



## **O ESTÁGIO CURRICULAR EM EJA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **THE CURRICULAR INTERNSHIP OF EJA IN THE TEACHER TRAINING CURRICULUM**

MOURA, Ana Paula Abreu<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), lócus da permanente disputa por concepções de homem e de mundo, tem nos estudos sobre a preparação dos docentes para atuar nessa modalidade de ensino um desafio fundamental. Este texto traz reflexões sobre a inserção da EJA no currículo do curso de Pedagogia a partir do estágio obrigatório e tem como objetivo identificar as contribuições dessa inserção para a construção da identidade do futuro docente. O corpus utilizado para análise foi constituído a partir de pesquisa de cunho qualitativo, com base em análise documental, que buscou elementos que auxiliassem na compreensão de como o contato com os sujeitos jovens e adultos, ainda no processo de formação inicial, possibilita forjar um profissional sensível às questões da EJA. Como resultado, apontou-se o estágio curricular como espaço de pesquisa, elaboração e construção da prática docente que visa à emancipação humana dos jovens e adultos trabalhadores.

**PALAVRAS-CHAVES:** EJA; Estágio Supervisionado; Formação de Professores; Componente Curricular.

#### **ABSTRACT**

Youth and Adult Education (EJA), a place of a permanent dispute of different views on man and the world, has a fundamental challenge in the studies about the formation of teachers to perform in this modality of education. This text brings reflections on the insertion of EJA in the curriculum of the Pedagogy Course through mandatory internship and aims to identify the contributions of this insertion for the construction of the future teacher's identity. The data utilized for the analysis was constituted by qualitative research, based on document analysis, which searched for elements that would help comprehend how the contact with young and adult students still in the process of initial training can forge a professional who is sensitive to EJA issues. As a result, the curricular internship was pointed out as a space of research, elaboration and construction of the

---

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro/Professora da Faculdade de Educação - UFRJ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <https://0000-0003-4352-4341>. e-mail: [anapaulaabreumoura@gmail.com](mailto:anapaulaabreumoura@gmail.com).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756

teaching practice that seeks the human emancipation of young and adult workers.

**KEYWORDS:** EJA; Curricular Internship; Teacher Training; Curricular Component.

## INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se constituindo como território de disputa de concepções de homem e de mundo, que se reflete nas diferentes iniciativas em que é possível identificar concepções alinhadas aos interesses do capital financeiro (RUMMERT, 2017), que visam à (con)formação dos trabalhadores para atuação em espaços sociais de subalternidade, e outras que visam à emancipação humana (FÁVERO, 2015). Vale ressaltar que a recorrente utilização do discurso que atribui a razão dos problemas sociais ao não acesso à educação busca ocultar a desigualdade social que se acirra cada vez mais em nossa sociedade.

É imprescindível que, ao olhar para a EJA, consideremos a desigualdade social existente em nosso país. Isto porque, ao desvincularmos a baixa escolaridade de parcela significativa da população brasileira – de dimensões estruturais – da situação econômica, social e política, acabamos por individualizar questões coletivas e imputar a responsabilidade de garantia do direito à educação ao próprio sujeito que teve esse direito negado. Sendo legitimada, assim, uma visão desse sujeito como incapaz e culpado por não ter iniciado e/ou concluído o processo de escolarização.

No Brasil, as propostas aligeiradas, constituídas a partir de ações que envolvem baixo custo, e o chamado à atuação do voluntariado marcaram historicamente a construção da EJA (MACHADO; BARROS, 2020). E a formação docente para essa modalidade de ensino reflete o tratamento secundário que ela vem recebendo ao longo da história da educação brasileira. Isto é perceptível no espaço mínimo ocupado pela EJA nos currículos da formação inicial de professores que, de maneira geral, não a incluem ou a inserem somente a partir de poucas disciplinas (MOURA, 2017). Consequentemente, a EJA não tem se configurado, para a maior parte dos licenciandos, como opção profissional, fazendo com que essa modalidade de ensino seja vista como lugar de adequação de carga horária docente, improvisação de práticas educativas e, por vezes, reprodução de atividades infantilizadas.

O reconhecimento do dever do Estado em garantir a oferta gratuita do Ensino Fundamental e a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito para todos os cidadãos brasileiros, no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), representou um avanço no campo legal e sinalizou uma nova forma de conceber a educação, na perspectiva do direito. Ainda que a inserção na Constituição seja insuficiente



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756

e não se traduza em políticas e práticas efetivadas, ela se torna um instrumento na luta pelo direito à educação, impulsionando outras formulações legais.

Entre essas formulações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996) se destaca por alçar a EJA à condição de modalidade de ensino da Educação Básica, com especificidades que necessitam de tratamento próprio. Ainda que o texto aprovado não contemple as proposições originais e tenha sido modificado para tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas, por vezes, antagônicos, a incorporação da EJA a partir de uma nova denominação indica ruptura com a visão supletiva adotada pela LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) até então. O que pode parecer apenas uma troca de nomes, mostra uma mudança de paradigma: “[...] da nítida concepção compensatória de educação para a perspectiva de educação como direito e ao longo de toda a vida” (MACHADO, 2008, p. 163).

Para a gestão do sistema educacional, surgiu o desafio de criar condições para o atendimento dessa modalidade e, para os professores, o de construir práticas educativas que atendam às necessidades dos aprendizes. Face a isso, o Conselho Nacional de Educação, em resposta aos questionamentos dos sistemas, das organizações e das entidades que, até então, atuavam na perspectiva do ensino supletivo, solicitou uma apreciação de maior densidade à Câmara de Educação Básica, que construiu o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) e regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O texto do parecer trouxe como um dos itens de discussão a formação docente para a EJA e ressaltou a importância dessa formação:

[...] o preparo de um docente voltado para a Educação de Jovens e Adultos deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

No caso das Instituições de Educação Superior (IES), cabe destacar que a formação indicada pelo parecer instiga não só a trazer a EJA no currículo em forma de disciplinas e discussões, mas a construir um trabalho pautado nas três dimensões que as sustentam – ensino, pesquisa e extensão –, visando a múltiplos olhares e ao enriquecimento do processo educativo. Isso implica a existência de um espaço próprio da discussão dessa modalidade, que possibilite o diálogo e a retroalimentação dos conhecimentos produzidos em cada uma dessas dimensões.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756

No ano seguinte à publicação do parecer, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena, através do Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001b). Nele, também encontramos destaque para as especificidades que a formação do docente de EJA requer:

[...] 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. (BRASIL, 2001b, p. 25-26)

É possível perceber, nos dois documentos, um olhar voltado para a formação docente que atenda às especificidades da Educação de Jovens e Adultos, o que pode ser explicado como resultado das inúmeras lutas travadas por sujeitos, organizações e instituições pela garantia do direito à educação para jovens e adultos trabalhadores. Contudo, se a preocupação com o respeito às características da EJA no processo de formação docente apareceu de forma textual naquele momento histórico, as diferentes resoluções e pareceres posteriores, que versam sobre as Diretrizes de Formação para professores da Educação Básica, não revelam a mesma preocupação. Isso nos leva a reafirmar a EJA como um campo de lutas e disputas permanentes pelo seu reconhecimento como locus de formação específica nas políticas de Estado.

A Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006), mesmo não explicitando a preocupação com as especificidades da EJA, ao dispor sobre a integralização de estudos no projeto pedagógico, indica, em seu artigo 8º, a Educação de Jovens e Adultos entre os campos de estágio, apesar de apontar como campo prioritário de estágio a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Vejamos:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos. (BRASIL, 2006, p. 5)

A indicação do estágio na EJA representou um avanço para sanar descompassos nas práticas educativas provocados pelo distanciamento entre a formação de professores e a realidade dos trabalhadores jovens e adultos. Já que o estágio propicia espaço para cotejar as produções acadêmicas relativas à EJA, com as quais os licenciandos tiveram contato ao longo do curso, e possibilita que vivenciem a complexidade do cotidiano escolar e se aproximem da realidade dos educandos.

Observando as proposições e discussões referentes à formação docente para a Educação de Jovens e Adultos e os dados já encontrados em estudos anteriores, temos como objetivo discutir a inserção do estágio curricular em EJA no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, refletindo sobre suas contribuições para a construção da identidade docente. E nossa hipótese inicial é a de que o contato que o estágio possibilita aos graduandos, com a prática educativa envolvendo sujeitos jovens e adultos, proporciona a desconstrução de estereótipos e contribui para forjar um profissional sensível às especificidades da EJA.

O trabalho de investigação foi constituído por pesquisa de cunho qualitativo (MINAYO, 2001), com base em análise documental, com a qual buscamos articular o plano social e o plano do conhecimento, a partir da identificação das proposições, das indicações e das concepções da formação docente para essa modalidade de ensino nos documentos oficiais do Ministério da Educação e em documentos da própria instituição pesquisada. Tratamos de apreender questões impossíveis de serem quantificadas, como as relações entre as políticas, os tempos e os contextos dos documentos, bem como de apreender significados.

Alguns pressupostos teóricos guiaram nossos estudos, como as contribuições de Paulo Freire (1994, 1996), Arroyo González (2013) e Sônia Rummert (2017). Com Maria Margarida Machado (2008), percebemos as diferentes lutas travadas em distintos espaços para garantia da EJA enquanto direito. Os estudos de Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2011, 2019), e de Ángel Zabalza (2014) possibilitaram a discussão das diferentes concepções de estágio e de como elas refletem o profissional que se deseja formar. Com base nessas contribuições e na investigação realizada, buscamos a compreensão dos movimentos de inserção da EJA no currículo de formação docente, tendo como foco o estágio obrigatório.



## DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO CURRICULAR

Não há como discutir a inserção do estágio curricular em EJA na formação de professores sem refletir sobre questões como: o que essa inserção representa? Que vigor e profundidade ele traz à atuação profissional? Que profissional queremos formar? A reflexão em torno dessas questões nos indica diferentes visões do estágio curricular e, conseqüentemente, diferentes formas de conceber a profissão docente e a construção do conhecimento profissional, pois, se entendemos o estágio como espaço/tempo de aprendizagem, é fundamental considerar sua organização no processo formativo e os propósitos que ele prioriza. As atividades selecionadas, a escolha das instituições cofomadoras que receberão os estagiários, o tipo de orientação e acompanhamento estabelecido e as discussões priorizadas anunciam o modelo de estágio que subjaz e o que se espera desse profissional docente.

Na maioria das vezes, o estágio é concebido como uma contraposição à teoria, como espaço de aprender o como fazer, alimentando a ideia de que essa prática estaria despida de teorias e que os conhecimentos produzidos no cotidiano escolar seriam resultado apenas das experiências vividas naquele espaço. Assim, trabalham com a ideia de que é possível realizar a fragmentação entre teoria e prática. Cabe destacar que essa contraposição traz conseqüências para a construção do processo formativo, uma vez que ela não é “[...] meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada ‘prática’” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 34).

A perspectiva que aborda o estágio apenas como a parte prática do processo formativo trabalha com a possibilidade de formação através do movimento de observação, imitação e reprodução. O processo formativo se daria, então, a partir da tentativa de reprodução do que foi observado. Nesse sentido, o direcionamento para os campos de estágios tem como cuidado a escolha de práticas consideradas boas, para que o futuro professor se espelhe nelas. Assim, a análise crítica do que é visto não ganha centralidade, pelo contrário, desenvolve-se a ideia de que o licenciando terá um modelo a seguir. Segundo Pimenta e Lima (2011, p. 36), nessa perspectiva: “A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução desta prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado”.

Essa forma de conceber o estágio denuncia que o ato docente não é visto como um fazer intelectual, que envolve reflexão crítica, produção, elaboração e mobilização de diferentes conhecimentos. Possibilita também perceber uma maneira de ver a educação, pois, se o sucesso da prática educativa está centrado apenas na ação do professor, os alunos, assim como a realidade do cotidiano escolar, são vistos como imutáveis e não



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756

sujeitos a transformações históricas e sociais. Além disso, evidencia a fragilidade na formação docente, pois acaba identificando o estágio como um elemento isolado do currículo e não como um de seus componentes, que deve estar relacionado com um projeto de formação, envolvendo diferentes dimensões da instituição formadora, seu corpo docente, discente, as instituições cofomadoras – nesse caso, as escolas de Educação Básica –, além da própria profissão.

Outra concepção de estágio identificada é aquela que o entende como instrumentalização técnica. Nela, também está presente a contraposição entre teoria e prática, uma vez que “[...] o profissional fica reduzido ao ‘prático’: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica dele derivadas” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37). Assim, a preocupação com a elaboração de planejamentos, o preenchimento de formulários de acompanhamento, as dinâmicas de grupo e a expressão como manejo de classe ganham centralidade. Nessa perspectiva, o estágio objetiva proporcionar destrezas operativas do exercício profissional, em que ganham destaque o como fazer e que técnicas usar.

Essa forma de conceber o estágio foi alvo de inúmeras críticas e provocou um distanciamento maior entre a escola e a universidade. Como podemos identificar em Pimenta e Lima (2011, p. 40):

A crítica à didática instrumental gerou, num primeiro momento, uma negação da didática, sendo substituída por uma crítica à escola, uma vez que se considerava esta como aparelho reproduzidor das ideologias dominantes na sociedade. Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente rotular as escolas e seus profissionais como “tradicionais”, “autoritários”, entre outras qualificações. Essa forma de estágio gerou conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e a escola [...]

As fissuras na relação entre a universidade e a escola ainda estão presentes nos dias de hoje, assim como as críticas à instrumentalização técnica. Contudo, é importante ressaltar que existe um conhecimento técnico do fazer docente que se constitui como uma contribuição fundamental. Para os estagiários, as experiências vividas que envolvem esse conhecimento técnico, construído a partir de pesquisas e da própria experiência, são elementos importantes para o processo formativo. Todavia, não podemos reduzir o estágio à instrumentalização técnica, pois essa redução não permite a compreensão do processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade nem da complexidade do cotidiano escolar e da sociedade. Assim sendo, o estágio visto como espaço de ação, reflexão e



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756

pesquisa representa um componente curricular fundamental, que possibilita a efetivação da indissociabilidade entre teoria e prática, não só na constituição do processo formativo, mas, principalmente, na construção da identidade docente. Segundo Ángel Zabalza (2014, p. 186),

[...] não se trata de promover a reflexão pela reflexão, ou a reflexão como postulado de combate contra as propostas técnicas, mas de articular uma experiência de trabalho em cenários profissionais reais, onde os estudantes aprendam a ir além da análise técnica das atuações concretas que são chamados a realizar, para incluir também em sua reflexão aspectos éticos, políticos que os ajudem a entender por que as coisas são como são e em que medida sua atitude como profissionais poderá ajudar a enfrentá-las adequadamente.

O enfoque reflexivo pressupõe a construção de um conhecimento pautado não apenas pela análise crítica das ações profissionais observadas no estágio e sua pertinência técnica, mas amplia o olhar para o âmbito institucional e social, ao buscar entender como alguns fatores externos à escola funcionam como condicionantes das ações ali desenvolvidas. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2011, p. 45) apontam que “[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis”. A *práxis* perpassa toda a obra de Paulo Freire e se apresenta como a estreita relação estabelecida entre o modo de interpretar a realidade e a vida e a ação que decorre dessa compreensão, que possibilita uma intervenção transformadora. Para o educador, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1996, p. 29).

Partindo dessa perspectiva, à formação inicial cabe contribuir para a construção da identidade docente, com vistas ao desenvolvimento de uma dinâmica de reflexão crítica sobre a complexidade das práticas institucionais e das ações docentes, no intuito de preparar os futuros professores. Cabe destacar que o estágio também é um espaço de extrema riqueza para a formação dos professores universitários que assumem a orientação dos graduandos. A forma como o aluno se comporta frente às salas de aula, as situações que ele seleciona para o debate e as discussões desencadeadas por essas situações denunciam o direcionamento do olhar e as diferentes concepções do ato de educar que subjaz ali. Quando o licenciando opta por *ver* uma situação e não outra, é possível identificar o que mais mobiliza seu olhar, o que precisa ser mais bem trabalhado e que outras discussões precisam ser provocadas.



## O QUE NOS REVELA A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Com o objetivo de identificar as contribuições da inserção do estágio curricular em EJA para a construção da identidade docente, este trabalho traz o resultado da pesquisa desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) entre 2017 e 2019. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a análise documental, utilizando documentos legais que versam sobre a EJA e documentos internos da UFRJ, dentre eles, relatórios de conclusão do estágio dos licenciandos em Pedagogia nos anos referenciados acima. Buscamos, assim, não considerar apenas o conteúdo, mas também o contexto, a utilização e a função dos documentos (LUDKE; ANDRE, 1986).

O currículo dos cursos de formação se constitui como um território em disputa (GONZÁLES ARROYO, 2013), onde é possível observar embates acerca de conteúdos, conhecimentos e carga horária. As disputas revelam não só a defesa de uma forma de ver o processo formativo, mas, acima de tudo, de conceber o mundo e o profissional que se quer formar para construí-lo. No curso de Pedagogia, é possível identificar disputas pelo currículo desde a sua criação. Uma das polêmicas mais relevantes é apontada por Libâneo e Pimenta (1999): a tensão entre formar o especialista ou o professor. Polêmica presente até hoje, que revela um conjunto de indefinições nos cursos de Pedagogia e na construção da identidade desse profissional. Nesse sentido, a opção pela pesquisa documental nos permite identificar e contextualizar concepções, direcionamentos e como eles dialogam com a instituição formadora.

Na UFRJ, a inserção da Educação de Jovens e Adultos no currículo foi marcada por dois elementos fundamentais: a indicação da inclusão da EJA como campo de estágio pela resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006); e a experiência vivenciada por docentes e licenciandos na criação e no desenvolvimento do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos<sup>2</sup>. A legislação e o programa sinalizaram a necessidade de incorporação da discussão dessa modalidade no curso, resultando na oferta de duas disciplinas obrigatórias: Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos. O processo de reformulação curricular transcorreu durante a nomeação da comissão responsável em fevereiro de 2004 e dezembro de 2007, quando a aprovação do processo de alteração curricular sob o nº 001550/2005-25 foi publicada no Boletim Interno da UFRJ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2007).

2 Criada em 2003, a ação extensionista foi denominada *Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do bairro Maré*. Posteriormente, recebeu o nome de *Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos*.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756

Quanto ao estágio obrigatório, a partir de 2007, de acordo com informações do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SIGA/UFRJ), o curso de Pedagogia passou a contar com esse componente curricular a partir da ênfase em cinco áreas, com 180 horas cada uma, distribuídas entre 100 horas práticas e 60 horas teóricas. Essas horas deveriam ser realizadas simultaneamente nas seguintes disciplinas: Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; Prática de Ensino em Política e Administração Educacional; Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2007).

Em 2015, o currículo foi novamente alterado para a inserção da Extensão Universitária como um novo componente curricular, conforme estipulado pelos Planos Nacionais de Educação<sup>3</sup> e pela Resolução CEG 02/2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2013). A partir do ajuste curricular<sup>4</sup>, a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado passou a ter 160 horas, com 100 horas a serem realizadas em escolas municipais e 60 horas na UFRJ, cursadas concomitantemente durante um semestre letivo. Identificamos um avanço na inserção da disciplina. Contudo, ela está organizada no último período, o que faz com que os licenciandos só tenham a possibilidade de uma maior aproximação com a EJA ao final do curso. Assim, se, por um lado, a inserção da EJA no currículo se constitui como uma conquista, por outro, sua localização ao término da formação é uma perda para os licenciandos.

## **OLHARES DOS FUTUROS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

No estágio, os licenciandos se deparam com os dilemas do cotidiano escolar, que exigem dos professores a construção de respostas. Contudo, do lugar que ocupam, eles podem contar com o elemento de excedente de visão, que possibilita que visualizem nuances que não necessariamente conseguiriam enxergar se estivessem no lugar de professor regente. A discussão sobre a variação do olhar, dependendo do local/momento em que estamos, vai ao encontro dos estudos de Bakhtin (2000, p. 43): "Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado

3 Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a) e lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

4 Segundo informações do SIGA/UFRJ, a proposta da Faculdade de Educação de Ajuste Curricular do Curso de Pedagogia para inclusão das Atividades de Extensão foi aprovada pelo CEG em 25/03/2014 (processo nº 006455/2014-34) e publicada no Boletim Interno da UFRJ em 25/03/2015 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756

pelo lugar que sou o único a ocupar nesse mundo: nesse lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias [...]”.

Na busca por explorar o excedente de visão do estagiário e imprimir o movimento de ler a sala de aula como um texto (FREIRE, 1994), a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 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. Em seus relatórios<sup>5</sup>, identificamos percepções construídas a partir da relação universidade/escola:

[...] tive alguns problemas com a professora regente desta turma, pois percebi que ela não era muito receptiva a ideias que fizessem com que ela desviasse do que ela havia planejado. Apesar dos alunos serem sempre muito afetivos e receptivos, acredito que ela não entendeu o meu papel ali como estagiária, acredito que ela não se percebeu como formadora. Eu não estava ali para julgar suas práticas, mas sim para trocar vivências com ela [...] (B, 2017)

Eu era uma ameaça à harmonia da sua classe, pois ela não me conhecia, não sabia se eu iria contribuir de forma positiva para a dinâmica da turma, assim como também desconhecia como eu avaliaria a ela e seus alunos e, em vista disso, comportou-se como uma leoa protegendo seus filhotes [...] (M, 2018)

Esses registros nos remetem ao universo do estágio e às questões nele presentes, bem como apontam para a necessidade de maior articulação entre a instituição formadora e as escolas de Educação Básica. Para além do estabelecimento dos convênios entre as instituições, é fundamental a construção de uma rede que envolva a participação do corpo docente, pois, para o professor que recebe os estagiários, muitas vezes, “[...] a rotatividade de estagiário se mistura com a rotina da sala de aula, que por sua vez já tem em seu cotidiano inúmeros desafios a serem superados” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 11). A presença dos estagiários se constitui como mais uma tarefa para o professor regente.

Soma-se a isso a crítica à didática instrumental (PIMENTA; LIMA, 2011), que provocou tensão entre as instituições, traduzindo-se a partir de críticas das universidades à escola. O olhar para as diferentes concepções de estágio nos ajuda a compreender o receio de alguns professores que veem nos estagiários a chegada do estranho. Isso faz com que alguns deles se sintam constantemente avaliados e/ou sintam a necessidade de preservar os educandos e a harmonia em sala de aula. Identificamos que a perspectiva da instituição pesquisada, que aponta para o entendimento do professor da Educação Básica como coformador, muitas vezes, esbarra na visão que se tem do estagiário como um

<sup>5</sup> A autoria dos relatórios será identificada a partir de letras aleatórias visando preservar a identidade do graduando.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756

agente fiscalizador. Reforçando a ideia de que uma ruptura com essa forma de conceber o estágio precisa envolver todos os sujeitos do processo.

Em outros registros, notamos o impacto do estágio para alguns graduandos:

Ali se formava um espaço em diálogos comuns com o que eu havia aprendido, lido e refletido nas aulas da prática na UFRJ. Uma turma majoritariamente negra, com mais mulheres que homens, com a professora, também uma mulher negra, que reconhecia e abordava gentilmente questões raciais estruturais que permeiam de variadas formas a existência daqueles sujeitos e da sociedade brasileira como um todo. Era perceptível a órbita da sala de aula acerca do que na academia – e também em muitos movimentos sociais – conceituamos de “interseccionalidade” [...] (T, 2018)

Reconheço que o estágio obrigatório que eu menos tinha alguma expectativa era o de Educação de Jovens e Adultos. Eu tinha um olhar muito preconceituoso que foi se desconstruindo com as vivências do próprio estágio, das aulas e dos textos que foram trabalhados ao longo do período e que, felizmente, acabou tornando-se o melhor estágio obrigatório que vivenciei. [...] (D, 2019)

A educação de jovens e adultos guarda ensinamentos que nenhuma outra modalidade ou etapa de ensino jamais terá. Para todos os professores, futuros professores e pedagogos, aqui vai a palavra de uma simples estagiária e ainda graduanda em Pedagogia: trabalhem e/ou estagiem na EJA. É nesta modalidade que se aprende o que é ser professor, respeitar a sua prática pedagógica e o seu educando. (N, 2018)

Os registros mostram o medo do desconhecido aliado aos diferentes estereótipos construídos acerca de jovens e adultos, em um processo de escolarização que comumente os associa à malandragem, à preguiça ou, no caso dos jovens, à bagunça. É possível perceber que os licenciandos constroem compreensões sobre diferentes aspectos envolvendo a EJA e, muitas vezes, articulam as situações vivenciadas e observadas com diferentes disciplinas, parecendo avançar na discussão da incorporação do estágio permeando todo o curso, e não apenas na disciplina específica de estágio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este texto reforçando a EJA enquanto espaço permanente de disputa de concepções de homens e de mundo. Nesse contexto, garantir a inserção do estágio curricular obrigatório nos cursos de formação inicial possibilita reforçar a EJA enquanto um



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756

direito e, assim, construir projetos educativos que propiciem aos sujeitos dessa modalidade o conhecimento das múltiplas possibilidades de vida e de suas potencialidades sufocadas, silenciadas, e romper com a crença de que ocupam na sociedade o único lugar que lhes cabe.

A análise dos documentos da instituição pesquisada possibilitou maior contextualização da inserção da EJA no currículo e nos permitiu alcançar o objetivo inicial de refletir sobre as contribuições que essa inserção trouxe para a construção da identidade docente. Nos diferentes registros, percebemos o impacto que a inserção do estágio obrigatório em EJA pode provocar na formação de professores, apresentando-a como um campo de trabalho e propiciando a construção de um olhar mais sensível para as especificidades dessa modalidade de ensino.

As reflexões e os escritos sobre a experiência na disciplina pelos graduandos destacam a importância desse contato para a formação profissional e os impulsiona a buscar interlocução com as distintas disciplinas e os outros componentes curriculares. Formados na perspectiva do trabalho com crianças, é possível verificar, a partir de seus relatórios, que, muitas vezes, eles são surpreendidos e se encantam com a EJA. O contato ajuda, ainda, na desconstrução do preconceito contra o analfabeto e a população com baixa escolarização, não raros tidos como desinteressados e/ou omissos, possibilitando ao estagiário adentrar o universo da EJA e de seus sujeitos, e conhecer suas histórias, seus anseios e suas expectativas relativas ao processo de escolarização e à própria vida. Não é uma aprendizagem baseada somente em textos e representações, mas também no envolvimento pessoal direto com os educandos. Ouvindo-os, é possível aprender a como ser ouvido por eles.

Contudo, cabe destacar que se diferentes lutas e embates em defesa da Educação de Jovens e Adultos garantiram a institucionalização de suas ações em muitos espaços, os ataques a ela ainda são muitos, desde a invisibilidade em algumas instituições, à parca destinação de verbas para seu provimento, até a formação docente. Se é verdade que conseguimos avançar na discussão da EJA na esfera do direito, é verdade também que ainda temos muito o que avançar para que esse direito seja, de fato, efetivado.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. A estética da criação verbal. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-1971-1979/lei-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, CNE, CP, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Brasília, DF: MEC, CNE, CP, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2021.

FÁVERO, Osmar. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: memória e história. In: TAVARES, Maria Teresa Goudart; ALVARENGA, Márcia Soares; SILVA, Cátia Antonia (org.). Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: os 50 anos do golpe militar de 1964 e a mobilização dos inéditos viáveis no campo social e educativo. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756

São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 4. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MACHADO, Maria Margarida; BARROS, Rossana. Aspectos da construção histórica da identidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal: enfoque na identidade política e suas práticas discursivas. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, Minas Gerais, v. 19, n. 1, p. 91-109, jan./abr. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Ana Paula de Abreu. Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. In: MOURA, Ana Paula de Abreu; SERRA, Enio (org.). Educação de Jovens e Adultos em debate. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019.

RUMMERT, Sônia. Novos projetos e velhas disputas no cenário da educação da classe trabalhadora brasileira. In: BOMFIM, Maria Inês; RUMMERT, Sônia (org.). Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora brasileira: "novos" projetos e antigas disputas. Curitiba: Editora CRV, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho de Ensino de Graduação. Resolução CEG 02/2013. Regulamenta o registro e a inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, CEG, 2013.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756

Disponível em: [https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/\\_PR-1/CEG/Resolucoes/2010-2019/RESCEG-2013\\_02.pdf](https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/2010-2019/RESCEG-2013_02.pdf). Acesso em: 7 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Sistema Integrado de Gestão Acadêmica. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. Disponível em: <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html>. Acesso em: 7 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Sistema Integrado de Gestão Acadêmica. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. Disponível em: <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/8B78EE56-92A4-F799-25C3-0F7EAA7A469A.html>. Acesso em: 7 fev. 2021.

ZABALZA, Miguel Ángel. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

*Recebido em 13 de fevereiro de 2021*

*Aceito em 23 de setembro de 2021*



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença [Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.