJA

De modo geral, conforme acordado com as estudantes e as acadêmicas, os encontros das oficinas ocorriam em dois horários diferentes. Um deles, nas terças e quintas-feiras à noite, das 19h às 22h. Já o outro, em turma diferente, ocorria à tarde, das 14h às 17h, em quartas e sextas-feiras. Cada turma tinha, como professoras, um grupo de três ou quatro acadêmicas. As aulas aconteceram em diversos lugares,

---

<sup>7</sup> Bairros onde seriam ofertadas as oficinas: Britadeira, Campo do Meio, Cipó, Centro-Fundação Projeto Terra e Unidade da Uergs em São Francisco de Paula, Rincão e Loteamento Santa Isabel.

principalmente em escolas da rede municipal de ensino. Houve ainda, turmas que tinham suas aulas numa Fundação, outra, em parceria com uma Igreja Católica, e outra, na Uergs.

O grupo de educandos inscritos para as oficinas era diverso, formado por jovens, adultos e idosos, moradores do entorno da sede, já que essa oferta se caracterizou em seis bairros do município. Conforme relatos das acadêmicas, esses estudantes foram intensamente assíduos, participando das aulas, das atividades, e, nessa dinâmica de trabalho, manifestaram, muitas vezes, não querer nem fazer intervalo durante os encontros.

Essa etapa de oficinas aconteceu de agosto até o final de novembro de 2011. Ao término dessa ação de extensão, os participantes solicitaram a continuidade dele. Além disso, as acadêmicas viram a necessidade de dar continuidade a essa proposta em 2012. Assim, a Universidade realizou parceria com a Secretaria Municipal de Educação, visando à continuidade da oferta, o que ocorreu por um ano e meio<sup>8</sup>. Nesse contexto, entende-se que essa experiência se evidenciava como uma ação de EJA necessariamente presente no Município. Nesse sentido, essas ações em que há a participação das pessoas de maneira tão diversa propõem conhecer as falas dos participantes. Para tal, estávamos inicialmente desenvolvendo pesquisa com professores da região. Como instrumento para desencadear o conhecimento da realidade, submetemos aos participantes um questionário e também sentimos a necessidade de dar voz às professoras estagiárias das oficinas, buscando um entendimento de como se percebiam nesse lugar.

Assim, das questões do instrumento, daremos atenção àquelas que, de alguma forma, em nosso entendimento, contribuirão com sentidos sobre o “ser docente”, ainda em formação, mas já atuando na EJA. De início, entendemos então, que buscaríamos de alguma forma saber qual o significado dessa experiência para as estagiárias e, como respostas das questões que se encaminharam, destacamos o recorte de falas que passamos a relatar abaixo:

1- Experiência.

2- Uma oportunidade incrível.

3- Oportunidade de novas aprendizagens.

4- Este estágio foi a primeira experiência efetiva que tive com jovens e adultos, tendo sido muito significativa, pois pude aprender muito com os alunos e com suas riquíssimas experiências de vida que foram dialogadas, abordadas em praticamente todos os encontros. Além disso, pude me identificar muito bem com esta prática, fazer reflexões importantes com o grupo de estágio, além de criar vínculos afetivos bem importantes e necessários com o grupo.

Diante dos relatos, podemos perceber que esta experiência de estágio foi de grande importância para as acadêmicas. Algumas, (falas 1 e 2) a trazem como sendo uma oportunidade de vivenciar uma experiência com Jovens e Adultos, o que para a

---

<sup>8</sup> Atualmente, o Município oferta uma turma de EJA, anos iniciais. Por conta da rede estadual, só há oferta de turmas de anos finais de EJA na sede.

maioria da turma de Pedagogia, de forma tão intensa, ainda não havia ocorrido. Em 4, a acadêmica salienta que pode aprender muito com os alunos, a partir de suas experiências de vida. Salienta também que o grupo de acadêmicas criou vínculos com o conjunto de alunos, que foi muito importante para as aprendizagens.

Como principal sentimento expresso, destacou-se a oportunidade de ter contato com a EJA, o que, para muitos, ocorreu apenas nesse espaço e de forma significativa.

Nessa perspectiva, desafios e aprendizagens foram citados. Destes, damos destaque às falas:

4- Desafios que me levam a buscar o que der para o meu aluno e de como passar esse ensinamento. O que me espera numa sala de aula de EJA, só no dia para eu saber, pois tais desafios me fazem buscar, preparar, juntamente com eles, para que a aprendizagem possa ser de mão dupla.

5- Os desafios que mais encontrei foram os relacionados aos planejamentos, pois eu não tinha certeza se o que estávamos planejando estava de acordo para ser desenvolvido com os alunos da EJA, porém, com orientação, deu tudo certo. E as aprendizagens, com certeza, foram profissionais, mas também, pessoais. Poder conviver com as pessoas mais velhas que ainda não concluíram os seus estudos por diversos motivos, motivos esses que nos comovem, foi muito válido.

6- Acredito que foi muito importante porque fomos com a cara e a coragem, sem saber muito bem o que íamos fazer, pois o planejamento nem sempre dava certo. A EJA nos colocou nessa situação.

7- O maior desafio foi o de pensar propostas de planejamento que pudessem dar conta da alfabetização e da construção de uma consciência crítica e que valorizasse também os conhecimentos e história de vida deles. A cada encontro fomos pensando e repensando em nossas práticas, na tentativa de contribuir de alguma forma para que pudessem alcançar seus objetivos com a escrita e a leitura. As aprendizagens foram muitas, mas destaco que trabalhar com adultos é muito diferente, muito emocionante, principalmente por causa da motivação deles em aprender, interesse e o carinho que demonstram por nós e também a alegria deles a cada nova aprendizagem e evoluções.

Em 4, a acadêmica revela que as aprendizagens foram de ambos os lados: tanto dos estudantes da EJA, quanto por parte das professoras estagiárias. Estas se sentiram desafiadas na hora de planejar (5) e, também, na escolha de atividades significativas para os educandos, pois estes tinham uma experiência e uma história de vida que precisava ser considerada e trabalhada nas aulas. Em 6, a acadêmica apresenta a sua angústia de iniciar os estágios sem sentir-se preparada para atuar na EJA. Essa mesma acadêmica salienta que "embora haja diversos componentes curriculares pensados para que aprendêssemos a planejar e entender a EJA no estágio, percebemos que alguns dos nossos professores não conseguiram fazer relações reais entre o que nos ensinavam e a Educação de Jovens e Adultos". Além disso, informa que "foi muito salientado em Língua Portuguesa EJA de que o planejamento seria construído na relação cotidiana". E continua: "O que aprendemos nesse componente, com dois professores que possuem formação e têm pesquisa nessa área, de certa forma, desconstruiu algumas certezas".



Quando questionadas se o estágio havia sido igual ou diferente dos demais<sup>9</sup>: Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, todos responderam que esse foi diferente, por diversos motivos.

8- Diferente, pois só depois de conhecermos a realidade dos meus alunos é que vou fazer o meu planejamento, juntamente com eles.

9- Diferente, pois os sujeitos são diferentes, vêm de uma realidade diferente e uma bagagem enorme de conhecimentos a serem considerados.

10- É diferente, porque o aluno sabe o que ele quer aprender.

11- Havia uma proposta de aula, mas de acordo com os interesses dos alunos, aconteceram as diferenças na proposta curricular e isso deve ser considerado sempre. Visar os nossos interesses e o interesse dos alunos.

Na fala 8, podemos perceber que, para esta acadêmica, o estágio foi considerado como "diferente", pois foi levada em conta a realidade dos alunos, refletindo sobre seus objetivos e participando dos planejamentos das aulas.

Em 9, a acadêmica aponta que foi "diferente", pois os estudantes “já possuíam uma bagagem” trazida de suas experiências pessoais, fazendo com que as aulas fossem pensadas com eles. Na fala 10, a acadêmica salienta que “o aluno sabe o que quer aprender”. A partir disso, podemos considerar que o professor precisa saber escutar seus alunos, para que, assim, possa chegar até ele, e entender o que o estudante realmente quer e deseja.

Na fala 11, a acadêmica fala do projeto de estágio que é feito antes do início do mesmo ou depois das primeiras aulas, para que os professores possam conhecer seus alunos. A partir daí, são pensadas ideias a serem levadas aos alunos, o que não necessariamente ocorrerá da forma antes planejada. Essas ideias são levadas e adaptadas, conforme os alunos desejam que aconteçam, ou da maneira que mais significativa for para eles.

Buscando abordar o que significou essa atividade para as estagiárias, a maioria a considerou de grande importância e muito gratificante. Falaram que aprenderam muito com as trocas com os alunos e que estão muito felizes pela experiência e com o cumprimento de mais uma etapa do curso.

12- O significado para a minha vida pessoal foi a recompensa que recebemos, em forma de carinho, o que eles nos passam, das palavras de afeto, das rodas de conversa, em que abriam seus problemas e alegrias conosco. Essas, nos ajudavam a planejar.

13- Foi muito gratificante, pois pude ver a evolução da aprendizagem deles.

14- No encerramento do estágio foi muito gratificante perceber que de alguma forma ajudamos as pessoas a desenvolverem a leitura, escrita em todas as áreas, realizando muitas vezes, um sonho. Fico triste por saber que a continuidade ainda está sendo discutida, pois os alunos demonstraram que é de seu grande interesse continuar.

---

<sup>9</sup> Estágio I, Educação Infantil; estágio II, Anos iniciais - crianças; estágio III - EJA.

15- Foi para mim, muito boa e aprendi muito com os jovens e adultos. Tenho uma nova visão sobre a EJA, agora.

16- Foi uma etapa de grandes desafios, renovar os pensamentos, rever conceitos antigos sobre educação. Na EJA aprendi que se desenvolve uma proposta de atividade e na aula se percorre caminhos que vão surgindo, conforme as “falas” dos alunos, considerando que, com isso, o professor modifica as atividades propostas, aproveitando o saber da turma.

Em 12, a acadêmica fala da relevância pessoal do estágio, destacando o carinho que os estudantes tinham com os professores. Atuar numa turma de EJA, principalmente nesses moldes de alfabetização, sempre é muito gratificante, pois os professores se engajam nesta luta pelas práticas do letramento e passam a conhecer seus alunos e estreitar relações. Em 13, a professora estagiária retrata bem a questão das aprendizagens dos alunos.

Em 14, ela demonstra preocupação com a discussão sobre a continuidade do projeto, o que, se não ocorrer, trará a interrupção do processo de aprendizagem de todos. Isso pode demonstrar o quanto esta professora estagiária envolveu-se e identificou-se na docência da EJA. Na fala 15, a estagiária salienta “tenho uma nova visão sobre a EJA”. Podemos concluir que isso se deve, principalmente, ao fato de nunca ter tido experiência anterior com EJA, o que, nesse momento, pode ser avaliado como uma falta do próprio curso. Além disso, reforça a ideia de que a prática desse estágio é importante nesse processo de formação.

Ao enunciar que “foi uma etapa de grandes desafios, renovar os pensamentos, rever conceitos antigos sobre educação” (16), pode-se considerar que esse estágio teve um importante significado para esta acadêmica, pois, a partir dele, ela pôde refletir sobre a própria formação inicial, fazendo relações com a prática que estava vivenciando. Expressa a transitoriedade e a flexibilidade presentes nas relações com a EJA, pois nela, “se percorre caminhos que vão surgindo”. Para tanto, deve-se manter uma “postura epistemológica”, como nos afirma Freire (1997), que nos coloca no lugar de quem aprende sempre, deve fazer a escuta constantemente e manter uma postura investigativa, em sala de aula. A partir disso, podemos considerar que esta acadêmica acompanhou todo o processo, de forma flexível, avaliando e refletindo sobre as suas aprendizagens e as dos estudantes.

O instrumento também buscava elencar as dificuldades que encontraram durante esse projeto. Entre elas destacaram-se:

12)- Sim várias, pois o curso e os professores não deram a base que tanto precisávamos para tal situação que era o estágio.

13)- A dificuldade foi a falta de subsídios oferecidos pelo meu curso, por falta de professor que abraçasse as disciplinas. Houve uma inversão, 1º estágio, depois disciplinas relacionadas a EJA - Ordem inversa.

14)- A maior dificuldade foi que a turma teve estudantes em todos os estágios de desenvolvimento, do pré-silábico ao alfabético. Muitas vezes, faltou tempo para maior atenção individual.

15)- No início, pensei que seria muito difícil, mas durante a prática não senti muitas dificuldades, pois como estávamos em quatro professoras, auxiliando individualmente a cada estudante, foi possível auxiliar a todos. A maior dificuldade foi com um aluno que esquecia com muita facilidade e pelo que

percebemos, tinha problema de visão (precisava de óculos), o que dificultava bastante sua atuação.

Em 12 e 13, aparece novamente a questão da formação, que não foi suficiente. Assim esclareceu a professora estagiária: "a Universidade aguardava a chegada de professores e as disciplinas de EJA acabaram ficando para trás. Língua Portuguesa EJA foi concomitante ao estágio". Talvez, por isso, evidenciem a "falta de subsídios".

Quando a acadêmica da fala (14) se refere aos "estágios de desenvolvimento", refere-se aos estágios descritos por Ferreiro e Teberoski (1999), que representam os níveis de Alfabetização das crianças, caracterizando-os como Pré-silábico, Silábico, Silábico- Alfabético e Alfabético. Cada nível corresponde a uma etapa que a criança, e também o adulto, passa durante sua alfabetização. Segundo a estagiária, foram identificados estes níveis na turma de EJA, o que se caracterizou como uma dificuldade para o grupo, pois as professoras precisavam atender, em suas atividades, respeitando os diversos níveis de alfabetização vivenciados pelos alunos. Conforme orientação, integrar os estudantes, poderia ser bastante positivo, o que, realmente, se efetivou, conforme narrativas das estagiárias.

Em 15, a fala se caracteriza como algo muito comum: a "temência" (de temer) ao desconhecido. A frase: "No início achei que seria muito difícil", é uma fala que, com certeza, assustou muitas acadêmicas e, até mesmo, muitos professores, pois nunca se sabe quem são os estudantes que serão encontrados na sala de aula de EJA. Assim, para as acadêmicas, essa situação agrava-se pelo fato de nunca terem tido experiência com EJA, aumentando, assim, suas expectativas quanto à prática. Nesta fala, ainda, a acadêmica traz a dificuldade de visão do estudante, pela falta de óculos, como algo que aconteceu entre os alunos. É visivelmente comum, logo após iniciar as aulas, que alguns estudantes da EJA sintam a falta de óculos. Eles começam a forçar mais os olhos, começam a ler, a escrever e, por esse motivo, surgem problemas referentes à acuidade visual. Em conversa paralela, as estagiárias revelaram que houve orientações sobre o atendimento de oftalmologista, no Município, e consultadas óticas que pudessem auxiliar.

Refletindo sobre o planejamento, visando saber como o mesmo foi desenvolvido, as respostas dirigiram-se à escuta sobre as demandas dos alunos e ao planejamento coletivo, o que, de algum modo, evidenciou certo sentimento de confiança, como apresentam os enunciados que seguem:

16- O planejamento foi desenvolvido a partir do que o aluno gostaria de aprender e de sua realidade.

17- Elaboração de um possível roteiro de atividades, a partir das ideias e necessidades dos alunos que se concretizava com o que era mais significativo.

18- Como éramos um grupo, planejamos sempre juntas e procurávamos atividades que envolvesse as necessidades dos alunos.

Pelas falas das acadêmicas, podemos perceber que os planejamentos eram efetivados, a partir da realidade e da conversa prévia com os educandos. Conforme já nos referimos anteriormente, isso foi bastante salientado pelos professores da Uergs,

que acompanharam e orientaram o estágio. A organização das aulas – oficina na perspectiva de Vieira e Volquind (2007) possibilitaram esse movimento.

Entre os referenciais utilizados neste estágio, embora mencionassem autores com falas sobre as políticas públicas, legais e da "EJA como direito", em referenciais como Haddad, Di Pierro e Soares, entre outros, deram destaque às "leituras diversas das obras de Paulo Freire", como sendo a principal referência. Utilizaram-se, ainda, de textos estudados<sup>10</sup>, como os de: "Regina Hara, Magda Soares, Jean Piaget, Lev Vigotsky, Moacir Gadotti, Alvaro Pinto, Edgar Morin, René Barbier, J. Jolibert, Emília Ferreiro, Angela Kleiman e Neuza Armellini", que, conforme relataram, "contribuíram para a elaboração das práticas", além de discussões realizadas durante o curso.

Como última questão, buscava-se saber como se sentiam, ao término do estágio curricular EJA. A esse respeito, as falas foram muito positivas:

- 19- Satisfeita e muito feliz com o retorno de carinho e gratidão que sentimos.
- 20- Me senti satisfeita com o trabalho que realizamos, só acho que precisariam de mais encontros para dar continuidade a este trabalho maravilhoso que foi.
- 21- Foi um movimento bem importante para mim como aluna. Os educandos solicitaram que continuássemos com as aulas. Não poder continuar com a proposta de ensino que tivemos inicialmente, com pequenos períodos de tempo, nos deixou tristes, mas o tempo em que tivemos com esse grupo foi muito bom para nosso aprendizado.
- 22- Por um lado triste, em ter que deixar o grupo e por outro lado, feliz de ter cumprido mais uma etapa.

Analisando essas falas finais, podemos perceber como foi importante a realização desse estágio, que, ao que parece, emanou sentimentos de satisfação e contentamento. De forma geral, mostraram-se preocupadas com a necessidade de continuidade das atividades com os estudantes. Essas experiências foram de grande importância para as acadêmicas, pois puderam vivenciar a realidade de um processo de alfabetização e letramento, voltado ao público constituído por jovens e adultos, numa perspectiva de uma educação popular.

## Reflexões finais

Embora a LDB amplie os direitos à escolarização dos jovens e adultos, parte significativa dos municípios, no Rio Grande do Sul, não a toma como dever de oferta

---

<sup>10</sup> Esses referenciais foram apontados pelos estudantes. Alguns deles, trazem a referência, em suas respostas. As mesmas serão apresentadas nesta nota, conforme aparecem nos questionários. Regina Hara, "especialmente, o texto "Alfabetização de adultos: ainda um desafio"; "Magda Soares – letramento"; a "epistemologia genética de Jean Piaget"; o "sociointeracionismo vigotskyniano"; Moacir Gadotti "não lembro a obra"; "Pinto- as sete lições sobre educação de adultos"; "Edgar Morin - Os sete saberes necessários à educação do futuro"; René Barbier "a escuta sensível em educação"; "Formando crianças leitoras de Jolibert"; Psicogênese de Emília Ferreiro"; "Letramento da autora Angela Kleiman" e "Armellini, Neuza et all: na obra Alfabetização de Adultos da editora da UFRGS".

pública, e tão pouco realiza o recenseamento da população que se constituiria como público da EJA, conforme enuncia uma série de ditames legais.

As políticas públicas educacionais do Estado oscilam na oferta de EJA. Para alguns governos, ela passa a ser necessária e, para outros, não. Essa prática descomprometida, desresponsabiliza o Estado quanto aos seus deveres de oferta. Como o recenseamento não está sendo efetivado, há uma demanda ocultada e reprimida, que não está sendo atendida. Isso sem considerar dados silenciados do analfabetismo funcional brasileiro. Na região em que essa pesquisa se efetivou, esse fenômeno ocorre de forma evidente.

Conforme nos referimos anteriormente, não cabe à Universidade a oferta da EJA, ao menos que seja para os estudos em que a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão propõe. Assim, mesmo que saibamos que não é de competência da Universidade a oferta pública de vagas no âmbito da alfabetização ou de processos mais gerais de escolarização<sup>11</sup>, para que não assuma deveres de poder público, compreendemos que essa ação, também por se constituir nesse espaço legítimo para o desenvolvimento de um processo de ensino, pesquisa e extensão responsabilizou-se por projetos condizentes com a EJA. De certa forma, esse laboratório de aprendizagem/ensino e pesquisa se constituiu num espaço único e especial, possibilitando à Uergs, um importante *locus* de formação inicial e continuada para seus professores e estudantes.

Em decorrência disso, os sentidos expressos nas falas das estagiárias professoras refletem múltiplos significados do ser *docente da EJA*, tendo por cenário o estágio curricular obrigatório dessa formação inicial. Entre esses sentidos e significados observa-se que as acadêmicas destacam aprendizagens relacionadas a sua vida profissional e pessoal. Para alguns, essa foi uma oportunidade única de obter contato com a EJA, o que para muitas, ocorreu somente nesse espaço.

Pairando sobre as falas é possível destacar que há princípios da EJA presentes nesses dizeres, princípios esses que fazem parte da própria história da EJA, em sua trajetória que se funde com a Educação Popular. Entre esses princípios expressos encontramos o diálogo constante, à escuta vigilante, o planejamento coletivo, o currículo como efeito desse processo, construído na relação cotidiana e a construção de uma visão crítica da realidade, como exemplos.

Mesmo sob as adversidades da formação que provocaram discursos de denúncia e crítica sobre a falta da oferta de componentes curriculares da EJA, em tempo hábil para o desenvolvimento do estágio, e de certa falta de conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, por parte de alguns professores universitários, esses princípios nortearam as reflexões e as práticas mediadas pelas acadêmicas. Talvez por isso, nos sentidos do *ser professor da EJA* destacam-se os referentes ao posicionamento de *estar sempre aberto* aos devires da EJA.

Nessa perspectiva, há uma certeza de que sempre deve haver planejamento, mas que esse sempre acontecerá, de fato, na lógica da relação cotidiana com os estudantes, o que, de algum modo, sempre o modificará.

---

<sup>11</sup> Exceção feita quando se vinculam às universidades o funcionamento de escolas ou colégios de aplicação ou quando os conselhos de educação normatizam e possibilitam oferta de EJA “em caráter de experiência pedagógica”.

O que nos chama a atenção, ainda, é que a maioria das estagiárias se identificou com a prática de EJA, explicitando sua vontade e desejo de continuar atuando em espaços formais ou informais com jovens e adultos. Isso demonstra o quão abrangente e importante a EJA apresenta-se, não só para os seus educandos, mas também, para os professores da universidade e acadêmicas, que vivenciam esta prática experienciando, efetivamente, todas as inseguranças e angústias cotidianas e efetivando reflexões sobre essa experiência de docência.

Ser professor/a da EJA implica em ocupar-se da divulgação, matrícula, acolhida aos estudantes, apresentação da proposta pedagógica, na constituição do currículo/planejamento/caminhos metodológicos/avaliação condizentes com a EJA. É ocupar-se, também, com a permanência dos estudantes, com suas histórias, e com a chamada aos educandos, pelo seu processo de responsabilização com a própria EJA. É um constante aprender com a diversidade sociocultural, com a inclusão, com os processos de cidadania que envolvem direitos e deveres sociais. É relacionar-se com a comunidade, para conhecê-la, porque dela ecoam saberes múltiplos. Enfim, implica em envolver-se, de forma amorosa, como nos falava Paulo Freire.

Ao nosso ver, essa formação que vivenciamos durante a execução do estágio curricular, fez esse movimento e muito nos ensinou. Por estar embasada em princípios e orientações das próprias da trajetória e história da EJA e não em técnicas ou métodos de ensinar, esse diferencial demarcou a importância desse estágio como obrigatório no curso.

## Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel & PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e significações. In: **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e Educação de Jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BRASIL. Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: 23 dez. 1996.
- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: **A didática em questão**. CANDAU, Vera Maria (organizadora). Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- DRESCH, N. **Ações de ATER como EJA: impactos e Indicadores Territoriais de avaliação para a sustentabilidade de famílias de agricultores e formação extensionista**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HARA, R. **A educação de jovens e adultos: ainda um desafio.** 3ª ed. São Paulo: CEDI, 1992.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org) **LDB interpretada: Distintos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

HOPPE, M. e WOLFFENBUTTEL, C. **Educação e interdisciplinaridade.** São Leopoldo, Oikos, 2014.

LUCENA, Maria Socorro. COSTA, Elisângela. A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos. In: **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e Educação de Jovens e adultos.** São Paulo: Cortez, 2014.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos.** Loyola, São Paulo, Ed 6, 2003.

LUCKESI, Cipriano. O papel da didática na formação do educador. In: **A didática em questão.** CANDAU, Vera Maria (organizadora). RJ: Vozes, 2009.

SANT'ANNA, S.M. L. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos.** Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SANT'ANNA, S. M. L. Ensino supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul. **Revista de educação, ciência e cultura.** v. 20, n. 2, p. 9/29, jul.-dez.2015.

SOARES, L. J. G. **O educador de jovens e adultos; um estudo sobre a habilitação de EJA dos cursos de pedagogia do país.** IN: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008. CD.

VIEIRA, E.&VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: o quê? Por quê? Como?** Porto Alegre: Ed. Puc., 1997.

**Recebido em: 31/10/2017.**

**Aprovado em: 15/12/2017.**