

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

MARIA EDUARDA PEREIRA SANTANA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EJA: DIÁLOGOS DO ESTÁGIO DE  
DOCÊNCIA NA EJA, COM O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO/PPC DE  
PEDAGOGIA E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE**

CASTANHAL-PARÁ  
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

MARIA EDUARDA PEREIRA SANTANA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EJA: DIÁLOGOS DO ESTÁGIO DE  
DOCÊNCIA NA EJA, COM O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO/PPC DE  
PEDAGOGIA E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Eula Regina Lima Nascimento

CASTANHAL-PARÁ  
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

MARIA EDUARDA PEREIRA SANTANA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EJA: DIÁLOGOS DO ESTÁGIO DE  
DOCÊNCIA NA EJA, COM O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO/PPC DE  
PEDAGOGIA E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profª. Dr. Eula Regina Lima Nascimento (Orientadora) – UFPA

---

Profº. Dr. João Batista Santiago Ramos (membro) – UFPA

---

Joel Dias (membro) - UFPA

A Jesus, o maior de todos os educadores.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço aos meus queridos pais, Rivaldo e Elciléia por sempre terem como prioridade meus estudos, em especial a minha mãe que desde a infância me incentivou e apoiou minhas escolhas, além de nunca ter me deixado desistir dos meus sonhos. Obrigada por estarem juntos me encorajando, incentivando, apoiando e aplaudindo, essa conquista tem a essência de cada um de vocês. Gratidão eterna!

Ao meu esposo Bruno, te agradeço por todos os dias da nossa vida! Obrigada pelo apoio e incentivo, pela paciência, a cada vez que decidi estudar e abrir mão de horas juntos. Obrigada por tudo que pude construir com teu apoio!

A minha irmã Rafaela, que com palavras sábias e com seu dom para conselhos nunca me deixou entristecer e deixar de acreditar que posso realizar tudo que sonho. Obrigada por toda ajuda e palavras, sou feliz porque tenho você!

As amigas Alanna, Kelly e Gabrielly, as primeiras a conhecer na faculdade e continuarmos sendo amigas tanto no percurso do curso quanto após o término do mesmo, obrigada por toda ajuda e conhecimento compartilhado, orientação e dedicação nos trabalhos realizados. Não sei o que seria de mim sem vocês do meu lado!

A Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal/PA, seu corpo docente, administração e direção que possibilitaram que esta trajetória fosse concluída.

A querida orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Eula Regina, por ter aceito fazer parte desta caminhada e conquista, esclarecendo minhas dúvidas, me incentivando sempre a continuar e sendo um exemplo de profissional da Educação, você é maravilhosa.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse alcançar mais este objetivo e sonho, a trajetória foi longa e as vezes duras, mas de muito aprendizado.

*Crescer como profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação. (Paulo Freire)*

## RESUMO

Neste trabalho abordamos a Educação de Jovens e Adultos, fazemos um diálogo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. A investigação tem como problema de pesquisa: qual o lugar da Educação de Jovens e Adultos no diálogo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia? O estudo de abordagem qualitativa, teve como instrumentos de coleta de dados: o relatório do estágio de docência na EJA, duas entrevistas com sujeitos da EJA; e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. A unidade de ensino na qual ocorreu o Estágio foi a Escola Municipal Madre Maria Viganó, no município de Castanhal – Pará. Os autores que favorecem o diálogo sobre EJA foram: Freire (1996), Gadotti (2011), Haddad (2009), sobre Estágio Supervisionado: Pimenta e Lima (2009). Os resultados apontam a existência do lugar da EJA no curso de pedagogia, lugar que favorece para a afirmação; a visibilidade da relação teoria-prática, no âmbito do Estágio de docência na EJA e no diálogo como o PPC do Curso de Pedagogia. No estudo ficou evidenciado a aproximação teórico/prática que possibilita diversas implicações do Estágio de Docência em EJA, na Formação docente do graduando, no diálogo com o PPC, tais como: a compreensão da complexidade existente no exercício da prática docente na EJA; a presença da singularidade e a diversidade na EJA; o papel da necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com uma concepção humanizadora na EJA, com a afetividade; esses dados foram evidenciados, entre docente e discentes na sala de aula, na escola estagiada. Também, foi possível caracterizar as limitações do lugar da EJA no PPC tais como: a questão da carga horária do Estágio em EJA, que poderia ser ampliada; a ausência de uma disciplina específica sobre EJA, capaz de fundamentar o Estágio no PPC; a dificuldade de estagiar em turmas de EJA, pelo número de turmas reduzidos, para incluir todos os graduandos em formação da UFPA e outras instituições e o fato da oferta ser realizada apenas no horário noturno.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Estágio de Docência em EJA. PPC do Curso de Pedagogia.

## ABSTRACT

In this work we approach the Education of Young and Adults. The research has as a research problem: what is the place of Youth and Adult Education, in the dialogue with the Pedagogical Project of the Pedagogy Course? The study of qualitative approach had as instruments of data collection: the report of the teaching experience in the EJA, two interviews with subjects of the EJA; and the Pedagogical Project of the Pedagogy Course. The authors who favored the dialogue on EJA were: Freire (1996) Gadotti (2011), Haddad (2009) on Supervised Internship : Pimenta and Lima (2009). The results indicate the existence of the place of the EJA in the course of pedagogy, a place that favors the affirmation; the visibility of the theory-practice relationship, in the scope of the Teaching Internship in the EJA and in the dialogue as the PPC of the Pedagogy Course. In the study, the theoretical / practical approach was demonstrated that allows for several implications of the Teaching Internship in EJA, in the teacher training of the student, in the dialogue with the PPC, such as: the comprehension of the complexity in the practice of teaching practice in the EJA; the presence of singularity and diversity in the EJA; the role of the need for pedagogical practices committed to a humanizing conception in the EJA, with affectivity; these data were evidenced, between teacher and students in the classroom, in the internship school. Also, it was possible to characterize the limitations of the place of the EJA in the PPC such as: the question of the workload of the Internship in EJA, that could be extended; the absence of a specific discipline on EJA, able to substantiate the Stage in the PPC; the difficulty of traineeships in EJA classes, by the number of reduced classes, to include all undergraduates in formation at UFPA and other institutions and the offer data to be made only at night time.

**Key words:** Youth and Adult Education. Teaching Internship in EJA. PPC of the Pedagogy Course.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adultos
CF	Constituição Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
SNEA	Serviço Nacional de Educação de Adultos
UFPA	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
1.1 Sobre o percurso metodológico.....	10
<b>2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>14</b>
<b>3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE, DIÁLOGOS PAUTADOS NO RELATÓRIO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA EJA.....</b>	<b>23</b>
3.1.1 Quem é o sujeito do estágio?.....	26
3.1.2 Relação professor aluno no contexto da Educação de Jovens e Adultos e na escola estagiada.....	29
3.1.3 O Coordenador EJA como facilitador.....	33
3.1.4 A importância da afetividade na Educação de Jovens e Adultos.....	35
<b>4 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA APROXIMAÇÃO COM O RELATÓRIO DE DOCÊNCIA EM EJA .....</b>	<b>39</b>
4.1 A visibilidade/invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia.....	39
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em tempos de desafios pela manutenção da educação pública e gratuita, pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos/EJA, por meio do Estágio de docência na EJA, no diálogo com o Projeto Pedagógico do Curso/PPC de Pedagogia, constitui-se uma escolha acadêmica instigante.

Ressaltamos que tudo começou com a realização do componente curricular de Estágio de Docência na Educação de Jovens e Adultos, o qual motivou a realização de um projeto de pesquisa, o qual culminou com o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tem como tema, a Educação de Jovens e adultos, e como título: Educação de Jovens e Adultos/EJA: diálogos do Estágio de Docência na EJA, com o Projeto Pedagógico do Curso/PPC de Pedagogia e as implicações na formação docente.

No estudo apresentado procuramos compreender e responder a seguinte questão problema: Qual o lugar da Educação de Jovens e Adultos no diálogo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia?

Para isso, na busca de respondermos a respectiva problemática, caminhamos trazendo para o começo da discussão um breve retrato da EJA, na sequência apresentamos o relatório do Estágio de Docência na EJA, devidamente fundamentado, relacionando-o com o PPC do Curso de Pedagogia.

Desta feita, o estágio de docência em EJA foi responsável pelo surgimento dos questionamentos a respeito da pesquisa, pois sabemos que estágio supervisionado é de fundamental importância para a formação docente, visto que é nele que o futuro educador experencia sua capacidade, criatividade e competência pois possibilita o contato direto com possíveis espaços de atuação.

De acordo com Pimenta e Lima (2009), estágio de cursos de formação de professores compete possibilitar que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações exercidas pelos profissionais como alternativas no preparo para a sua inserção profissional.

Nesse sentido, a escolha do tema da pesquisa ocorreu mediante a realização do Componente Curricular Estágio de Docência na Educação de Jovens e Adultos, ofertado no oitavo semestre letivo, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Universitário de

Castanhal, da Universidade Federal do Pará no ano de 2018, com carga horária de sessenta (60) horas.

O Estágio de Docência na Educação de Jovens e Adultos teve como objetivo geral: Possibilitar, a partir do conhecimento dos aspectos inerentes à Educação de Jovens e Adultos – EJA, identificação, vivências de experiências, de inovações pedagógicas, no contexto da sala de aula, da escola, ao mesmo tempo em que busca fomentar o desenvolvimento docente em suas múltiplas dimensões.

Frente a efetivação do objetivo do Estágio, foi possível vivenciar, associar, interagir na sala de aula, na escola e fazer múltiplas reflexões sobre a EJA, no que tange as suas peculiaridades, os desafios, e relacionar com a formação docente recebida na academia, na relação da teoria com a prática da Educação de Jovens e Adultos, na formação da futura educadora.

Desta feita, reafirmamos o papel do Estágio de Docência na EJA, enquanto componente curricular que foi capaz de contribuir para a produção de novas reflexões críticas, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, que serão colocadas ao longo do texto.

## 1.1 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

Diante do exposto anteriormente, buscamos construir um percurso metodológico dada a necessidade de responder à questão problema. E, para atingir os objetivos propostos, para a realização deste, optou-se pela concepção da abordagem qualitativa de investigação que segundo Minayo (1994, p.21):

[...] responde as questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na ótica da perspectiva qualitativa que orientou esta pesquisa, foi utilizado como referência os pressupostos do estudo de caso, uma vez que suas propriedades oferecem possibilidades de descobrir, descrever a realidade de modo integral e aprofundado, bem como gera possibilidade de entender, de interpretar, de forma contextualizada e assim buscar analisar

as informações a partir da relação entre os sujeitos envolvidos no processo. Ponte (2006, p. 2) considera que:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

De um modo geral, estas características convergem com o objetivo geral de investigar o lugar da Educação de Jovens e Adultos no diálogo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e as implicações na formação docente.

A investigação tem como objetivos específicos: visibilizar o estágio de docência na educação de jovens e adultos e suas peculiaridades; caracterizar os saberes e fazeres desta prática, a fim de verificar o seu lugar, alcance e sentidos, desvelando os limites e contribuições e, aproximar as ações vivenciadas no Estágio de Docência com o PPC do Curso de Pedagogia identificando as implicações na formação docente.

Na busca de atingir os objetivos propostos, nesta investigação sobre EJA e o PPC de Pedagogia, nos pautamos na abordagem qualitativa, e fizemos uso de instrumento de coleta de dados, sendo então: o relatório elaborado no decorrer do Estágio, bem como, entrevistas, anteriormente realizadas, onde contamos com os dados da fala do coordenador(a), e uma docente da turma de Segunda Etapa da EJA.

A realização do Estágio de Docência em EJA, e suas respectivas reflexões teve como lócus a Escola Municipal de Ensino Fundamental Madre Maria Viganó, situada na área urbana, no bairro Nova Olinda, do município de Castanhal, no Estado do Pará, no ano de 2018, no horário noturno.

Destacamos, na realização do Estágio e na escrita do relatório a relação discente x docente, e diante as vivências/reflexões realizadas no decorrer do estágio, foi possível observar, refletir sobre o papel e a importância que esta relação tem para problematizar/pesquisar processos mais significativo na EJA e o seu papel na formação da futura educadora.

Buscamos como referencial teórico, autores como: Freire (1996), Gadotti (2011), Arroyo (2006), Pimenta e Lima (2009) dentro outros, com leituras ancorados e sugeridas de acordo com a temática da pesquisa.

Sendo assim, este trabalho foi organizado em capítulos, buscando apresentar como a pesquisa foi sendo elaborada, na aproximação de discussões referentes ao Estágio na EJA, o diálogo com a formação de professores, via PPC do Curso de Pedagogia.

Para efeito didático dividimos o trabalho em dois (02) capítulos, sendo o primeiro intitulado: *Um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos*, nesta etapa abordei questões relacionadas a fatores históricos referentes a Educação de Jovens e Adultos, rememorando o passado jesuítico, período em que a educação era baseada em princípios religiosos sendo responsável pela educação a Igreja, contrastando com a Lei de nº 9394/96 que define ser a Educação de responsabilidade do Estado, além de estabelecer a origem do termo Educação de Jovens e Adultos enquanto Modalidade de Ensino.

Na seguinte seção dentro deste capítulo intitulada: *Educação de Jovens e Adultos: aproximações teóricas e práticas na formação docente, diálogos pautados no relatório do estágio de docência na EJA*, traremos relatos de vivências no ambiente de estágio, relatos esses que foram bastante significativos para a formação pessoal e profissional e fizeram desencadear o surgimento de três subseções, abaixo relacionadas:

- 1) *Quem é o sujeito do estágio?* Onde buscamos caracterizar o perfil do sujeito adulto educando no diálogo com os autores que trabalham esta temática, juntamente com os relatos das observações no campo de estágio;
- 2) *Relação professor aluno no contexto da Educação de Jovens e Adultos e na escola estagiada*, no qual buscamos enfatizar juntamente com o aporte teórico escolhido, a importância de um ambiente onde a relação do professor com o aluno ocorra de forma afetiva, evidenciando a sala de aula como espaço de vivências e aprendizagens, compreendido como um ambiente multicultural, cercado por diversidades de culturas, conhecimentos, habilidades, pensamentos e opiniões. Local que se estabelecem amizades, confiança entre os sujeitos, mas também é ambiente de questionamentos, dúvidas, discordâncias, conflitos, contradições;
- 3) Como última seção deste capítulo trago *A importância da Afetividade na EJA*, pois percebemos que o tema é debatido, no que diz respeito a Educação Infantil, mas na Educação de Jovens e Adultos a mesma é secundarizada, visto que o afeto, a amizade e o bom relacionamento refletem na preocupação e no carinho com os educandos fatores que contribuem no seu desenvolvimento intelectual, incentivando-os a

continuarem frequentando as aulas e auxiliando-os a superarem a fragmentação dos saberes.

Dando seguimento no segundo capítulo titulado *O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: uma aproximação com o Relatório de Docência em EJA* faremos um estudo do PPC do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará Campus Castanhal fazendo um diálogo acerca das vivências estabelecidas através de um estágio no desenho curricular do curso de pedagogia. Prosseguimos com a seção denominada *A visibilidade/invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia, Estágio de Docência na Educação de Jovens e Adultos*, onde trazemos alguns dados do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará Campus Castanhal, dialogando com as experiências vivenciadas em campo de estágio.

Para finalizar apresento as considerações finais fazendo uma retomada sobre os pontos que foram discutidos e refletidos no decorrer desta pesquisa. As referências bibliográficas, os anexos e apêndices.

## 2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, enquanto uma modalidade educacional marcada pela frágil garantia de direitos, está estritamente interligada com a própria história da Educação. Desta feita, toda manifestação sobre a alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos está relacionada aos movimentos decorrente da história.

Desse modo, a EJA que tem como objetivo declarado legalmente o propósito de levar escolarização á todos aqueles homens e mulheres, que não tiveram oportunidade de completar seus estudos e/ou encontram-se a margem do processo educativo em geral, especialmente no sentido do favorecer a universalização da educação e enfrentar ao analfabetismo. Para entendermos melhor esta modalidade educativa apresentamos de forma breve uma abordagem sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Dialogamos e usamos como referências para essa seção autores como Freire (1996), Gadotti (2011), Haddad (2009) e Arroyo (2009).

O contexto histórico da EJA no Brasil, segundo Haddad & Di Pierro (2000) “possui estreita relação com as desigualdades sociais, com a incidência da pobreza”. Nesse sentido, muitos dos desafios atuais a serem enfrentados foram sendo construídos historicamente (NASCIMENTO, 2014).

Em 1549, no denominado período colonial, a Educação de adultos no Brasil estava baseada em princípios religiosos, nesta época a igreja era a responsável pela educação, e não o Estado, nesse sentido:

A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa (MOURA 2004, apud SANTANA, 2011, p. 3).

Os jesuítas trouxeram para o Brasil seus métodos pedagógicos, no qual consistia em práticas pedagógicas regulamentadas por um documento denominado *Ratio Studiorum*, escrito por Inácio de Loiola. O documento consistia em regras básicas sobre ações pedagógicas, e organização administrativa. Os jesuítas acreditavam que cada indivíduo deveria atribuir um tipo de trabalho, conforme o lugar por ela socialmente ocupado, conforme consta na *Ratio*:

Nenhuma das pessoas empregadas em serviços domésticos pela Companhia deverá saber ler e escrever, e elas não deverão ser instruídas nestes assuntos, a não ser com o consentimento do Geral da Ordem, porque para servir a Deus basta a simplicidade e a humildade. (Ponce, 1973, p. 119).

A educação jesuítica perdurou até o ano de 1759, período em que os jesuítas foram expulsos do país por Marquês de Pombal. Durante todo o período de duzentos anos, ocorreu a negação de direitos de pessoas jovens e adultas a educação.

Com a expulsão dos jesuítas, a educação sofreu mudanças, passando agora a ser da responsabilidade do Estado, vivenciando diversas dificuldades “em 1800, com trezentos anos de existência, o Brasil, na área educacional, era simplesmente um amontoado de destroços, que tentava, em vão, recompor-se. Tudo tinha sido desmantelado por Pombal” (TOBIAS, 1979 p.117).

Neste período como afirma Tobias (1979), a educação brasileira praticamente abeirava um colapso, pois apesar da reforma educacional a Igreja ainda continuava controlando as instituições via práticas pedagógicas, uma vez que não havia uma pedagogia própria. Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país. Como bem colocou Niskier (2001) “A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas “aulas régias.”

Pombal criou as aulas régias, ou seja, aulas de disciplinas isoladas que substituiriam os colégios jesuítas. As aulas régias aconteciam de forma avulsa, sem ter ligação uma com a outra, com professores que geralmente não tinham preparo para a função, o que acabou gerando um ensino disperso e fragmentado. Com efetiva negação de direitos dos jovens e adultos das camadas populares, pois as aulas deveriam ser pagas pelos estudantes.

Enquanto os jesuítas preocupavam-se em servir os interesses da fé, Pombal pensou em organizar as escolas para servirem ao interesse do Estado. Queiroz e Moita (2007, p. 13) afirmam que:

No Brasil, entretanto, as consequências do desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional foram graves, pois, somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados.

Desta feita, percebemos o quanto a Educação brasileira passou por mudanças, que contribuíram para piorar o quadro educacional, pois quando o Estado tomou para si a responsabilidade, não implementou recursos financeiros para efetivar a educação pública para pessoas jovens e adultas das camadas populares.

Neste sentido, muitos dos desafios encontrados, atualmente, na educação de pessoas jovens e adultas foram sendo construídos historicamente, especialmente a falta de recursos e de seriedade com um projeto de educação pública comprometido com o país, assim;

A herança que este período legou (1759-1808) foi a ilusão de que se pode adquirir uma educação fundamental com aulas avulsas, não-seriadas, sem um currículo que as ordenasse e as articulasse. A uniformidade da ação pedagógica, a transição adequada de um nível para outro, a graduação foram substituídas pelas dispersas aulas régias. (HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A Educação Pública antes da Independência, 2005 p. 10).

A transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro dera início a um novo período, denominado período Joanino (1808 – 1821). Do ponto de vista da educação, novas direções foram tomadas ampliando o processo de secularização iniciado por Pombal. Foram criadas numerosas instituições de cultura e educação, como por exemplo: a Escola Nacional de Belas Artes, o Museu Real e a Biblioteca Pública. O surgimento da imprensa permitiu que os fatos e as ideias fossem divulgados e discutidos no meio da população letrada, preparando terreno propício para as questões políticas que permearam o Brasil no período seguinte. Porém para as camadas populares, não havia projeto de Educação

A independência, proclamada em 1822, deu surgimento ao período do Império do Brasil, que carregava a promessa de uma nova orientação político-educacional, assim:

O projeto de Constituição apresentado a primeiro de setembro de 1823 estabelecia a criação de um sistema escolar completo, composto de escolas primárias, ginásios e universidades, além de consagrar a liberdade da iniciativa privada no campo da instrução pública. (HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A Educação Pública antes da Independência, 2005 p. 12).

Em 1827 um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame de seleção de professores para nomeação. Propunha ainda a abertura de escola para meninas. Em 1835 surge a primeira Escola Normal do país, em Niterói. Porém, houve grande distanciamento entre as proposições e as realizações, visto que a grande maioria da população ficou alheia as projeções elaboradas.

Até a proclamação da república em 1889, praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira. Portanto, percebemos que o ensino se dava de forma desigual para diferentes grupos e em diferentes tempos. O pensamento da elite da época era de oferecer instrução para todos, influenciado por um pensamento moderno e liberal. No entanto, se o pensamento era de oferta de educação para todos, a concretização não sobreveio.

No período da primeira república (1889-1930), Benjamim Constant propõe uma reforma e esta será implantada parcialmente. Esta reforma tinha por objetivo a instauração de um currículo com ideias positivistas, ou seja, a princípios orientadores: liberdade, laicidade do ensino e gratuidade da escola primária. Uma das intenções dessa reforma era transformar o ensino formador de alunos para os cursos superiores, e não somente preparador. Importante lembrar que os princípios preconizados de liberdade de ensino e gratuidade não saíram do papel do ideário positivista.

A década de 30 foi demarcada pelo Brasil industrial, que trouxe características que impulsionaram o capitalismo no país. Tais características modificam a qualificação e diversificação da força do trabalho. Com a chegada das fábricas a educação se volta para os princípios subordinado ao acúmulo de capital, o que acaba fortalecendo a educação elitista, e a educação básica recebeu menor atenção.

É um período de diversas iniciativas, demarcado por diversas reformas educacionais. Um dos movimentos mais conhecidos foi da Escola Nova, que tinha uma proposta que além de superar os métodos tradicionais de ensino, vinculado aos jesuítas, lutava por uma escola pública, universal e gratuita. Porém, a preocupação maior da Educação, decorria da necessidade de capacitar as camadas populares, para as exigências do mercado de trabalho. Mas é válido lembrar que antes de um método de ensino, era uma luta social que tinha um objetivo: a democracia, assim;

A educação nova tem sua finalidade alargada para além dos limites das classes, assumindo feição mais humana, assumindo sua função social, no intuito de formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades” com oportunidades iguais de educação, com objetivo de organizar, desenvolver meios de ações com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas de crescimento. (CAMURRA, 2008, p.03).

Em 1938 foi criado o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o que permitiu em 1942 a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual teria que, com um programa de ampliação da educação primária, incluir o Ensino Supletivo para adultos e adolescentes. Temos aqui no decorrer da história a negação de direito de educação aos sujeitos jovens e adultos.

Ainda na década de 30, um grande índice de analfabetismo assola o país, o que suscita a criação de um fundo destinado a alfabetização da população na idade adulta. Destacamos que

as políticas públicas deste período tinham como objetivo formar mão de obra para atender ao mercado de trabalho, além de formar eleitores, visto que os analfabetos naquela época não tinham direito ao voto.

Nesse período foi criada a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos. No entanto, foi somente a partir de 1940 que a Educação de Adultos começou a se constituir como política nacional. Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72), afirma que “a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural”.

Segundo Ribeiro (1999, p. 19):

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar como um sistema público de educação elementar no país. Neste período a sociedade brasileira passava por grandes transformações no processo de industrialização.

Arelada a essas questões de consolidação da educação de adultos no Brasil, colocadas por Ribeiro, um outro marco histórico na educação de adultos, foi em 1947 onde deu-se a criação da SNEA – Serviço Nacional da Educação de Adultos, que tinha como um de seus principais objetivos orientar e coordenar o Ensino Supletivo, que por consequência geraram ações como a realização da 1ª Campanha Nacional de Educação de Adultos – CEAA que tinha a intenção de preparar mão-de-obra, uma vez que, o país vivia um processo de crescente industrialização.

Também, visava ainda diminuir o número progressivo de pessoas analfabetas que existia no Brasil. Surgiu com mesma perspectiva, mas com concepção política pedagógica, os movimentos de educação e cultura popular, como por exemplo o Movimento de Cultura Popular – MCP, que tinha como objetivo alfabetizar os adultos através de recursos visuais, porém pela falta de recursos financeiros, o movimento ficou restrito ao nordeste Brasileiro, todavia teve ações de alfabetização e politização marcantes.

Desta feita, no final dos anos cinquenta (50) surge duas concepções para a Educação de Adultos, a primeira entendida como uma educação libertadora, defendida por Paulo Freire, e outra compreendida como uma educação profissionalizante, arraigada a interesses industriais. No embate, destas ideias infelizmente venceu a ausência do compromisso com uma educação pública e libertadora para Jovens e Adultos.

Na década de sessenta (60) Paulo Freire desenvolveu uma concepção de educação libertadora e uma metodologia própria de trabalho, que unificava pela primeira vez a especificidade da Educação relacionada a quem educar. A ideia de Freire era despertar a relação entre problemática social e problemática educacional, uma vez que ambas estão interligadas.

A grande preocupação de FREIRE é “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.” (1983, p.12). Na sua concepção “a construção de uma nova sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas, mas apenas pelas massas populares que são a única forma capaz de operar a mudança”. (FREIRE, 1983, p.34).

Em 1963, Paulo Freire, desenvolveu um programa nacional que tinha como objetivo a alfabetização de adultos. Cury (2000, p. 49) afirma que esse paradigma foi difundido, e em determinados momentos pontuais, cultivou a compreensão da EJA até os dias atuais, uma vez que “a sua proposta de alfabetização teoricamente sustentada em uma outra visão socialmente compromissada, inspira os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 60”

Tem-se então com Freire, a educação popular, a principal expressão de reivindicação por uma educação de caráter emancipatório para todos, a qual por nós é reconhecida, nesta investigação, por se tratar de uma perspectiva radicalmente diferenciada, com capacidade de favorecer importantes contribuições na construção de novos olhares e compreensões para pensar os processos formativos e os desafios da EJA.

Com a ditadura militar de 1964, os movimentos de conscientização popular foram punidos juntamente com a concepção libertadora de educação, bem como o programa de Paulo Freire. Com isso, o regime que passou a direcionar a educação brasileira estava longe de um caráter crítico e reflexivo como visava Freire, pois como dito anteriormente, o Estado brasileiro não tinha interesse em formar cidadãos críticos e reflexivos, na verdade o objetivo era apenas a alfabetização para os sujeitos terem direito ao voto, por esse motivo conscientizar o povo de seus direitos significava uma ameaça.

Em 1967, houve a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF. Um programa tradicional e conservador voltado para os analfabetos de quinze (15) a trinta (30) anos de idade, que tinha como objetivo reproduzir os ideais do regime militar. Foi considerado como iniciativa do governo ditatorial para a Educação de Jovens e Adultos. Gadotti (2001, p. 92) alega que:

O MOBRAL, como se sabe, não é o primeiro esforço alfabetizador. Mas é a primeira vez que o governo se encarrega de implantar um movimento que antes de mais nada alfabetize a força do trabalho e eleve, mesmo que por um mínimo, o seu nível de qualificação [...] e visa de forma tão explícita inculcar no operariado os valores do capitalismo autoritário.

No mesmo período em que o MOBRAL atuava, a Lei de Reforma nº 5.692/71, atribuiu um capítulo específico para o ensino supletivo e propõe aos Estados atender Jovens e Adultos, como pode ser explicitado direto do Capítulo IV, que trata da educação de adultos como suplência, no corpo do texto, denominado do ENSINO SUPLETIVO, assim caracterizado:

Art.24 - O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único - O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art.25- O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§1º- Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§2º- Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art.26- Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo-comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§1º- Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se: Ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores. (BRASIL, 1974).

Além disso, ainda na Lei de Reforma de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi instaurado via ensino supletivo a reforma do ensino no 1º e 2º grau, que vê no professor um executor de “medidas tomadas na esfera da tecnocracia ocupada por técnicos oriundos da esfera econômica” (Saviani 1997, p. 43), e no que diz respeito a Educação de Jovens e Adultos:

A partir da lei nº 5692/71, houve grande difusão do Ensino Supletivo promovido pelo MEC, com a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CESs). A concepção de Ensino Supletivo restringia-se à educação compensatória, de reposição de conhecimentos àqueles que não estudaram na idade própria, reduzindo o conceito de educação apenas às vivências escolares, desconsiderando as especificidades e experiências de vida do jovem e do adulto.

Destaca-se que essa compreensão de suplência, de compensação, da educação de jovens e adultos, ainda está presente no imaginário de muitos brasileiros, inclusive de dirigentes que defendem o aligeiramento e a precarização da educação.

Porém com o fim da ditadura em 1985, a educação ganhou novos impulsos, pois o momento histórico exigia compromisso de resgatar a dívida histórica com os jovens e adultos, além de contribuir para educar e favorecer o desenvolvimento do país.

Em seguida ao terrível regime ditatorial, em 1985, que colocou o país nas trevas, com prejuízos enormes para a Educação de Jovens e Adultos, não havia mais como manter programas retrógrados, desnecessário como o MOBREAL, uma vez que o país não apresentava uma condição política para a sua sobrevivência.

Originou-se então a Fundação Educar, que também trabalhava com a alfabetização. Tinha como finalidade atuar junto ao sujeito analfabeto, bem como com os analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que sabem decodificar textos e frases, porém não sabem interpretá-los. Entretanto em 1990, com o governo Collor foi estabelecida uma medida provisória de nº 251 que extinguiu a Fundação Educar, o qual foi substituído pelo PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.

Percebemos que durante a metade do século XX e o início do século XXI diversas leis normativas, definições relacionadas a Educação de Jovens e Adultos evoluíram frente as mudanças sociais, econômicas. Perante este cenário, entendemos que tais normatizações trazem expressividade sobre a Educação de Jovens e Adultos (ARROYO, 2009), uma vez que começa a demonstrar interesse em compreendê-la em suas diversas especificidades.

Em face aos documentos que versam sobre a política nacional de Jovens e Adultos em vigência, temos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que deu origem ao termo Educação de Jovens e Adultos, e o trouxe como modalidade de Ensino da Educação Básica.

Assim sendo, a definição da Educação de Jovens e Adultos foi baseada no conceito ampliado de educação ao longo da vida, das últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos, realizadas em Hamburgo (UNESCO, 1997) e Belém (UNESCO, 2009):

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e

o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (UNESCO, 1997).

A LDB de nº 9.394/96, conferiu aos jovens e adultos o direito público e demanda do Estado a garantia por este direito. A Lei em seu artigo 4º afirma que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Desta feita a Educação de Jovens e Adultos ganha espaço como modalidade da Educação Básica, sendo reconhecida como direito público. Sendo assim o sujeito que goza de tais direitos é aquele de qualquer faixa etária que não teve acesso a escolaridade obrigatória.

O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade”. Por isso, a denominação direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, “[...] explicitando a extensão e o gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços público. (MEC/CNE. Parecer CEB n.º 11/2000:20).

Esses marcos na história da Educação de Jovens e Adultos nos remete a um conceito estabelecido por Luziriaga (1973, p. 175) “a educação tem finalidade própria: a humanização do homem, o desenvolvimento de todas as manifestações da vida humana, levada à maior plenitude e perfeição”. Entretanto, podemos observar dois modelos que vêm sendo apresentado na educação de adultos no Brasil. Um modelo de escola preocupado com a transmissão de conhecimento, e outro que defende a autonomia e a libertação.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos possui um grande desafio: assegurar educação pública, gratuita, ao sujeitos Jovens e adultos, das camadas populares, uma vez que esse segmento social, enfrenta diversos obstáculos durante a sua trajetória, sendo marginalizado na esfera socioeconômica e educacional, acesso a participação ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

### **3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE, DIÁLOGOS PAUTADOS NO RELATÓRIO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA EJA.**

Para situar a trajetória da graduanda das aproximações teóricas e práticas no Processo de Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos, no Curso de Pedagogia, discorreremos sobre idas e vindas na EJA pautadas no Relatório de Estágio de Docência em EJA.

O primeiro contato com o público da Educação de Jovens e Adultos foi no componente curricular obrigatório denominado Estágio de Docência na Educação de Jovens e Adultos, disciplina ofertada no oitavo (8º) semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal, da Universidade Federal do Pará. O Curso é regulamentado pela Resolução Nº 2669/99 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa/CONSEP.

O Estágio de Docência na Educação de Jovens e Adultos teve como ementa norteadora; vivenciar a relação teoria/prática no espaço interdisciplinar contextualizado entre a realidade do aluno e a prática pedagógica das escolas de EJA. Análise global e crítica da realidade educacional.

Teve como objetivo Geral: vivenciar a práxis pedagógica a partir do conhecimento dos aspectos inerentes à Educação de Jovens e Adultos – EJA, identificação, vivências, inovações pedagógicas no contexto da escola, da sala de aula, ao mesmo tempo em que busca fomentar o desenvolvimento docente em suas múltiplas dimensões

E objetivos Específicos: Incentivar atitudes de abertura, curiosidade e produção acadêmica, face ao atual contexto de experiências em EJA; produzir conhecimentos críticos e reflexivos considerando a relação teoria e prática contextualizada; aproximar os educandos do cotidiano político pedagógico da EJA, por meio da inserção no ambiente dessa modalidade de ensino e fomentar, por meio da interação, educando e escola, perspectivas bem-sucedidas neste campo de formação.

Foi ministrado por duas docentes da Universidade Federal do Pará, ambas efetivas da UFPA, que trabalharam o seguinte o seguinte Conteúdo Programático:

Unidade I – Aspectos Históricos e Políticas Públicas da EJA no Brasil

Unidade II – Matriz teórica Freireana/Orientações para o Estágio de Docência

### Unidade III – Inserção no Campo de Estágio de Docência na EJA

### Unidade VI - Nossas Construções e Socializações: Múltiplos Saberes

A dinâmica do Estágio compreendeu revisitação teórica, reflexões e discussões iniciais sobre o campo de conhecimento da EJA, e as orientações para as várias etapas do estágio. Reconhecimento do Material de Encaminhamento para a Escola; Fichas de Registro de Atividades e Carga Horária, Ficha de Acompanhamento pelo Supervisor do Estágio, Ficha de Autoavaliação, dentre outros documentos, como o roteiro para Elaboração do Relatório.

No nosso caso, o estágio foi solicitado via ficha de Encaminhamento para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Madre Maria Viganó localizada no município de Castanhal – Pará, a qual acolheu a solicitação e possibilitou a realização do Estágio de Docência na EJA.

Segundo as informações coletadas na Unidade de Ensino, a Escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. As práticas desenvolvidas no decorrer do estágio ocorreram na turma 2ª Segunda Etapa, ao qual possui um total de 7 (sete) educandos, com quatro (4) homens e com três (3) mulheres, com idades que variam dos quinze (15) aos cinquenta (50) anos, composta por mulheres que trabalham como: donas de casa, homens que trabalham uns na construção civil e outros como autônomos.

A sala de aula estagiada possuía dois alunos com deficiência, um educando diagnosticado com paralisia cerebral, e outro com suspeita de dislexia, em relação ao último caso de deficiência, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado - AEE estão investigando o caso.

A Escola possui Ensino Fundamental de 1º ao 9º; Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, no último ano esta modalidade atendeu uma média de setenta e cinco (75) educandos, entretanto somente quatro (04) salas de aulas atendiam a EJA no turno da noite.

O espaço escolar é amplo, um pátio com área coberta e uma quadra de esportes recém-inaugurada, ainda dispõe de onze (11) salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala dos professores, uma sala de informática para atender ao corpo administrativo, técnico e docente, três banheiros e uma cozinha.

No entanto, verificou-se a precariedade da instituição enquanto espaço físico, pois as salas de aula encontram-se com paredes completamente manchadas, assim como as cadeiras

que apresentam partes quebradas, e muitas delas ficam no fundo da sala por não poderem ser utilizadas, os banheiros tem problemas com encanamento, e presenciamos o caso de uma discente, que sofre com problemas de cistite e precisa frequentemente fazer o uso do banheiro.

Percebemos que se tem uma fragilidade na escola enquanto materiais didáticos, pois por vezes se viu a docente procurar por materiais básicos: como pinceis para escrever no quadro branco, bem como por cópias de reprografia e não havia. Em algumas oportunidades questionamos a coordenação sobre o fato ocorrido e a mesma esclareceu que a Secretaria Municipal de Educação - SEMED não estaria enviando os respectivos materiais.

Atualmente a escola possui onze (11) professores (a) no turno da noite, a coordenação juntamente com os professores sempre dialogava conosco a respeito dos dilemas da Educação de Jovens e Adultos, como alunos com deficiência que para ter o acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE tinha que vim a escola pelo período da manhã, e alguns não tinham a disponibilidade, ou não tinham quem trazer.

Também, relataram a respeito do abandono da Educação de Jovens e Adultos pela Secretaria Municipal de Educação, e o quanto este fato reflete no desempenho dos alunos e dos professores. No entanto, esclareciam que sempre procuravam contribuir de forma significativa para a implementação da autonomia, criticidade e participação destes alunos diante a sociedade na qual estão inseridos.

A coordenação da EJA, desta escola era feita pelo trabalho da professora Joana (nome fictício, para resguardar a sua identidade), que sempre demonstrou compreender a realidade dos alunos, bem como da instituição, e auxiliar no que fosse possível e necessário para um melhor processo de ensino-aprendizado, em relação ao coordenador da Educação de Jovens e Adultos trataremos mais à frente.

Assim sendo, ficou evidenciado no decorrer do Estágio de Docência que a docente tinha um papel de favorecer um ambiente humanizador capaz de contribuir para a valorização do ser humano em suas potencialidades, um ambiente respeitador, face às múltiplas diversidades, propício ao ensino, a aprendizagem, onde o educando percebia a relevância dos conhecimentos, dos conteúdos, havia diálogo com os saberes dos discentes, à medida que a professora fazia a relação destes com suas histórias de vida.

Antunes (2006) chama a atenção da necessidade de o docente cuidar das formas de relacionamento que estabelece com os estudantes, de conhecer seu comportamento e suas práticas de vida fora da escola, saber como funciona sua mente e seus desejos. Todas essas interações vão sendo forjadas no dia a dia das práticas educativas. E todo esse zelo em relação as questões de dentro e fora da escola eram garantidas pela docente, via práticas pedagógicas comprometidas com o sucesso dos educandos.

No que diz respeito à docente da sala de aula estagiada, a mesma se chama Rosa (nome fictício, para resguardar a sua identidade), tem formação em Ciências Social e História, e mestra em Desenvolvimento Rural, concursada pelo Município e do pelo Estado, há oito anos trabalha na escola Madre Maria Viganó e atualmente é a regente da turma da EJA.

Desde o início do Estágio, foi perceptível o quanto a Educação de Jovens e Adultos têm importância para os sujeitos que a procuram, pois a partir das vivência em sala de aula, que os sujeitos podem desenvolver conhecimentos dignos, éticos, úteis para a sua vida sociedade.

Diante dessa perspectiva, fica evidente que a (re) criação forjada na educação dos sujeitos jovens e adultos, precisam ser cada vez mais reflexivas, de forma que seja capaz de se fazer articular como o conhecimento socialmente referenciado, e seu uso nas práticas sociais no diálogo com seu cotidiano.

Arroyo (2006 p. 23) destaca que “são jovens e adultos que tem uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados a sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação”.

Podemos afirmar que por meio do estágio em EJA, a docente nos possibilitou tornar evidente a humanização das relações, bem como reafirmar que as experiências que tivemos, na condição de graduandos em formação foram indispensáveis, para uma profunda reflexão sobre a prática docente, fazendo uma correlação com a formação na academia de modo que contribui significativamente para experienciar vivências que antecedem o ambiente de trabalho.

Ficou claro as dificuldades enfrentadas diariamente pela educadora da EJA, mas, percebemos durante o estágio que, as aprendizagens do professor são contínuas e que estão em constante processo de construção.

Desta feita, para continuar a relatar as vivências da docência na EJA, e possibilitar uma melhor compreensão do que foi vivenciado no decorrer do estágio, dispusemos separados em três seções consecutivas pontuando os fatores que para nós foram de maior relevância.

Nesse sentido, dialogamos com o que foi experienciado em campo com autores da área que trabalham as temáticas. As seções a seguir didaticamente estão divididas em três tópicos. No primeiro buscamos caracterizar quem é o discente da Educação de Jovens e Adultos; no segundo retratamos, a importância da relação professor x aluno neste contexto e por último, mas não menos importante, a relevância da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem.

### 3.1.1 QUEM É O SUJEITOS DO ESTAGIO?

Para começar nosso relato, buscamos responder: Quem é o discente da EJA? Quem é o sujeito que frequenta a Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade?

Como o próprio nome afirma são “jovens e adultos”. Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente passa pelo processo de exclusão, para Freire (2002), o maior objetivo da Educação é respeitar e conscientizar o aluno.

Essa chave de leitura aponta para o fato que a EJA deve ser compreendida com a vida humana, como um direito subjetivo. O que significa colocar os sujeitos desfavorecidos da sociedade em uma posição em que venham agir em favor da própria libertação. Segundo Paiva (1973, p. 16)

A Educação de Jovens e Adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários.

Portanto, na mesma sala é possível encontrar a diversidade, as especificidades, com alunos que não saibam ler e escrever, e outros que já sabem de alguma coisa. Guedes (2009) traz uma caracterização desse sujeito EJA quando afirma que:

Dentre os educandos encontram-se: homens e mulheres, trabalhadores(as) empregados(as) e desempregados(as) ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem em um mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando

em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. Jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem.

Destaca-se que como diz a citação, que todos são sujeitos sociais, culturais, bem como são sujeitos, marginalizados nas esferas econômica, educacional, a maioria marcada pela exclusão social.

Importante reafirmar que, a procura do Jovem e Adulto pela escola não acontece de forma simples, os alunos que frequentam esta modalidade em sua maioria, são sujeitos sociais em busca de melhores condições de vida, pois busca vencer o preconceito estabelecido por um sistema educacional excludente, em sua maior parte.

Também são trabalhadores que tiveram a experiência do trabalho muito cedo, em suas vidas, um sujeito que chegou a cidade proveniente de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais, sem qualificação ou com baixo nível de instrução escolar ou que muitas vezes vivenciou momentos marcados pelo desemprego e falta de oportunidades, vítima da exclusão social (Guedes, 2009).

Percebemos no campo de estágio que os alunos que frequentavam a EJA, na Escola Maria Viganó, tinham estudado antes, porém muitos não sabiam ler e escrever e viram nesta modalidade de ensino, uma oportunidade de conseguir completar o ensino básico e galgar novos espaços em todas as dimensões da vida.

Relatos de discentes que, apesar de terem frequentado a escola não aprenderam a ler, afirmaram que na sua época de infância a prioridade era trabalhar, conforme podemos perceber no relato do senhor Raimundo (nome fictício do educando) que assegura: *“Na minha época quando eu acordava meu pai já determinava quantas tarefas de mato tínhamos que limpar, aí muitas vezes não dava tempo de ir pra escola.”*

Percebemos então, que um dos principais motivos que fizeram estes sujeitos deixarem a escola foi justamente o trabalho pesado, na infância ou na adolescência, fruto de injustiças sociais, de negação de direitos.

Nesse sentido, quando este sujeito adulto da EJA, marcado pela vida dura, retorna à escola, traz consigo uma carga gigantesca de experiência de vida, com valores, decepções, inseguranças, desafios estabelecidos em relação ao meio em que vive, juntamente com as responsabilidades familiares e uma visão de mundo bastante peculiar.

Barbosa (2009, p. 37) afirma que, para o aluno da EJA: “estão em primeiro lugar, o trabalho, a família ou situação outra que determina muito de suas decisões, a fazer períodos de interrupções nos estudos”.

Porém, existe o outro lado da interrupção dos estudos, marcado pela perseverança, que é justamente o retorno a educação, e quando perguntamos aos educandos as motivações, os sonhos, os motivos que os fizeram voltar a escola, tivemos as seguintes respostas:

*Educando Amadeu: Eu queria aprender a ler pelo menos uma placa.*

*Educanda Amália: Às vezes me sinto inútil, porque tenho seis filhos e quando eles chegam com tarefas de casa eu não sei como ensinar.*

*Educando Amilton: Estudo porque quero chegar no banco e saber quanto tenho de dinheiro.*

No processo formativo, se faz necessário então, levar em consideração, esses sonhos, essas perspectivas, frente a bagagem cultural, as potencialidades de cada educando, pois sabemos que o sujeito da EJA, faz parte de um grupo social heterogêneo, com suas particularidades, especificidades e limitações peculiares. Os educandos e educandas da EJA:

trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa. (BRASIL, 2006, p.5, Caderno 1).

Dessa forma, entende-se a necessidade das práticas pedagógicas capazes de dialogar com a realidade dos educandos, pois as realidades refletem nos valores éticos, sociais, morais, e representam uma “porta de entrada” para o exercício da reflexão, análise, raciocínio lógico e logo despertar novos tipos de saberes: dentre eles o científico. Também é imprescindível que o discente da Educação de Jovens e Adultos não seja tratado como “coitadinho”, mas sim como sujeitos de direitos com competências e capacidades de todo ser humano aprendiz.

Essa reflexão a respeito do perfil do aluno EJA teve como objetivo refletir a complexidade, a organização das práticas pedagógicas do ensino de EJA, que precisa dialogar

voltado para a diversidade e especificidades desses sujeitos, face suas histórias de vida, questão que perpassa a democratização do ensino EJA, uma concepção humana e humanizadora em EJA, onde tanto professores como comunidade escolar que tem o papel de conhecer, respeitar passarão a conhecer e compreender as dificuldades e necessidades desses alunos.

### 3.1.2 RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NA ESCOLA ESTAGIADA

Partindo do pressuposto que a educação não pode ser algo estático e unidirecional, porém deve ser compreendida como prática social emancipadora, dinâmica, inclusiva. Nessa perspectiva a sala de aula tampouco, pode ser considerada um lugar comprometido apenas com a abordagem de conteúdo, somente de viés teóricos, pois é um local rico, repleto de prática de valores, concepções, e desempenhos, para obtenção de conhecimentos, autonomia, obtenção de uma mentalidade científica, bem como, a ampliação da libertação para que se venha transformar a sociedade e a natureza.

Isto posto, e pautada na compreensão da educação emancipadora, na qual a escola se constitui em um espaço essencialmente educativo, cujo objetivo principal é mediar o conhecimento, possibilitando ao educando a transformação e reconstrução do saber.

Ressaltamos que esta ação está entrelaçada inevitavelmente as relações, uma vez que o conhecimento se estabelece através da influência mútua entre as pessoas. Sendo assim, nas relações constituídas no ambiente da sala de aula, temos a dinâmica do professora e aluno, e para que esta relação seja expressiva e origine a cooperação no processo de ensino-aprendizagem, o diálogo é fundamental.

Segundo Paulo Freire (2003), a sala de aula da EJA é um lugar de encontros entre alunos, professores e os conhecimentos. Nela, vínculos de amizade, cooperação e confiança se constroem e consolidam ao decorrer do tempo, o que gera o fortalecimento do processo de interação social entre as trocas comunicativas. Daí surge a importância do professor EJA valorizar o cotidiano, considerar as vivências que os alunos carregam. Como, afirma Paulo Freire (2003, p. 79):

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo

de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

Segundo Freire, a relação professor-aluno é primordial para a organização e assimilação dos conteúdos. A ação docente em sala de aula influencia no desenvolvimento dos seus alunos, uma vez que a maioria desses sujeitos vem para a escola depois de um dia cansativo de trabalho, e o professor precisa ter a responsabilidade, dedicação e criatividade para incentivá-los a permanência na escola. Oliveira (2004, p. 60 e 61) afirma que:

O adulto está inserido no mundo de trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Trás consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências sobre o mundo externo, sobre se mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a interação em situações de aprendizagens, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Desta feita, o professor se faz mediador, incentivador dos educandos, e a boa relação entre ambos, ajuda no desenvolvimento intelectual do aluno, incentivando-os assim a continuarem frequentando as aulas.

Neste sentido, observamos e constatamos durante o estágio na escola Maria Viganó que a relação dialógica, e a comunicação entre professor e aluno favorecia o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos Jovens e Adultos, desta feita consideramos a relação realizada pautada no respeito, no dialogo fundamental para a manutenção, efetivação do sujeito aluno no ambiente escolar.

Para Freire (1987) o diálogo torna-se a essência de uma educação humanizadora e se constitui como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio da palavra, a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação e não alienação e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante. Assim, a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres, já que como diz o autor: “Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.78).

Durante nossa permanência em sala, observamos que quando um aluno era convidado a realizar uma correção no quadro ou alguma outra atividade que demandava mais exposição, era comum ouvirmos a expressão “eu não sei”. A professora nos relatou que foi feito um acordo com a turma para uma reformulação dessa expressão que passou para “eu **ainda** não sei”.

Pautado nessa metodologia de trabalho, a turma ganhou força para enfrentar suas limitações. Com isso o medo do erro, foi ficando para trás e logo não havia mais resistência em realizar as correções no quadro ou alguma atividade que fosse necessário se expor.

Através destes dados coletados, percebemos a preocupação da docente em proporcionar tarefas compatibilizadas às possibilidades dos alunos, promovendo alternativas para que os mesmos alcançassem a realização das atividades propostas, acreditando em sua competência, porém, demonstrando atenção às suas dificuldades e problemas.

Freire relata que a educação vai além dos conteúdos, métodos e técnicas porque enfatiza, principalmente, a relação professor/aluno, uma vez que estes sujeitos tem a possibilidade de aprender um com o outro, ou seja, “não há docência sem discência. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 12).

Para Freire (1996, p. 77), respeitar os saberes que os educandos chegam à escola e discutir com eles a razão de ser desses saberes através dos conteúdos trabalhados é uma forma de conseguir a adesão e o gosto pela aprendizagem por parte dos alunos, além de tornar mais interessante a tarefa do professor. A aprendizagem deve surgir dos conhecimentos dos alunos, das experiências já vivenciadas por eles, problematizando-os e recriando-os sempre que for necessário.

É impossível ensinarmos conteúdo sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, a parti daí, ensina-lhes o que ainda não sabem. (FREIRE, 1996, p. 105)

No decorrer do Estágio, constatamos que o ambiente da sala da Educação de Jovens e Adultos é repleto de diversidades, suscitadas nas diferentes idades, formas de ser, de compreender, de interagir, de se colocar na relação com os outros educandos, o espaço é eminentemente diverso e plural, desta feita, se faz necessário um ambiente de diversas possibilidades de ensino, de aprendizagem “um ambiente favorável para os alunos, visando ao estabelecimento de vínculos de “aproximação” com os conteúdos e práticas desenvolvidos” (LEITE, 2012, p. 83-84).

Dessa forma, fica claro na nossa leitura durante o estágio que, quando o aluno procura a escola para a continuação de seus estudos, ele coloca nela inúmeras expectativas que tenha um impacto, na continuação dos sonhos, das perspectivas de vida, sempre sintonizada com aspectos positivos em sua vida, como afirma Leite (2012, p. 84):

o ambiente de sala de aula deve ser planejado de forma a garantir todas as condições possíveis no sentido de que as experiências aí vivenciadas produzam impactos afetivos positivos, o que aumentará a chance de o aluno continuar o seu processo escolar.

Portanto, fica evidente que para a criar este ambiente é necessário que o sistema, a escola, a comunidade escolar, o professor, tenham interesse em conhecer as especificidades dos educandos, suas histórias de vida, seus sonhos, suas esperanças, considerando que os alunos que chegam a escola possuem algo em comum: as condições de negação ao longo de suas vidas, como diz ARROYO (2007). Negações que não favorecem sua presença e/ou permanência na escola, no trabalho, no lazer, entre outros.

A escola, o sistema precisam ter cautela para não fazer as rotulações que são feitas destes sujeitos, tais como: que não querem estudar; que não tem compromisso; que apenas querem o histórico de estudante; pois muitas vezes dizemos ou tendenciamos criar rótulos, eximindo os organismos pelos fracassos e culpabilizando apenas os sujeitos, contribuindo para que estes se sintam incapazes, pois Paulo Freire (1996) afirma que é essencial que o professor queira bem os seus alunos, sem medo de expressar a sua afetividade de forma autêntica e alegre.

Luck e Carneiro (1985) afirmam que os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores estão a todo momento se inter-relacionando e devem ser levados em consideração, evidenciados para que o processo de ensino e aprendizado de cada educando se faça de forma mais integral. É interessante a compreensão de que a aprendizagem do aluno da EJA ocorre também fora dos muros da escola, o seu conhecimento é intensamente influenciado pelas suas vivências, pois é a partir dessa interação, segundo a perspectiva de Vygotsky (1999), que o aluno passara a entender o mundo em que está inserido de forma mais complexa e significativa.

No estágio na escola Maria Viganó ficou muito claro a significativa relação que a professora Rosa mantinha com seus alunos, percebíamos que para além de assuntos e conteúdo, a docente tinha uma inquietação a respeito da vida cotidiana dos alunos, buscava sempre conhecer, indagar, pois quando ia trabalhar algum conteúdo ou mesmo explicar algo habitual se utilizava dos aprendizados, das vivências, que os educandos já possuíam para que assim pudesse fazer relações dos saberes existentes com novos conhecimentos, favorecendo um processo de ensino/ aprendizado rico, dinâmico e realizado com êxito.

Durante o estágio pudemos acompanhar o papel da professora, na sua condição de mediadora com êxito, com capacidade de estabelecer bons relacionamentos, que se refletiam

na preocupação e no carinho com os alunos e isto ajudava muito no desenvolvimento pessoal, intelectual, incentivando-os a continuarem frequentando as aulas e auxiliando-os a superarem muitas limitações, dentre elas a fragmentação dos saberes.

Losso (2012, p.192) afirma que:

O diálogo na relação pedagógica vai ajudar os (as) educandos (as) a organizar reflexivamente o seu pensamento inserindo-o no processo histórico, fazendo com que renuncie seu papel de simples objeto e exigindo a sua atuação enquanto sujeito, pois, para que aconteça a real educação, a principal forma de comunicação é o diálogo.

Percebeu-se também que a relação dos alunos com a professora se dava de forma afetiva, pois por diversas vezes, presenciamos momentos e falas aonde os alunos demonstravam gratidão para com a professora, os mesmos se preocupavam com o seu bem-estar físico e mental, pois reconheciam que a vida de um docente não é fácil.

Logo quando iniciamos o estágio, soubemos de uma confraternização que houve em prol do aniversário de um aluno. A professora em um momento de diálogo relatou que, achava muito importante esta relação, e que sem ela não se pode chegar muito longe, pois a mesma entende que o interesse do aluno, por aquilo que se aprende é primordial, e quando feita de forma carinhosa e afetuosa para com o docente e o discente, tudo se torna mais acessível.

Diante do exposto, a escola precisa ser um lugar agradável aos alunos, um lugar acessível ao diálogo, que entenda e respeite os alunos e suas diversas especificidades. Um ambiente que seja possível o fácil acesso a afetividade e os sentimentos positivos. É importante ressaltar que o desenvolvimento humano não se baseia apenas em aspectos cognitivos, mas também nos sentimentos e emoções que formam seus pensamentos.

Nesse sentido, é importante entender que educar não significa apenas desenvolver conteúdos prontos aos nossos alunos, mas estarmos atentos aos sentimentos e emoções que estão sendo gerados e expostos em sala de aula. Especialmente, no caso da EJA onde a maioria dos alunos já são adultos, pais de família, com uma imensa bagagem de vida, o professor se torna em muitos casos, um parceiro na relação de apropriação do conhecimento.

### 3.1.3 O COORDENADOR EJA COMO FACILITADOR

Neste subtópico abordarmos a respeito das interfaces vigentes no trabalho do coordenador pedagógico, bem como as contribuições de seu fazer na prática docente, de

maneira que ambos coordenação e o professor (a) contribuam de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem para com os educandos jovens e adultos.

Sendo assim, para a coleta destes dados realizou-se um levantamento de informações, na Escola Maria Viganó, por meio de observações e entrevistas que possibilitaram uma maior compreensão das relações existentes entre esse profissional e os demais setores da instituição, com as quais pode-se definir seu papel quanto coordenador, delimitando desta forma, seu campo de atuação às práticas pedagógicas.

O coordenador pedagógico é considerado um profissional de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que cabe a ele organizar os diversos movimentos que acontecem no interior do ambiente escolar, ou seja, o coordenador é aquele que proporciona a inter-relação entre os membros que compõe a comunidade: pais, alunos, professores, direção e etc.

Gonçalves (1998) afirma que o coordenador é:

O educador que atua nas escolas de educação básica, apoiando e orientando professores, alunos e pais no planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e assessorando a direção quanto a estrutura e o funcionamento pedagógico da escola. (p. 31).

Sendo assim, a relação que este profissional estabelece com os professores que atuam em sala de aula é indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, no qual priorize os alunos e suas particularidades. O coordenador deve ser considerado um mediador e facilitador das questões relacionadas com a organização escolar, tendo em vista o quanto é relevante vivenciar a troca de experiências.

Dentre as funções desempenhada pelo coordenador pedagógico destacam-se: acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Entretanto, discussões recentes (MIZIARA, 2008; CAMPOS 2010 etc.) demonstram que muitas vezes o coordenador pedagógico realiza atividades na escola que não cabe a sua

função, o que acontece pelas altas demandas ou por não ter quem as execute. Essa realidade ficou evidente em nosso estágio quando a coordenadora Joana nos relatou que muitas vezes realiza atividades que são de responsabilidade da direção e que não há um diálogo entre coordenação e direção, o que acaba dificultando a realização do seu trabalho. Porém, a coordenadora deixa claro a sua preocupação com os sujeitos da EJA, em proporcionar a eles uma melhor condição de ensino, acesso aos que necessitam de auxílio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, o que ficou bastante evidente no período em que estivemos em campo.

Na entrevista realizada com a professora Rosa (discente responsável pela turma estagiada), perguntamos se a coordenação possibilita formações para a atuação com a Educação de Jovens e Adultos, ou se a mesma sente confiança em dialogar sobre as dificuldades enfrentadas em sala:

*Professora Rosa: É muito interessante trabalhar com a professora Joana, porque ele é super e está sempre disposta ajudar um ao outro, ouve o que você tem a dizer, também dá sugestões. Eu acho que isso faz com que nós professores nos sintamos mais à vontade para trabalhar.*

É evidente no depoimento da docente como o elemento de apoio é auxiliador no trabalho. Franco (2000) destaca o papel do coordenador pedagógico junto ao professor como um profissional que pode auxiliá-lo na administração dos dilemas que aparecem no cotidiano escolar, proporcionando-lhe momentos de reflexão.

Desta forma, fica notório que os docentes necessitam do apoio de seus pares para a sua atuação na Educação de Jovens e Adultos, destacando-se assim o papel do coordenador pedagógico. É importante que seja oferecido amparo profissional ao trabalho do educador, espera-se que os esforços não acabem para que uma educação de qualidade seja possível nas escolas que oferecem a EJA.

### 3.1.4 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na maioria dos contextos, a relação professor-aluno é percebida apenas no que se trata a transmissão de conhecimento, isto é, vinculada aos aspectos cognitivos. Sabemos que o tema afetividade configura-se como um importante desafio para os discentes em todos os níveis e modalidades de ensino, e na EJA essa questão torna-se imprescindível, uma vez que muito do processo de formação da formação docente têm as orientações para necessidade de mobilizar conceitos cognitivos, por vezes desconsiderando os aspectos afetivos.

Dessa forma, ao focar este tema na EJA, a partir do estágio de docência, pretende-se contribuir para mobilizar o empenho dos educadores, pois acreditamos ser a afetividade um elemento fundamental, o qual pode contribuir para levar ao sucesso escolar, neste ponto de vista, o que buscamos é evidenciar a afetividade como possível fio condutor, com capacidade de construir um ambiente escolar afetivo, tendo como base o respeito mútuo.

Porém, trazemos a afetividade no diálogo com perguntas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos tais como: quem são os alunos EJA? O que buscam? Como aprendem?...

Importante lembrar que a partir de uma maior aproximação das ideias de Vygotsky (1994), compreendemos o papel **da interação e mediação**. Segundo o autor, é por meio da mediação e interação com o outro que o sujeito agrupa os instrumentos culturais.

Vygotsky (1994) ao apresentar a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano, expõe a concepção da mediação como fundamento para a aprendizagem, salientando que a construção do conhecimento acontece a partir de uma influência mútua entre os sujeitos, e a partir das aprendizagens culturalmente concebidas vai evoluindo das formas simples para as formas mais complexas de pensamento.

Desta forma, no decorrer do Estágio em EJA ficou evidenciado que a aprendizagem se vincula a afetividade, já que advém das interações sociais, num procedimento dependente. Refletindo, especificamente, na aprendizagem escolar, o âmbito que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita etc. não ocorre simplesmente no campo cognitivo. Há um embasamento afetivo permeando essas relações. Os conhecimentos vividos em sala de aula acontecem, antes de tudo, entre os indivíduos envolvidos.

Nesse sentido, por meio das interações, das intervenções, as aprendizagens vão se internalizando, ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Tais conhecimentos igualmente são afetivos. Os sujeitos internalizam as vivências afetivas com afinidade a um objeto específico.

Segundo Freire (1996), uma simples ação do professor como por exemplo, um olhar de entusiasmos, um balançar de cabeça, demonstrando algo negativo ou positivo, pode significar para os alunos muito mais que palavras articuladas.

Desta forma, o professor tem que ter preocupação com sua forma de olhar, assim como carece de apreender o olhar de cada aluno. É importante registrar que o Estágio em EJA, contribuiu para refletir como o papel do professor pode influenciar de forma positiva ou negativa, na vida do aluno. Sendo assim, cabe ao professor, olhar para os alunos e enxergá-los como um sujeito que precisa aprender, mas acima de tudo é imprescindível que, o ato de ensinar venha carregado de amor, afeto e respeito, principalmente quando tratamos com educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Pois como registrado no subtópico *Quem é o sujeito do estágio?*, temos evidenciado que o aluno que chega na sala da Educação de Jovens e Adultos, traz consigo uma bagagem de vivências, e muitas vezes essas experiências não são positivas, são de negação de direitos, o que acaba por evidenciar uma visão negativa de si mesmo.

Inúmeras vezes, o comportamento diferente dos demais colegas agindo com agressividade ou apatia, é visto pelo professor como preguiçoso, desatento, irresponsável. E, acaba recebendo rótulos como “aluno-problema”, indisciplinado. No entanto, tais comportamentos podem estar relacionados a diversos fatores, principalmente, ao autoconceito que este aluno faz de si, quando não acredita na sua capacidade de resolver situações desafiadoras. Synders (1998, p. 92) afirma que:

O aluno aprende realmente bem o que o cativa, numa atmosfera de aula que lhe pareça segura, com um professor que sabe criar afinidades. Eis porque a escola, ao mesmo tempo, tem de conciliar o intelectual e o afetivo e constitui um lugar privilegiado para operar essa conciliação. A alegria na escola só é possível na medida em que o intelectual e o afetivo conseguem não se opor.

Desenvolver o vínculo afetivo, a motivação torna-se conquistas expressivas para o bem-estar do aluno dentro do ambiente escolar. Foi possível perceber em campo de estágio a forte relação que a docente tinha pelos alunos, o que influenciava de forma positiva na formação da autoestima.

Freire (1997, p. 43) destaca a importância da afetividade na construção do conhecimento quando afirma que:

é necessário que evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los.

A relação constituída entre professor e aluno integra a particularidade do processo pedagógico. É impossível desassociar a realidade escolar da realidade vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação é uma “rua de mão dupla” para ambos, visto que tanto professores quanto alunos podem ensinar e aprender através de suas experiências, como afirma Freire “não há docência sem discência [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 12).

Portanto, o educador não se pode colocar na posição de detentor de todo o saber; deve-se antes de tudo, reconhecer que o “analfabeto” adulto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso é também portador de um saber (GADOTTI, 1999 p. 2). Segundo Freire (1996, p. 73):

o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. Um educador deve buscar um aperfeiçoamento constante, ter um carinho especial pela profissão que abraçou e saber utilizar sua autoridade com moderação e imparcialidade.

Desta forma, a relação entre professor e aluno está atada, essencialmente no clima constituído pelo professor, quando o mesmo desenvolve empatia pelos seus alunos, desenvolve a capacidade de ouvir, pensar e debater o nível de compreensão dos educandos.

Na escola, fica evidente que o conceito de afetividade tem uma maior amplitude, uma vez que não se estabelece apenas com o carinho, abraço, com a amizade, inclui sobretudo, a troca de saberes, o respeito com as singularidades do outro, com a sua cultura, com suas dificuldades, a busca de despertar no aluno a busca por melhores conhecimentos, o que acaba por tornar a afetividade um componente indispensável no processo ensino-aprendizagem.

Freire afirma ainda que é “preciso conhecer a realidade e a história do aluno por meio do diálogo. A partir do diálogo é possível chegar à escrita e fazer a leitura oral do mundo. O isolamento não personaliza porque não socializa” (FREIRE, 1987, p. 16). Ou seja, foi perceptível visualizar que a docente mantém uma relação de afeto com os alunos, uma proximidade onde eles se sentem acolhidos e confiantes no papel da docente, na qual os discentes conseguem expor seus medos, anseios e alegrias e a professora consegue fazer dinâmicas pensadas no contexto do aluno, e se utilizando do mesmo para adequar o seu processo de ensino.

Percebemos desta forma que a prática docente era essencial nesse processo, onde ela utilizou mecanismos diariamente, dando um passo de cada vez, de modo a ganhar a confiança e o carinho dos educandos para então fazer dinâmicas voltadas para esse processo.

Posto isso, entendemos que a relação afetiva que ocorre dentro do contexto da sala de aula é de suma importância para a aquisição do conhecimento. Como descreve Freire (1996, p. 12), a educação vai muito além de conteúdo, métodos e técnicas, porque ressalta a relação professor-aluno, visto que se tem a oportunidade de um aprender com o outro.

Neste subtópico procuramos evidenciar que a dimensão afetiva não ocorre somente através de relações interpessoais, mas proporciona também enxergar como o trabalho pedagógico é feito dentro da sala de aula, e é justamente neste ambiente que o professor irá se posicionar, criando melhores condições para o direcionamento de melhores vínculos afetivos, uma vez que é pelo ato de ensinar que se estabelece a relação professor-aluno.

## **4 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA APROXIMAÇÃO COM O RELATÓRIO DE DOCÊNCIA EM EJA**

Neste capítulo, procuro apresentar as análises realizadas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Campus Castanhal, o qual busquei responder ao meu problema de pesquisa: *Qual o lugar da Educação de Jovens e Adultos no diálogo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia?*

Desta forma, partindo do problema exposto e com a finalidade de compreender como os discursos que circulam no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará Campus Castanhal vêm conduzindo a atuação e produzindo verdades na formação dos professores, optei por elencar em um eixo temático para orientar as análises dos materiais.

### **4.1 A VISIBILIDADE/INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Iniciando este eixo de análise, que tematiza a visibilidade/invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia, apresento os dados que foram coletados ao longo deste período de pesquisa. É importante salientar que os dados para a realização desta análise, foram obtidos na Faculdade de Pedagogia, a gestão disponibilizou o PPC do curso para que as análises fossem realizadas.

Para Libâneo (2010, p. 38) “O Curso de pedagogia prepara o profissional especificamente para agir em diversas áreas educacionais, para suprir as necessidades do contexto social educativo, de forma planejada e organizada metodologicamente”. Dessa forma, o curso de licenciatura em Pedagogia tem o objetivo de formar o pedagogo, futuro professor, para atender as demandas da educação.

A formação em Pedagogia é essencial para que o futuro professor adquira conhecimento e relacione a teoria com a prática, através das vivências estabelecidas através dos estágios e ambientes não escolares, para que assim construa sua identidade profissional e aprenda a sua futura profissão.

O desenho curricular do PPC em análise, está pautado na resolução Nº 2669/99 – Conselho Superior de Ensino e Pesquisa - CONSEP/UFPA, e objetiva a formação de

professores qualificados para a docência em diferentes níveis de ensino e modalidades, bem como o exercício das funções como gestão, coordenação em ambientes escolares, não escolares e nos sistemas de ensino.

O curso pauta-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista a formação integrada para o exercício da docência. Traz ainda três grandes Núcleos que norteiam a organização do curso, são eles: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e o Núcleo de Estudos Integradores, falaremos sobre os três respectivamente.

O primeiro nominado Núcleo de Estudos Básicos, diz respeito aos estudos sobre as teorias e concepções provenientes de diversas áreas do conhecimento que contornam o campo da Pedagogia. A abordagem deste Núcleo permite:

a compreensão das implicações epistemológicas que incidem no fenômeno educativo, assim como, possibilitam a aproximação com temas relevantes para a compreensão do perfil profissional do pedagogo, dos compromissos e desafios da educação enquanto uma prática inclusiva e humanizadora; dos aspectos normativos da educação escolar e dos conhecimentos, saberes, atitudes e procedimentos fundamentais ao trabalho acadêmico. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010)

Este Núcleo demonstra o compromisso da academia como lócus de uma sólida formação teórica, são destinados para o mesmo 960 (novecentos e sessenta) horas, é dividido em duas dimensões denominadas Fundamentos do Trabalho Pedagógico e Fundamentos do Trabalho em Pesquisa Científica.

O segundo é o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, que abrange 2.100 (duas mil e cem) horas de carga horária. Tem como objetivo compreender as diversas áreas de atuação do pedagogo, relacionando o estudo das suas diversas áreas de atuação. Compreende no que diz respeito aos campos específicos do saber pedagógico e é neste Núcleo que encontramos o Estágio na Educação de Jovens e Adultos, bem como todos os Estágios que compõe os elementos do currículo.

Vale ressaltar que este dois primeiros Núcleos são obrigatórios, portanto, comuns ao que diz respeito aos cursos de Pedagogia, uma vez que visa estabelecer os fundamentos que norteiam a formação para a docência. O terceiro e último é denominado Núcleo de Estudos Integradores, que estabelece atividades teórico-práticas, objetivando propiciar ao docente progresso curricular no que tange as temáticas relevantes as conjunturas sociais. Sendo assim,

possui um caráter eletivo e optativo, que é estabelecido através do estudo de tópicos temáticos, compreende em 270 (duzentas e setenta) horas de carga horária total. É importante salientar que entre os elementos curriculares elencados a disposição do discente encontramos o tópico Educação de Jovens e Adultos, disciplina de 45 horas. O quadro abaixo traz os três núcleos e suas atividades curriculares correspondentes:

### QUADRO 1 – DESENHO CURRICULAR

NÚCLEO	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH	CH Hor. Total
Núcleo de Estudos Básicos	Fundamentos do Trabalho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofia e Educação I</li> <li>• História da Educação</li> <li>• Sociologia da Educação</li> <li>• Psicologia da Educação</li> <li>• Antropologia Educacional</li> <li>• Desenvolvimento Humano, Aprendizagem e Educação.</li> <li>• História da Educação Brasileira e da Amazônia</li> <li>• Filosofia e Educação II</li> <li>• Corporeidade e Educação</li> <li>• Legislação Educacional</li> <li>• Didática e Formação Docente</li> <li>• Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento</li> <li>• Fundamentos da Educação Inclusiva</li> <li>• Tecnologias Informáticas e Educação</li> </ul>	60 60 60 60 60 60 60 60 60 60 60 60 60	840
	Fundamentos do Trabalho em Pesquisa Científica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos Epistemológicos das Ciências</li> <li>• Fundamentos Metodológicos do Trabalho Científico e Acadêmico</li> </ul>	60 60	120
<b>Carga horária total do núcleo:</b>			<b>960 horas</b>	
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Formação de Professores: Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio de Introdução ao Campo Educacional</li> <li>• Estágio de Docência na Educação Infantil</li> <li>• Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação Infantil</li> <li>• Psicogênese da Linguagem</li> <li>• Ludicidade e Educação</li> <li>• Processos de Ensino e Letramento</li> <li>• Motricidade Humana na Educação</li> </ul>	60 60 60 60 60 60	420

	Formação de Professores para o Ensino Fundamental (Séries Iniciais e EJA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da Aprendizagem</li> <li>• Planejamento e Organização do Ensino-Aprendizagem</li> <li>• Estágio no Ensino Fundamental: Séries Iniciais</li> <li>• Estágio na Educação de Jovens e Adultos</li> <li>• Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Português</li> <li>• Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Matemática</li> <li>• Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Ciências</li> <li>• Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de História</li> <li>• Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Geografia</li> <li>• Didática</li> <li>• Fundamentos da Arte-Educação</li> <li>• LIBRAS</li> </ul>	60 60 60 60 60 60 60 60 60 60 60 60	720
	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares e Não-Escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio na Gestão, Orientação e Coordenação Pedagógica Escolar</li> <li>• Estágio em Pedagogia Não Escolar</li> <li>• Ética, Estética e Trabalho Pedagógico</li> <li>• Currículos e Programas</li> <li>• Planejamento Educacional</li> <li>• Avaliação Educacional</li> <li>• Gestão e Organização de Sistemas e Unidades Educacionais</li> <li>• Sociedade, Estado, Trabalho e Educação</li> <li>• Política Educacional</li> <li>• Estatística Aplicada a Educação</li> <li>• Pedagogia em Ambientes Escolares</li> <li>• Pedagogia em Ambientes Não Escolares</li> </ul>	60 60 60 60 60 60 60 60 60 60 60	720
	Formação em Pesquisa Educacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia da Pesquisa em Educação</li> <li>• Laboratório de Pesquisa I</li> <li>• Laboratório de Pesquisa II</li> <li>• Trabalho de Conclusão de Curso</li> </ul>	60 60 60 60	240
<b>Carga Horária Total do Núcleo:</b>			<b>2.100 horas</b>	
Núcleo de Estudos Integradores	Tópicos Eletivos de Aprofundamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação do Campo</li> <li>• Educação Ambiental</li> <li>• Educação de Jovens e Adultos</li> <li>• Formação de Professores na Educação Infantil</li> <li>• Coordenação e Gestão de Ambientes Escolares</li> </ul>	90	90

	Atividades independentes de aprofundamento e integração	Participação do aluno em atividades de extensão, pesquisa, monitorias, iniciação científica, estágios profissionais, experiência didática, participação em eventos e cursos na área de educação e áreas afins, publicação e comunicação de pesquisas, participação em projetos sociais ou culturais de caráter educativo e em atividades de intercâmbio que possuam temáticas educativas como foco.	115	120
	Tópicos Optativos de Integração Curricular	Participação do aluno em atividades de ensino e de extensão universitária seja na qualidade de participante ou de ministrante.	60	60
<b>Carga horária total do núcleo:</b>			<b>270</b>	
<b>Carga Horária Total do Curso:</b>			<b>3.330</b>	

FONTE: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010.

O quadro acima revela que a discussão da maioria das disciplinas obrigatórias e/ou optativas prioriza áreas do conhecimento e as etapas da escolaridade básica voltadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, raramente discorre sobre a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino.

Vemos um Tópico Eletivo de Aprofundamento que tem a Educação de Jovens e Adultos como opção, no entanto a disciplina não é obrigatória, sendo assim o discente pode optar por abordá-la ou não. Quando vivenciamos a disciplina de Tópicos Eletivos a disciplina de Educação de Jovens e Adultos não foi trabalhada, o que gerou uma certa insegurança no momento em que fomos para campo de estágio, pois anterior a isto não tínhamos tido nenhum contato com o público jovem e adultos.

A LDB afirma, em seu art. 61, a necessidade de formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando. No art. 62, esclarece que a formação de docentes para atuar na educação básica (o que inclui as suas modalidades) será

realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores.

Com base no Projeto Pedagógico do Curso, vemos ainda apenas um estágio obrigatório para a Educação de Jovens e Adultos, com carga horária de 60 horas. Considerando as demandas da EJA e as especificidades dessa modalidade de ensino, entendemos ser insuficiente a carga horária disponível no curso para formar o licenciado para atuar na EJA, uma vez que o público da EJA não é composto por quaisquer jovens e adultos. Arroyo (2006, p. 22) coloca que os alunos dessa modalidade:

são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. [...] Temos mais carga horária para discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências [...] concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores [neste caso] as lacunas são ainda maiores.

Dessa forma, consideramos necessário reestruturar o curso de Pedagogia de forma que este inclua em suas prioridades a formação de professores capazes de reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA, de formular propostas curriculares compatíveis a essas realidades.

Existe ainda uma questão que afeta do desenvolvimento do Estágio de Docência na Educação de Jovens e Adultos, que diz respeito a dificuldade de estagiar em turmas de EJA, pelo número de turmas reduzidos, no município de Castanhal, pois existe bastante dificuldade para incluir todos os graduandos em formação da UFPA, juntamente com os graduandos de outras instituições, especialmente pelo dado que aponta ser a oferta de EJA, realizada apenas no horário noturno pela Secretaria Municipal de Educação.

Percebemos que a discussão sobre a EJA ainda ocupa lugares periféricos no curso de Pedagogia Campus Castanhal. O PPC dos cursos de licenciaturas tem grande influência e valor na organização do trabalho pedagógico escolar, não somente porque ordenam os conhecimentos a serem socializados pelos professores e apropriados pelos estudantes, mas porque neles estão implícitos as escolhas, os silêncios e as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinado conhecimento sobre as especificidades dos sujeitos da EJA.

Formar o professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos não é uma tarefa fácil, pois a maioria dos cursos de licenciatura não discutem a realidade da EJA e, quando ofertam

algumas disciplinas específicas, a carga horária não atende à demanda da formação. Jardimino e Araújo (2014) afirmam que nacionalmente a EJA reproduz experiências dos antigos cursos supletivos, na oferta de uma educação compensatória e aligeirada, com pouca qualidade. De forma geral, não é levado em consideração os sujeitos da ação educativa, jovens e adultos e idosos que necessitam de tempos e espaços pedagógicos diferenciados.

Como discente do curso de Pedagogia Campus Castanhal, podemos afirmar que a disciplina de Estágio de Docência na Educação de Jovens e Adultos foi a única que possibilitou proximidade com o sujeito da EJA no decorrer do curso. O contato com a Escola é um momento privilegiado de encontro e aproximação entre universidade e a Educação básica, entre teoria e prática.

Nesse sentido, consideramos que o curso de Pedagogia Campus Castanhal precisa investir na modalidade de ensino EJA, pois isto acarreta na formação profissional do futuro pedagogo, que necessita acontecer com significativo domínio de conhecimentos em todos os campos de atuação. Cabe a formação pedagógica contribuir para proporcionar ao aluno melhor forma de aprender e apreender o conhecimento. Cremos que [...] a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos e metodológicos) do fazer docente, porém engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência” (PACHANE, 2004).

Mesmo com as respectivas limitações, no estudo ficou evidenciado que existe aproximação teórico/prática que possibilita diversas implicações do Estágio de Docência em EJA, na Formação docente do graduando, no diálogo com o PPC.

Algumas possibilidades por nos vivenciadas podem ser assim sintetizadas, a primeira questão, diz respeito a própria compreensão da complexidade existente no exercício da prática docente na EJA; que coloca novos desafios tanto para educadores, como para educandos, tanto do Ensino Superior, como da Educação Básica.

A segunda questão, diz respeito a presença da singularidade e da diversidade na EJA, na escola estagiada, fato que demanda o papel, a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com uma concepção humanizadora na EJA, com a afetividade no fazer pedagógico

Os dados também evidenciaram a afetuosa relação entre docente e discentes, na sala de aula, na escola estagiada, fato que favorecia o aprendizado e a permanência dos educandos.

A investigação também, possibilitou caracterizar limitações do lugar da EJA no PPC do Curso de Pedagogia, dentre as quais destacamos, principalmente, a questão da carga horária do Estágio em EJA, que atualmente corresponde a sessenta horas (60) aula, e certamente, poderia ser ampliada;

Outro dado, que merece destaque na aproximação do PPC com o Estágio de EJA, corresponde a ausência de uma disciplina específica sobre EJA, capaz de fundamentar o Estágio no PPC, pois infelizmente no decorrer do curso a EJA ainda não é trabalhada por outras disciplinas.

É neste momento integrador que são colocadas em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, além de ampliar a construção do perfil do futuro profissional da educação, modelo de professor, um modelo, que pode estar pautado, na reprodução do conhecimento, ou voltado para a transformação social (Freire, 2000).

Destacamos que, no exercício das práxis, oferecida pelo exercício da docência, os sujeitos graduandos podem refletir a respeito das questões sociais, pedagógicas, políticas, filosóficas, que os cercam, sendo este um dos espaços que favorecem reflexões, tomada de decisão pelo perfil profissional, sendo essa mobilização, proporcionada pelas vivências no campo do estágio.

Pautada nessa perspectiva Pimenta e Lima (2009, p. 112) afirmam que:

A identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade.

Frente a essa chave de leitura, entendemos então, nesta investigação, o estágio de docência, teve papel peculiar de construção de identidade, no processo de formação docente, com importância singular frente ao desafio de confrontar a relação entre teoria e prática na construção do sujeito professor, na mediação reflexiva entre Ensino Superior e Educação Básica, nesse caso na EJA.

Destacamos, que um dos pontos relevantes no decorrer do processo de estágio de docência em EJA, foi a relação docente/discente, o modo de tratar, o respeito, o afeto tanto da

professora pelos alunos, quanto dos alunos pela professora relação ocorrida de forma positiva, propositiva, que abordamos no corpo do trabalho, enquanto fator de realização do aprendizado discente capaz de favorecer a permanência na escola.

## 5 CONCLUSÃO

O Estágio de Docência na Educação de Jovens e Adultos oferecido no oitavo semestre do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará Campus Castanhal, oportunizou momentos essenciais no que tange a prática docente da graduanda em formação.

No estudo, ficou evidenciado que a Educação de Jovens e Adultos, não é uma modalidade qualquer, ao nosso ver trata-se indiscutivelmente de uma educação capaz de transformar vidas humanas, porém requer uma atenção especial, de quem está na academia realizando o processo de formação docente, pois se faz necessário que as práticas pedagógicas sejam repensadas em bases emancipatórias, frente a este alunado e assegurem, realmente, as condições adequadas de atendimento escolar a estes sujeitos.

Diante do que diz Freire (1978, p. 68), “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo” e ao vivenciarmos esta prática reflexiva, pudemos entender o quanto é desafiador e ao mesmo tempo gratificante, ser educadora em formação vivenciando a EJA. Educadora que entende que não sabe tudo, educadora que aprende com a sala de aula, e com seus educandos, educadora que defende uma sociedade mais justa, humana, humanizadora, a favor da vida e da liberdade.

Foi neste momento integrador do Estágio que foram colocadas em prática, conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, além de ampliar a construção do perfil do futuro profissional da educação, modelo de professor, um modelo, que está pautado, na reprodução do conhecimento, ou voltado para a transformação social (Freire, 2000).

Destacamos que, no exercício das práxis, oferecida pelo exercício da docência, os sujeitos graduandos puderam refletir a respeito das questões sociais, pedagógicas, políticas, filosóficas, que os cercam, sendo este um dos espaços que favorecem reflexões, tomada de decisão pelo perfil profissional, sendo essa mobilização, proporcionada pelas vivências no campo do estágio.

Pautada nessa perspectiva Pimenta e Lima (2009, p. 112) afirmam que:

A identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade.

Frente a essa chave de leitura, entendemos então, nesta investigação, o estágio de docência, teve papel peculiar de construção de identidade, no processo de formação docente, com importância singular frente ao desafio de confrontar a relação entre teoria e prática na construção do sujeito professor, na mediação reflexiva entre Ensino Superior e Educação Básica, nesse caso na EJA.

Destacamos, que um dos pontos relevantes no decorrer do processo de estágio de docência em EJA, foi a relação docente/discente, o modo de tratar, o respeito, o afeto tanto da professora pelos alunos, quanto dos alunos pela professora relação ocorrida de forma positiva, propositiva, que abordamos no corpo do trabalho, enquanto fator de realização do aprendizado para o discente, capaz de favorecer a permanência na escola.

Nesse sentido, o presente estudo que tinha como propósito principal verificar o lugar da Educação de Jovens e Adultos, dentro do Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Pedagogia Campus Castanhal/ UFPA, nos revelou que muita rica foram as problematizações e as respostas trazidas sobre essa questão, pois ficou evidenciado que o PPC atualmente oferece pouca visibilidade para os jovens e adultos, quando se trata de EJA, pois oferece a modalidade no curso, no oitavo semestre letivo, e somente em um Estágio de Docência em EJA, de caráter obrigatório, e em uma disciplina de Tópicos Eletivos, a qual pode ser ofertada ou não, e pelo caráter eletivo pode ser realizada pelos graduandos ou não, pois na Turma de Pedagogia 2015, não foi oferecida EJA, mas outra temática.

Contudo, também não posso dizer, com relação a outras turmas e outras ofertas de Tópicos Eletivos, porém no momento da pesquisa foi a experiência vivenciada e estudada, e foi percebido que deveria ser a EJA mais enfatizada, mas o material analisado não apontava nessa direção.

Porém podemos analisar, que o Curso ao ofertar o Estágio em EJA, no período cursado, pelas graduandas em formação, ofereceu diversas contribuições teóricas e práticas, ricas, diversas, multifacetadas, que fazem toda a diferença na formação do futura educadora, que favorece a definição do perfil da docente.

Entretanto, se por um lado, verificamos uma lacuna na Educação de Jovens e Adultos, evidenciamos a necessidade de ampliar e oportunizar ao discente do curso, um estudo mais significativo nessa modalidade educação, com ampliação da carga horária da disciplina de

Estágio de Docência, e até mesmo tornar o componente curricular Educação de Jovens e Adultos como uma disciplina obrigatória, não somente como tópico eletivo de aprofundamento.

Ainda sobre o estágio, o mesmo proporcionou-nos uma nova visão diferenciada, e quanto uma educação emancipatória, voltada para a EJA, contribuiu para que possamos compreender a relação professor- aluno, o respeito e admiração mútua que tanto os alunos têm ao aprender algo novo, mesmo sendo o mais simples do dia a dia, a alegria deles ao conseguir decifrar uma palavra, quanto a professora que tem toda uma paciência e uma didática voltada para que a aprendizagem seja significativa e satisfatória.

Esse olhar de estagiária/ educadora em formação, contribui para nos levar a pensar/repensar novos, por meios de olhar um jovem/ adultos que não consegue ler, escrever e muito nem sabem o tanto de conhecimentos científicos acumulados que possuem, mas que trazem consigo uma bagagem de conhecimentos extraordinários, sendo assim conseguimos enxergar pessoas dispostas, mesmo cansados, atarefados, com vida praticamente toda formada, em busca de seus maiores sonhos, o de aprender.

Por fim, ressaltamos a relevância dessas constatações a medida que este estudo suscita o interesse de novos pesquisadores a construírem outras pesquisas neste campo, visando um melhor lugar para a Educação de Jovens e Adultos dentro do Projeto Pedagógico do Curso – PPC.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Relatos significativos de professores e alunos na educação de jovens e adultos e sua auto imagem e auto estima**. Porto Alegre, RS: PUCRS, 2006,156 fl.(Dissertação em Educação).
- ARROYO, Miguel González. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 p 17-32.
- ARROYO, Miguel González.. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L. et.al. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 2 ed. 1ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50, 2007.
- ARROYO, Miguel González.. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BARBOSA, M. J. (2009). **Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos**. In M. A. da Aguiar (org.), J. Paiva; M. J. Barbosa & W. B. Ferreira. A educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas (pp. 37-74).
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular**. São Paulo: Ática, 1974.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71**, capítulo IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Presidência da República, 1996.
- BEZERRA, Jayanne Santos. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a importância e a contribuição da afetividade na relação professor-aluno**. 2013. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3864/1/JSB17102013.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019
- BEZERRA, Jayanne Santos. **Caderno EJA 1: trabalhando com a educação de jovens e adultos – alunas e alunos de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006a.
- CAMPOS, E. F. E. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. 2010.
- CAMURRA, Luciana. **Escola Pública: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Direito à Educação**. Novembro de 2008, UNIOESTE, Campos Cascavel. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. BRASIL.

CURY, Augusto Roberto Jamil. **Parecer às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. DF, 2000

FÁVERO, Osmar. **Cultura Popular, educação popular: memória dos anos 60**. São Paulo. Editora Graal, 1983

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Virtudes do educador**. Vereda, 04/1982. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1475>. Acesso em: 08 de abril de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minhas práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003

FRANCO, F. C. **O coordenador pedagógico e o professor iniciante**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. Da S. O coordenador pedagógico e a formação docente. 9ª. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 33-36.

GADOTTI, M. **Educação e ordem classista**. Rio de Janeiro: Cortez, 1979. (Prefácio, Pós-fácio/Prefácio).

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: um cenário possível para o Brasil**. 2003. Disponível em: [http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional12030234911t003Ps002/EJA\\_Um\\_cenario\\_possivel\\_2003.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional12030234911t003Ps002/EJA_Um_cenario_possivel_2003.pdf). Acesso em: 03 de abril de 2019.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. Ed. São Paulo: Cortez: 2011.

GUEDES, L. F. **A leitura no universo educacional de jovens e adultos**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), 17., 2009. Campinas, SP. Anais... 17º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009.

GONÇALVES, Carlos Luiz. **“O coordenador pedagógico em tempos de mudança.”** In: Revista ABCEducatio. São Paulo. 1998

HADDAD, Sérgio. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI**. Revista Brasileira Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-369, ago. 2009.

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A Educação Pública antes da Independência.** São Paulo: Unesp: Santa Clara Editora, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>. Acesso em: 02 de maio 2019.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAUJO, Regina Magda Bonifácio. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

**LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LEITE, Sergio Antonio S. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** Temas em Psicologia, Campinas, v. 20, n. 2, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. **Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos.** Eja em Debate, Florianópolis, v. 1, p.1-26, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/acer/Downloads/977-3028-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/977-3028-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos.** São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2012, 369 fl. (Tese em Educação).

LUCK, Heloísa; CARNEIRO, Dorothy Gomes. **Desenvolvimento afetivo na escola: promoção, mediação e avaliação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** Eccos Revista, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZIARA, L. A. S. A. **A coordenação pedagógica e a práxis docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS., 2008.

NASCIMENTO, Eula Regina Lima. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS VOZES DOS SUJEITOS DO CAMPO NO PARÁ: da lógica de compensação às perspectivas emancipatórias.** 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Educação), Pesquisa em Educação Popular, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. **O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades.** Revista de Educación a Distancia. Ano V, n. 14, 2006. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 23 de abril de 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. **Ética**. Civilização Brasileira, 15 ed., 1997.

VYGOTSKY, L. S. (1994). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973

PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão**. Revista científica eletrônica de pedagogia. 2007. Disponível em: <http://www.revista.inf.br> acesso em: 23 de abril de 2019.

PACHANE, Graziela Giusti. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. Disponível em; [www.anped.org.br/reunião/27/gt11/T116.pdf](http://www.anped.org.br/reunião/27/gt11/T116.pdf). Acesso em; 03 de junho de 2019

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: questões e propostas**. 4ª São Paulo: Cortez, 2009

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Ed. Fulgor, 1973

PONTE, João Pedro (2006). **Estudos de caso em educação matemática**. Bolema, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (republicado com autorização).

PRADO, Di Paula Ferreira; REIS, S. M. A. de O. **Educação de Jovens e Adultos: O que revelam os sujeitos? XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes, MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. – **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes: Pesquisa com jovens e adultos**. São Paulo; Campinas: Ação Educativa/Papirus, 1999.

SANTANA, Daniela Cordeiro. **Eja: breve análise da trajetória histórica e tendências de Formação do educador de jovens e adultos**. Editora Realize. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/28e93eb53881513e51959a43ae232800\\_1862.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/28e93eb53881513e51959a43ae232800_1862.pdf)>. Acesso em: 22 de março de 2019.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. **Breve História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line. Campinas. 2010.

SYNDERS, Georges. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1998.

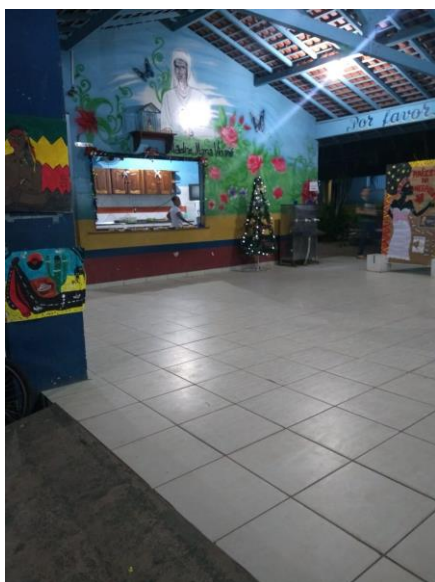
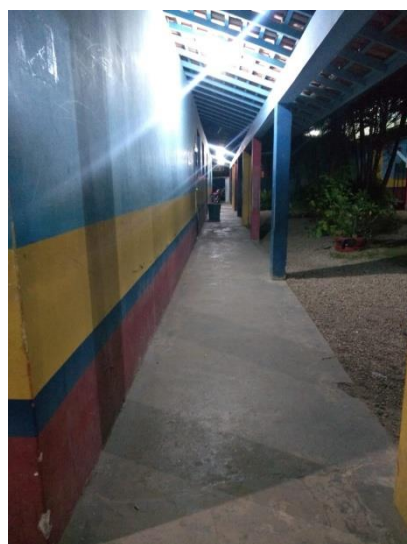
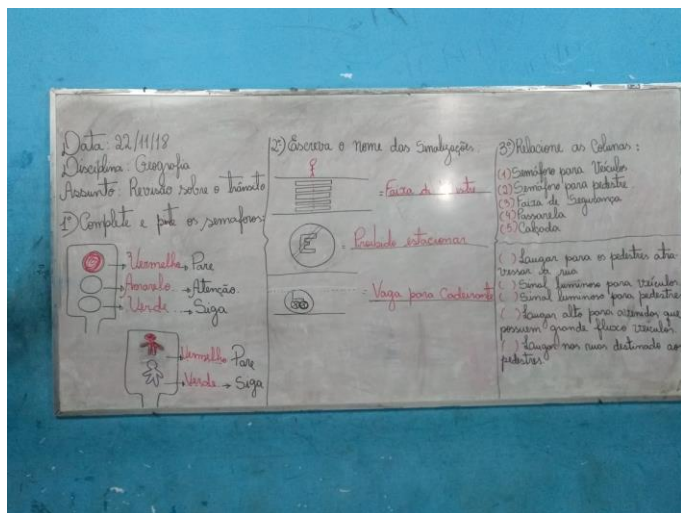
TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira.** 3 ed. – São Paulo: IBASA (Instituto Brasileiro de difusão cultural LTDA). 1972

UFPA. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.** Universidade Federal do Pará. Campus Castanhal, 2010.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução Portuguesa. Rio Tinto: Edições ASA, 1997.

UNESCO. CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belém.** Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

**ANEXOS**



<b>PLANO DE AULA</b>	
<b>ESCOLA:</b>	Escola Municipal De Ensino Fundamental Madre Maria Viganó.
<b>SÉRIES:</b>	3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup>
<b>PROFESSORA:</b>	Maria Eduarda.
<b>DURAÇÃO DA AULA:</b>	3 horas e 30 minutos.
<b>DATA:</b>	09/11/2018
<b>DISCIPLINA:</b>	Português
<b>CONTEÚDOS:</b>	Revisão do Grau do substantivo: Diminutivo, normal e aumentativo.
<b>OBJETIVO GERAL:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os tipos de grau do substantivo.</li> </ul>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e classificar os substantivos quanto o grau;</li> <li>• Reconhecer o uso adequado de aumentativo e diminutivo nas diferentes situações de uso da língua;</li> </ul>
<b>Desenvolvimento:</b>	<p>Aula expositiva dialógica e interativa. Primeiramente serão apresentados três objetos de tamanhos diferentes, um pequeno, um normal e um grande, e por meio deles dizer os tipos de grau do substantivo, falando a eles que o objeto pequeno representa o diminutivo, já o objeto de tamanho normal e o grau normal, e por fim o objeto grande é o aumentativo. Em seguida serão distribuídas figuras com os três tamanhos distintas para cada um deles. A tarefa é organizar de acordo com o grau do substantivo, nomeando os objetos, tipo: a figura de um carro, ordenar pelo tamanho e depois nomeá-los, exemplo: carrinho, carro e carrão. Pedir que eles expliquem como fizeram para a ordenar os tamanhos.</p>
<b>RECURSOS:</b>	Atividades xerocadas, quadro, pincel, figuras, objetos.
<b>AVALIAÇÃO:</b>	Será atingida, através da participação e interação de cada aluno nas atividades proposta.