UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

PERLA CRISTIANE ENVIY

REFLEXÕES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: CONTEXTOS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

IRATI
2019

PERLA CRISTIANE ENVIY

REFLEXÕES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: CONTEXTOS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, cultura e diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa

IRATI
2019

Catalogação na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

ENVIY, Perla Cristiane.
E61r Reflexões no processo ensino / aprendizagem e suas implicações na formação inicial docente: contextos inclusivos na Educação de Jovens e Adultos / Perla Cristiane Enviy. – Irati, PR : [s.n.], 2019.
130f.

Orientador: Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, cultura e diversidade. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Educação. 2. EJA. 3. Cidadania. I. El Tassa, Khaled Omar Mohamad. II. UNICENTRO. III. Título.

CDD 374.981

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE

TERMO DE APROVAÇÃO

PERLA CRISTIANE ENVIY

REFLEXÕES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: CONTEXTOS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação aprovada em 08/04/2019 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa
(Orientador/UNICENTRO)

Prof. Dr. Érico Ribas Machado
(UEPG)

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
(UNICENTRO)

IRATI-PR
2019

Impresso com recursos públicos por rudolpho na UNICENTRO

À Deus por me dar forças para jamais desanimar. Aos meus filhos por serem a motivação diária da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a DEUS, por ter permitido chegar até aqui e por Ele colocar pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta!

Aos meus filhos, Gustavo e Guilherme, por estarem ao meu lado sempre nos períodos de luta, anseios, alegria e agora mais uma vitória. Foram muitas ausências, correrias, viagens, horas e dias de escrita com vocês sempre ao meu lado me dizendo que eu ia conseguir. O amor infinito que sinto por vocês me faz acreditar sempre e desistir jamais!

Aos meus pais, Celso e Marise, responsáveis por toda a caminhada que tenho trilhado, pois a base de toda educação que recebi me faz lutar por tudo o que acredito. A presença e apoio de vocês me fortalecem sempre. Obrigada pelo amor incondicional!

Àquele que hoje, mesmo ausente, permanece sempre ao meu lado (vivo em meu coração) e sempre me fez acreditar que posso mais que imagino. Foi do seu apoio, incentivo de anos e a partir do nosso sonho de um dia me tornar Mestre, que este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito parte da minha vida e acreditar que eu seria capaz!

À minha família e amigas(os) meu agradecimento, pois, aos seus modos, sempre confiaram em meu trabalho. Obrigada pela confiança!

Agradecimento especial, ao meu orientado Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa, por toda dedicação, apoio e incentivo ao longo deste estudo. À você, meu eterno agradecimento!

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unicentro, aos professores e funcionários desta Instituição pela disponibilidade, simpatia, gentileza e conhecimento no decorrer desse processo. Obrigada por tudo!

Aos professores membros da banca: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz e Prof. Dr. Érico Ribas Machado pelas sugestões, correções e compromisso em colaborar com esta pesquisa.

Aos meus amigos e amigas do mestrado, pelos momentos divididos juntos, especialmente à Kelly e Luana, que tornaram mais leve essa jornada. Aos poucos nos tornamos mais que amigas, quase irmãs. Obrigada por dividirem as angústias e alegrias nas longas histórias da estrada da vida (vocês vão entender). Foi bom poder contar com vocês, pudemos enxergar que existe muito mais que pesquisadoras e resultados por trás de uma dissertação, somos humanas!

Às minhas amigas de sempre, Patrícia e Adriana, por acreditarem em meu potencial de uma forma que nem eu acreditava ser capaz de corresponder. Sempre dispostas a ajudar, nos momentos de leituras, escritas e congressos, vocês foram meu apoio em toda essa trajetória.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, pela liberação concedida para o cumprimento dos créditos e atividades obrigatórias na conclusão dessa etapa.

Às minhas colegas do Departamento de Educação da SME que entenderam minha ausência e auxiliaram nas demandas de trabalho nos momentos em que me ausentei, obrigada!

À todas as acadêmicas e professoras da Faculdade que participaram espontaneamente nas contribuições deste trabalho resultando na concretização dessa dissertação. Vocês merecem meu eterno agradecimento!

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta, o meu sincero agradecimento.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa.

SUMÁRIO

INÍCIO DE CONVERSA..... 14

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO..... 19

1.1ANÁLISE HISTÓRICA DA CONSTITUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO ENQUANTO DIMENSÃO FUNDANTE DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA 19

1.1.1 A Educação Popular como princípio de uma sociedade mais justa.....22

1.2A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS NA ESTRUTURAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS A ESSA MODALIDADE..... 28

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE 36

2.1 FORMAÇÃO INICIAL: UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DAS MUDANÇAS OCORRIDAS NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE.....36

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: UM OLHAR VOLTADO PARA A EJA NO PROCESSO FORMATIVO BRASILEIRO..... 433

2.3 A IMPORTÂNCIA DAS DISCUSSÕES A RESPEITO DA EJA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE..... 50

2.3.1 A importância do Estágio Supervisionado e suas contribuições para a formação docente inicial no curso de Pedagogia 63

CAPÍTULO 3: AS PRÁTICAS DOCENTES NAS TURMAS DE EJA A PARTIR DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA 68

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 68

3.2 PARTICIPPANTES DO ESTUDO..... 68

3.3INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS 69

3.3.1 Procedimentos 69

3.3.2 Instrumentos 71

CAPÍTULO 4: VIVÊNCIAS EM CAMPO DE ESTÁGIO: REFLEXÕES E DISCUSSÃO DOS DADOS 73

4.1 DISCIPLINAS CURSADAS 73

4.2 OBSERVAÇÕES PARTICIPATIVAS 82

4.3 INTERVENÇÕES PARTICIPATIVAS 91

4.4 SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR NA EJA..... 98

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 108

REFERÊNCIAS 114

APÊNDICES..... 125

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - As discussões que ocorrem permitem alguma mudança voltada ao olhar do trabalho docente na EJA durante o processo de formação inicial do professor?..... 78

GRÁFICO 02 - Momentos vivenciados em sala de aula podem elencar como diferenciais nesse processo de formação profissional inicial?..... 94

GRÁFICO 03 - Compreensão do trabalho desenvolvido nesta etapa de Estágio na EJA..... 101

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Contexto das matrizes curriculares das IES estaduais que contemplam discussões sobre a EJA 52

QUADRO 02 - Contexto das matrizes curriculares das IES privadas que contemplam discussões sobre a EJA 52

QUADRO 03 - Considerando o embasamento teórico que é dado na disciplina de Educação de Jovens e Adultos em EAD, o que podemos pontuar sobre o trabalho docente nesta modalidade a partir do que foi estudado nos documentos, leitura e atividades na plataforma? 74

QUADRO 04 - Qual a importância do contato e aproximação com a realidade de trabalho docente da EJA durante o seu processo de formação inicial?..... 77

QUADRO 05 - Discussões feitas nas demais disciplinas refletem princípios voltados a essa modalidade? A aprendizagem do aluno adulto? Elas priorizam, dão esse enfoque voltada ao aluno/docente da EJA?..... 79

QUADRO 06 - As discussões que ocorrem permitem alguma mudança voltada ao olhar do trabalho docente na EJA durante o processo de formação inicial do professor? 81

QUADRO 07 - Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado na EJA em seu processo de formação inicial?..... 83

QUADRO 08 - Construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, bem como a importância da ação docente, na etapa de observações, participações e experiências vivenciadas no campo de estágio..... 84

QUADRO 09 - Percepção dos acadêmicos referente a coerência entre as práticas de ensino desenvolvidos pelos professores regentes de turma e a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos adultos?..... 86

QUADRO 10 - Fica claro que existe uma estrutura flexível capaz de contemplar inovações e trabalhar com conteúdo significativos respeitando-se o tempo diferenciado de aprendizagem dos alunos da EJA?..... 86

QUADRO 11 - A disciplina de Estágio Supervisionado permite um aprofundamento e preparo necessário na formação inicial de professores para trabalhar com a EJA?..... 88

QUADRO 12 - Expectativas e anseios antes de vivenciar à docência na EJA..... 92

QUADRO 13 - Dificuldades encontradas nesse processo e quais estratégias utilizaram para enfrentar as deficiências e defasagens apresentadas pelos seus alunos?..... 95

QUADRO 14 - Qual é o perfil do profissional que atua nesta modalidade de ensino a partir da docência na modalidade da EJA?..... 96

QUADRO 15 - A compreensão do Estágio Curricular como espaço de aprendizagem..... 99

QUADRO 16 - Avaliação do processo formativo na EJA e sua contribuição para a construção da identidade profissional 100

QUADRO 17 - Contribuições da docência na turma de EJA.....103

QUADRO 18 - Papel da experiência na produção de conhecimento - Relação teoria e prática - espaço de formação e campo profissional..... 105

QUADRO 19 - Aspecto positivo e um negativo dessa etapa de estágio.....106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – ATO INSTITUCIONAL

AVA- AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

CEB – CAMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CF – CONSTITUIÇÃO FEDERAL

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONFINTEA - CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE JOVENS E ADULTOS

CP – CURSO DE PEDAGOGIA

DCE – DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO

DCNP – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA

DCNS – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

EAD – EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

EJA- EDUCAÇÂO DE JOVENS E ADULTOS

ENADE – EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IES – INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MCP – MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MOBRAL - MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

PNAA – PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPC – PROPOSTA PEDAGÓGICA DE CURSO

PROEJA - PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

PUC - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

TUIUTI - UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

UEM – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

UENP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

UEPG – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

UNESPAR - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

UNICENTRO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

UNICESUMAR - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ

UNINTER - CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

UNIPAR - UNIVERSIDADE PARANAENSE

UNOPAR - UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ

RESUMO

ENVIY, Perla Cristiane. Reflexões no processo ensino/aprendizagem e suas implicações na formação inicial docente: contextos inclusivos na Educação de Jovens e Adultos**.** 2018. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

O objetivo desta pesquisa é analisar aspectos da formação docente inicial, a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado na EJA, considerando a complexidade, as inquietações, a diversidade na aprendizagem dos alunos, bem como os desafios na inclusão dos educandos na Educação de Jovens e Adultos. Pretendeu-se investigar como as práticas vinculadas às orientações dos acadêmicos na disciplina de Estágio Supervisionado na EJA e nas disciplinas de Educação de Jovens e Adultos no processo de formação inicial vêm contribuindo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade com vistas no processo inclusivo desta modalidade. Para tanto, o primeiro capítulo aborda questões a partir de uma análise histórica da constituição do direito à educação, como direito social, para formação da cidadania, efetivando esse direito em práticas sociais que servem de instrumentos que contribuem para a redução das desigualdades e das discriminações. Já o capítulo dois apresenta uma discussão sobre a formação inicial, a possibilidade de compreensão das mudanças ocorridas no processo formativo docente, através de reflexões sobre a prática em uma integração na formação inicial docente, capaz de atender as demandas presentes na realidade escolar, que possibilite em práticas educativas mais inclusivas e de qualidade, com um olhar sobre as prática do Curso de Pedagogia que forma o docente para trabalhar na perspectiva da diversidade em relação ao público diferenciado que se encontra presente na EJA, tornando essa modalidade um espaço pretensamente inclusivo de conquistas e de desafios ao profissional docente. No capitulo três apresenta-se o método utilizado no decorrer da pesquisa, resultante dos encontros do grupo focal que possibilita a amplitude na compreensão do objeto de estudo, a partir dos relatos dos acadêmicos oriundos das vivências de estágio e das discussões realizadas nas disciplinas teóricas que foram subsidiadas nessa etapa de formação e a disciplina de Estágio, por meio de uma análise desses relatos, refletindo nos apontamentos feitos à luz de pesquisas da área e autores que contribuem na reflexão desse processo de formação. Conclui-se que que a formação inicial de professores para trabalhar com a EJA tem sido um caminho que vem sendo construído neste Curso, mais evidenciadas nas disciplinas específicas, sem perpassar às demais, o que acaba reverberando em práticas pedagógicas que não consideram o contexto do aluno adulto, por se tratarem de discussões rasas e aligeiradas se não estiverem conectadas com a realidade dessa modalidade e sua prática docente.

Palavras-chave: Educação. Formação Inicial. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

ENVIY, Perla Cristiane. Reflections on the education/learning process and its implications on the initial teaching formation: inclusive contexts in the Young and Adults Education (EJA). 2018. 116 p. Thesis (Masters Degree in Education) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2019.

The objective of this research is to analyze aspects of the initial teaching formation, from pedagogical practices developed in the Supervised Internship discipline in the EJA, considering the complexity, the concerns, the learning diversities of the students, as well as the challenges regarding the inclusion of the learners in the Young and Adults Education. We've intended to investigate how, in the initial formation process, the practices linked to the guidance of the academics in the Supervised Internship discipline of the EJA and in the disciplines of the Young and Adults Education, are contributing to the development of a quality pedagogical work that aims the inclusive process of this category. For this purpose, from a historical analysis of the constitution of education, the first chapter approaches issues such as social rights regarding the formation of citizenship, making effective these rights in social practices that serve as instruments that contribute to the reduction of inequalities and discriminations. The chapter two presents the discussion about the initial formation, the possibility of comprehension of the changes that occurred in the teaching formation process, throughout a reflection about the practice in an integration in the initial teaching formation capable of meeting the present demands of the school reality, that enables more inclusive and better quality educational practices, with a look on the practices of the Pedagogy Course which forms the lecturer to work under a perspective of the diversity regarding the distinctive public found in the EJA turning this category into an inclusive space of achievements and challenges to the professional of education. In the chapter three it is presented the method used throughout the resulting research of the focal group meetings that enables the amplitude on the comprehension of the object of study from the academics reports results of the internship experiences and of the discussions realized in the theoretical disciplines that were subsidized on this stage of formation and the Internship discipline, through an analysis of these reports reflecting on the notes made in light of researches of this field and authors that contribute on the reflection of this process of formation. The conclusion is that the initial formation of the teachers that work with the EJA has been a path that has been built in this Course, more emphasized to specific disciplines but without excluding others, which ends up reverberating on pedagogical practices that don't consider the context of the adult student, because shallow and rushed discussions if not connected with the reality of this category and its educational practice.

Key-words: Education. Initial Formation. Young and Adults Education.

INÍCIO DE CONVERSA

A temática em torno do processo de formação inicial docente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma perspectiva inclusiva faz parte caminhada profissional da pesquisadora desde 2008 quando iniciou, como docente no Ensino Superior, com a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, entre outras disciplinas que passou a ministrar aulas.

Neste processo, como docente do Curso de Pedagogia, passou a acompanhar a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, e com as vivências na carreira docente, muitas vezes foram notórias as dificuldades encontradas em alguns contextos em relação às angustias enfrentadas pelos professores diante de situações que iam além da prática esperada no trabalho docente.

Além disso, atuando como Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação do município de Ponta Grossa, passou a acompanhar as práticas docentes desenvolvidas nessa Modalidade de Ensino, na EJA.

Foram essas indagações que sempre motivaram para que continuasse pesquisando sobre os diferentes fatores que contribuem ou dificultam o fazer docente. Diante disso, pretende-se com este trabalho propor reflexões sobre como a formação docente inicial está tratando da inclusão escolar, tendo como ponto de partida a discussão sobre a diversidade em uma perspectiva de valorização dos contextos inclusivos.

Partindo desta premissa, que contempla o direito à educação de todos e das inquietações surgidas durante a carreira profissional, não tem como não fazer referência à trajetória acadêmica e profissional que resultou na escolha desse tema de pesquisa.

Assim, o presente estudo parte da compreensão da educação como um direito humano e constitucional, enquanto dimensão fundante da cidadania, que visa uma formação integral do indivíduo. Desta forma, este princípio se torna indispensável para participação de todos nos espaços sociais e políticos, bem como na inserção no mercado profissional.

Com este entendimento, constantemente a escola passa por mudanças, pois é um espaço de convivências e trocas de experiências variadas. Assim, o professor tem papel importante de mediador do conhecimento, estabelecendo relações favoráveis a todos os alunos, contribuindo para a aprendizagem, evolução e autonomia dos alunos, a qual deve estar fundamentada em uma concepção inclusiva. Muitas das políticas públicas que são formuladas e implementadas na defesa da diversidade, desafiam os profissionais da área a

pensar, não somente no reconhecimento destas diferenças, mas também, que estas precisam ser reforçadas por princípios dos direitos humanos.

Neste sentido, para encontrar alternativas frente a processos excludentes que marcam os sistemas de educação ao longo da história, se faz necessário à garantia de políticas públicas que respeitem e valorizem a diversidade da população como instrumentos de cidadania e redução das desigualdades existentes.

Esse movimento de busca para minimizar a exclusão social dos sistemas educacionais, também faz parte do histórico educacional brasileiro. Mesmo ocorrendo inúmeros avanços, na década de 1980, principalmente após a Constituição de 1988 que se estendeu aos jovens e adultos o direito à educação fundamental, ainda a exclusão cognitiva acentua a exclusão social (SANTOS, 2010).

Portanto, pensar a educação em uma perspectiva inclusiva demanda, dentre outros aspectos, que os sistemas de ensino possam respeitar e atender as necessidades educacionais das pessoas historicamente excluídas por sua classe, etnia, gênero, idade ou condição física e/ou intelectual. Ou seja, um sistema educacional inclusivo, requer uma escola que esteja aberta e preparada para responder educacionalmente a todos os que a procurarem.

Segundo Reis (2013), não basta apenas celebrar e contemplar as diferenças, mas questioná-las e problematizá-las, explicando como são produzidas, histórica e socialmente, e como estão envolvidas nas/ou com as relações de poder, que buscam constantemente hierarquizar e dividir o mundo em extratos sociais. A partir desta conjuntura, este trabalho tem o intuito de não somente apontar caminhos, mas também refletir sobre possibilidades para a real institucionalização da inclusão de todos.

Diante disso, para que esses excluídos deixem de ser assujeitados e se tornem sujeitos de suas histórias, as ações educativas necessitam atingir as demandas desse aluno, de forma a ampliar seu capital cultural, para que este compreenda seu papel como cidadão.

A efetivação do direito à educação requer estratégias eficazes de enfrentamento dos desafios que se interpõem ao processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos. Um dos caminhos mais seguros na consecução dessa tarefa passa pela formação inicial dos profissionais docentes, sobretudo para o cumprimento do papel social que a eles compete.

Para atingir tais ações educativas exige-se cada vez mais do profissional docente o entendimento de que para ensinar se fazem necessárias distintas habilidades, acrescidas ainda quando se vislumbra o processo de ensino-aprendizagem em contextos educacionais

inclusivos. No entanto, é preciso refletir como o Curso de Pedagogia, em sua matriz curricular, vem oportunizando algumas discussões sobre o trabalho docente na EJA.

Neste sentido, para se desenvolver um ensino adequado a esse público é necessária uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada, sendo que "[...] há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, ou nos de pós-graduação e extensão." (MACHADO, 2000, p. 16).

Partindo da realidade de uma especificidade diferenciada da Educação de Jovens e Adultos, se faz necessária a formação de um professor que contemple competências e saberes imperativos à prática pedagógica, assumindo o papel de mediador da sua própria aprendizagem, colocando-se frente à diversidade de saberes de seu grupo e da especificidade dos próprios conhecimentos que, não raras vezes, passam por um processo de reconstrução.

Assim, percebe-se que a complexidade de ser professor não está centrada somente na atuação na Educação de Jovens e Adultos, mas em ser profissional/pessoa e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano está inserido no mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os diversos caminhos da existência, e através desta trajetória. Tardiff (2002, p.149) afirma que o professor "[...] é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana [...]."

A partir de todo este entendimento, tem-se como objetivo geral deste estudo analisar aspectos da formação docente inicial, a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado na EJA investigando como no processo de formação inicial as práticas vinculadas às orientações dos acadêmicos na disciplina de Estágio Supervisionado na EJA vem contribuindo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade desta modalidade.

Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: refletir sobre o processo de aquisição dos principais conceitos teórico práticos que constituíram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da educação brasileira; analisar como o Curso de Pedagogia forma os professores com vistas às competências necessárias à formação docente inicial; interpretar como ocorre a formação inicial dos professores para atuar na EJA, bem como, as adequações necessárias para o desenvolvimento das práticas docentes.

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho está pautada pela abordagem hermenêutica dialética, como método para análise dos dados, pois conforme define Minayo (2004, p. 218), esta remete a "[...] capacidade de realizar uma reflexão fundamental que ao mesmo tempo não separa da práxis, podemos dizer que o casamento dessas duas abordagens deve proceder e iluminar qualquer trabalho científico e de compreensão da comunicação."

Os procedimentos metodológicos resultam da formação de grupos focais, realizados por meio de quatro encontros compostos por duas professoras e quatorze acadêmicas do curso de Pedagogia de uma IES privada do município de Ponta Grossa, que oportunizaram momentos de troca e (re)construções de conceitos que possibilitam um maior entendimento da complexidade e necessidade do processo de formação inicial em prol de uma prática inclusiva na EJA. A partir destes encontros, a coleta dos dados decorre das questões provocadoras, sendo transcritas e utilizadas para análises, organizadas em quatro categorias no terceiro capítulo: disciplinas cursadas, observação participativas, intervenção pedagógica e significados atribuídos acerca do estágio supervisionado curricular na EJA.

Para isto, o primeiro capítulo intitulado "Educação de Jovens e Adultos" faz uma análise histórica da constituição do direito à educação enquanto dimensão fundante do exercício da cidadania**,** dos aspectos históricos na estruturação das políticas educacionais voltadas a esta modalidade e das ações destinadas a resolver ou minimizar problemas sociais presentes neste contexto educacional, que refletem também no cenário social. Ressalta-se ainda a importância da EJA como responsável pela estruturação das políticas educacionais no Brasil, compreendendo os principais movimentos e aspectos legais desse processo. Se faz também neste capítulo uma caracterização dos educandos da EJA, enquanto sujeitos de suas próprias formações, abordando a importância de se pensar nas práticas docentes voltadas ao público desta modalidade, bem assim, são reflexionadas questões que envolvem o sujeito como um ser aprendente, que já possui uma trajetória social marcada historicamente e que retorna à escola nas turmas de EJA.

Já o segundo capítulo, denominado de "Formação inicial docente" apresenta uma possibilidade de compreensão das mudanças ocorridas no processo formativo docente, além da discussão da necessidade do olhar sob as experiências teórico/práticas oportunizadas pela matriz curricular do Curso de Pedagogia. São miradas teóricas motivadas a compreender o processo formativo do futuro profissional docente para atuar na EJA, que se dá por meio de práticas convergentes na relação entre teoria e prática.

Em continuidade, no terceiro capítulo, denominado "As práticas docentes nas turmas de EJA a partir da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia" apresenta-se o trajeto da pesquisa, detalhando a forma como se deu o processo investigativo, que optou pela abordagem hermenêutica dialética, permitindo a coletas de dados resultados dos encontros dos grupos focais utilizados como instrumentos, que envolveu acadêmicas e professoras que fazem parte desse processo de formação inicial docente, no intuito de compreender os impactos dessa formação para o desenvolvimento da prática docente em contextos educacionais inclusivos na EJA. Por conseguinte, se faz uma análise desses relatos através da correlação entre os apontamentos evidenciados nos encontros e outras pesquisas congêneres, além do estabelecimento de diálogo com autores que contribuem na reflexão desse processo de formação.

Por fim, no tópico destinado às Considerações Finais, discorre-se sobre os principais resultados decorrentes dos objetivos propostos para essa pesquisa, elencando os saberes que foram se constituindo ao longo desse estudo a partir das análises e desdobramentos dos dados coletados.

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Este capitulo faz uma análise histórica da importância de se compreender a constituição do direito à educação, como direito social, para formação da cidadania, o qual efetiva-se a partir do entendimento de que o desenvolvimento de práticas sociais servem de instrumentos que contribuem para a redução das desigualdades e das discriminações.

1.1 ANÁLISE HISTÓRICA DA CONSTITUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO ENQUANTO DIMENSÃO FUNDANTE DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

São notórios os processos de constantes mudanças e transformações ocorridas na educação brasileira, por movimentos iniciados a partir da década de 20, quando se tinha grande preocupação com o fortalecimento da nação em um cenário preocupante em relação ao número do analfabetismo do país (SAVELI, 2010). Convictos da importância de fortalecer ações no combate ao analfabetismo crescente na época, após a realização de um recenseamento escolar, verificou-se um número ainda maior do que o esperado para o momento. Estes números levantados não serviram de base apenas para o cenário paulista, mas foi determinante para o motivar o movimento chamado "entusiasmo pela educação[1]".

Observando as reformas propostas na década de 20 no cenário educacional percebe-se que muitos elementos discutidos naquele período ainda se fazem presentes nas propostas de mudanças atuais. Algumas serviram ainda no desvio de um tema muito importante diante da questão do analfabetismo, no que diz respeito à implementação de uma educação popular a partir de então.

Mais tarde, com a Revolução de 30, inicia-se um período de mudanças nos mais diversos campos, dos quais o país passa "[...] de uma sociedade considerada pré-capitalista, agrário-comercial e artesanal para uma sociedade urbano-industrial" (SAVELI, 2010, p. 133). Nesta nova conjuntura ocorre um aumento da população urbana, surgindo uma maior mobilidade social configurando na primeira metade da década de 30 o "movimento renovador da educação" que consistia em criticar a escola existente pela seletividade que

[1] O movimento entusiasmo pela educação teve caráter quantitativo, visando a expansão da rede escolar e desanalfabetizar o povo. O otimismo pedagógico teve caráter qualitativo, importava-se com a otimização do ensino, ou seja, com a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. (GHIRALDELLI JR., 2003).

prevalecia em relação a quem se dirigia, seu caráter formalista e a separação entre o ensino e as atividades humanas (ROCHA, 2004).

Este movimento vem afirmar que o Estado deveria garantir a educação para todos, defendendo ser função essencial e primordial do poder público. Neste sentido, cabe ao Estado a garantia da escola pública, gratuita, laica e obrigatória para todos os cidadãos, superando toda e qualquer seletividade social, independentemente de suas condições economias e sociais.

Estas ações, vem delinear o texto que compõe o "Manifesto dos Pioneiros" de 1932, do qual emerge um documento de política educacional com uma proposta de construção de um amplo sistema de educação pública (SAVIANI, 2007) legitimando um quadro cognitivo pelo qual apreendemos e planejamos nosso sistema educacional federativo.

> [...] cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos [...] e teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. (MANIFESTO, 2006, p. 193).

A partir das propostas deste documento, fica clara a intenção de se formalizar um sistema nacional[2] de educação no Brasil. Trata-se de uma iniciativa de fortalecimento da educação do povo para o desenvolvimento da nação, estratégia que é encorpada mais tarde no texto constitucional da Constituição Brasileira, promulgada em 16 de julho de 1934:

> Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

É totalmente inegável a importância do direito à Educação, como direito social, para formação da cidadania, como direito declarado em lei a partir de 1934 e se tratando de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional.

Também se torna evidente com o texto do Manifesto que este movimento se contrapõe à escola tradicional, com um modelo de "[...] escola nova como ruptura

[2] Esse termo é usualmente associado a um sistema público de educação, especialmente na literatura na qual historicamente se opôs a educação conduzida pelo Estado à educação privada, ofertada pelas igrejas ou leigos.

necessária desde as práticas em sala de aula, passando pela formação profissional e das elites nas universidades.” (DUARTE; SANTOS, 2017, p. 9). Para tanto, analisando também o sistema educacional brasileiro da época para afirmar a sua inautenticidade e desorganização.

Oliveira (2012) afirma que a declaração do direito à educação tem como princípio a ideia de que todos têm direito a ela, embora se admita que a diferença na sua oferta, pode existir, buscando ser a menor possível. Quando se afirma que todos têm direito à educação, considera-se uma igualdade subjacente a esta declaração:

> [...] a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, sendo a responsabilidade do Estado buscá-la incessantemente nas políticas públicas. Assim, todas as circunstâncias que permitam a desigualdade na garantia desse direito devem ser evitadas, por contrariarem a própria ideia de direito. (OLIVEIRA, 2012, p. 39).

Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 permanece como referência fundamental na luta pelo direito à educação, uma conquista importante que reconhece e estabelece mecanismos para a garantia deste. No entanto, o ensino fundamental enquanto um direito é reconhecido desde 1934, que vem a ser reafirmado como direito público subjetivo em 1988.

> [...] O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (CURY, 2002 p. 249).

Desta forma, o direito à educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, sendo este princípio indispensável para políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Neste sentido, a educação como direito e a efetivação deste em práticas sociais são instrumentos que contribuem para a redução das desigualdades e das discriminações, possibilitando uma aproximação entre todos. A universalização da educação escolar de qualidade como um direito é pressuposto civil de uma cidadania universal, sendo o acesso à educação um meio de abertura que propicia ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de reconhecimento como cidadão, que possui em seu caminho muitas opções diferenciadas, além de oportunizar crescente estima de si. (CURY, 2002, p. 261).

O artigo 205 da CF de 1988 expõe que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Em se tratando da função social da educação, abordada Constituição Federal, Cury acrescenta que:

> [...] a função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem. (CURY, 2008, p. 302).

Com todo este entendimento na busca da formalização de um sistema nacional de educação no Brasil, vários foram os movimentos que surgiram em defesa para dar conta do problema que envolvia o analfabetismo a partir do final da década de 40, período no qual os ideais democráticos expandiram-se pela sociedade brasileira, mas que alcançou também as décadas de 50 e 60. São movimentos marcados pelo surgimento das ideias de Paulo Freire, que originaram o trabalho da educação popular e que, mais tarde, servem de marco nas ideias pedagógicas no Brasil e no mundo. (PEREIRA, 2010).

1.1.1 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRINCÍPIO DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA

Sabe-se que a Educação Popular surge a partir das organizações populares fora da escola, com bases emancipatórias que tiveram ampla repercussão na sociedade, ultrapassando fronteiras e os muros escolares, influenciando as práticas educativas ocorridas em diferentes espaços educacionais. Ao se pensar a Educação Popular, segundo Pereira (2010), parte-se do debate iniciado por Paulo Freire que defendia a conscientização, compreensão da realidade e da ação do homem no mundo, é falar da *práxis* desde uma realidade social que tem como princípio a participação popular na busca de uma sociedade mais justa, fraterna e humana.

Portanto, “[...] ao acreditar no potencial humano estimulando a participação dos educandos, a Educação popular transforma-se em um laboratório de experimentação em que vários níveis de atuação vão se fazendo presentes.” (PEREIRA, 2010, p. 74). Assim, o

educando passa a encontrar no grupo um apoio para expor sua capacidade de pensar, argumentar e criar.

Freire defendia que a Educação não pode ser vista apenas como ferramenta de transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder, como acontecia na Educação bancária (cf. FREIRE, 1987), mas, sim, ser entendida como uma ação capaz de libertação e emancipação das pessoas. “Uma prática cultural libertadora deveria envolver um trabalho intelectual de reelaboração dos elementos ideológicos da tradição de um povo.” (BRANDÃO, 2008, p. 28).

A partir da primeira metade da década de 60, movimentos na defesa da promoção da cultura e sobre os usos políticos de dominação e alienação da consciência de classes populares começaram a se disseminar, resultando ações nesses movimentos voltados para a promoção da cultura popular dos quais Freire participou, fundando entre outros, o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP), que tinha a intenção de levar a todos a cultura produzida pelo povo, resgatando nas pessoas o potencial criador. Desta forma, reafirmavam que todo ser humano produz cultura na sua relação com o outro e com o mundo.

> Este “movimento” reuniu professores e artistas. Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só da educação [...] as pessoas que faziam o MCP queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, nas cantigas, e nas ideias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também. (BRANDÃO, 2001, p. 35).

Concomitantemente, neste período, Freire desenvolveu a experiência com alfabetização de adultos na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962. Preocupado com o papel político da Educação com jovens e adultos, Freire propôs uma educação para a liberdade (FREIRE, 1974), pois defendia a reflexão, o debate em torno do potencial os educadores, bem como, dos educandos.

> Há mais de 15 anos vínhamos acumulando experiências no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais. [...] Sempre confiávamos no povo. Sempre rejeitávamos fórmulas doadas. Sempre acreditávamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares, e com elas, poderemos realizar algo sério e autêntico para elas. (FREIRE, 1982a, p. 102).

Nesta proposta de Freire, a educação para a liberdade se dá por meio da participação no círculo de cultura[3], no qual homens e mulheres se redescobrem como produtores culturais, compreendendo a relação do ser humano com o meio que o cerca e a possibilidade de transformação do mundo através de seu papel de criador. Importante ressaltar que a Educação não é algo distante da vida, mas possibilita recriá-la e, assim, vivê-la melhor.

Freire proclamava também a conscientização e não a transmissão ou memorização das letras, procurando superar a educação domesticadora, ou Educação bancária[4] como foi denominada por ele. Para Freire, a Educação popular se tornaria um espaço em que o homem excederia sua situação de homem-objeto passando a homem sujeito-histórico transformador.

A ampliação e intensa mobilização dos programas de Educação popular começam a ser ameaçadores para a nova ordem vigente que se inicia no país. Os militares começam a uma articulação política para a instauração da ditadura militar em 1964, sendo aprofundada em 1968, culminada com o Ato Institucional n.º 5 (AI-5), que leva o poder público ao distanciamento total da população, inibindo qualquer tipo de participação popular no poder.

Neste período, o autoritarismo se instala no Brasil e ocorre o fechamento do regime a qualquer possibilidade de participação do povo. Fica evidente uma repressão violenta que atinge todos os movimentos idealizados por trabalhadores com as causas populares. Várias são as intervenções militares ocorridas em sindicatos e universidades, com o intuito de desarticular e desmobilizar a população. O país passa por um período de opressão, violência, censura e silenciamento dos movimentos de Educação popular, tirando destas classes todo o direito a manifestar e lutar por seus direitos.

Freire, através de sua experiência, nutria fortes críticas à precariedade dos prédios escolares, aos materiais didáticos, à qualificação do professor. De formas tais, percebe-se a necessidade de inovações pedagógicas que enfatizassem uma educação com a sociedade e

---

[3] No método Paulo Freire, os círculos de cultura substituíam as salas de aula na sua relação vertical com o aluno. Como decorrência, o professor foi superado pela figura do coordenador de debates; o aluno pelo participante do grupo; a aula, pelo diálogo; os programas curriculares por situações existenciais, que, por desafiarem os educandos no debate das mesmas, seriam capazes de levá-los a posições mais críticas. (FREIRE, 1983, p. 115).

[4] Paulo Freire faz uma crítica à Educação Bancária. Na visão freireana, este modelo de educação parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber. Criando-se então uma relação vertical entre o educador e o educando, sendo o que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento.

não para a sociedade. Freire propunha uma renovação dos métodos e processos educativos, abandonando os processos estritamente auditivos em que o discurso seria substituído pela discussão e participação do grupo. (KOZELSKI, 2011).

Neste governo, a conscientização do povo brasileiro somada com a participação da população mais pobre se constituía uma grande preocupação ao projeto de construção do país/governo. No período em questão, criou-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), mas que por motivos financeiros foi extinta mais tarde em 1963. Evidencia-se que os anos de 1958 e 1964 foram marcados por ações em que "[...] a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as "reformas de base" defendida pelo governo popular/populista de João Goulart." (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 36).

Mais tarde realizou-se o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que reforça a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos, que resulta no surgimento do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA) dirigido por Paulo Freire, o qual é extinto pelo Golpe de Estado em 1964 (CODATO, 2004), junto com os demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) apontam sobre os princípios que orientavam estes movimentos:

> O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Freire concebia a educação como comunicação, diálogo: "[...] encontro de sujeitos que buscam a razão dos acontecimentos." (FREIRE, 1997, p.77). Mas une a educação à cultura, pois segundo ele, ambos andam juntas, deve ser uma relação dialética e prática. Já em 1967, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pelo governo militar, que vem fazer restrições às concepções político-filosóficas de Paulo Freire, estimulando o individualismo e a adaptação à vida moderna, por meio da ênfase e responsabilidade pessoal no êxito ou fracasso, afastando a possibilidade de resistência ao modelo instalado.

Um programa de alfabetização restrito à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Dessa maneira, se configura o que se chama de objetivo político do MOBRAL, que buscava responsabilizar o indivíduo de sua

situação sem considerar seu papel de sujeito que produz cultura, identificando-o como uma ″[...] pessoa vazia a ser ‘socializada’ pelos programas do MOBRAL.” (MEDEIROS, 1999, p. 189).

Não é por acaso que a crise da ditadura militar, no final dos anos 70, combinou com a acréscimo dos movimentos sociais no Brasil. Nesta década, foram surgindo outras formas de manifestação contrárias ao regime da época, levando a população de volta às ruas mesmo diante da repressão existente de forma disfarçada.

Somaram-se ainda os movimentos contra o custo de vida, pela anistia, em prol da democracia e abertura política e desta forma o país começa a mudar sua imagem. Em se tratando da Educação “[...] a década de 80 se inicia com a construção de entidades destinadas a congregar educadores e de associações de caráter sindical que vão se aglutinando em âmbito nacional.” (SAVIANI, 1995, p. 52).

Durante este programa, difundiu-se a ideia de recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, sugerindo que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizada. Sem entender o método pedagógico, muitas pessoas que se alfabetizaram pelo MOBRAL acabaram desaprendendo a ler e escrever após a extinção do programa.

Em meio a tudo isto, em 1971 é editada também a Lei n.º 5.692 que regulamenta o Ensino Supletivo (grau de ensino que visa a contemplar os jovens e adultos) como proposta de reposição de escolaridade. O suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização, foram contemplados com um capítulo específico nessa legislação.

Mais tarde, nas décadas de 1980 e 1990, estas discussões foram incluídas no processo de redemocratização do sistema político, marcados pela forte presença da sociedade civil na reivindicação de direitos. A partir da inspiração e presença do professor Paulo Freire na secretaria municipal de Educação de São Paulo (em 1990), passaram a serem desenvolvidos programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, resgatando o ideário das experiências anteriores ao regime militar. Inaugura-se um período profícuo para debate sobre Educação de Jovens e Adultos na lógica da Educação Popular.

Esta conjuntura de agitação social resultou no Movimento de Alfabetização (MOVA) que acabou espalhando-se pelo país, envolvendo entidades e movimentos sociais, que fortaleceram na sociedade civil a demanda por EJA e a necessidade de experiências educacionais voltados a este público.

Também a partir de 1985, no período de redemocratização do país, o MOBRAL é extinto e ocupa seu lugar a Fundação EDUCAR, com as mesmas características do MOBRAL, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção. Um dos marcos importantes que influenciou fortemente a Educação Brasileira foi a Constituição Federal de 1988, que fortaleceu os princípios da gestão democrática, sendo um conjunto de aspirações de vários agrupamentos políticos, alimentadas desde o início da década. A partir desta constituição é que se começou a pensar em uma educação de qualidade igualitária, previstas em seus artigos:

> Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.
> Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988).

Em 1989, especialistas são convocados para a discussão do Ano Internacional de Alfabetização, deliberado pela UNESCO para 1990. Neste ano, ocorre a extinção da Fundação EDUCAR e acontece a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios.

Esta análise torna-se basilar por demonstrar como as ações no campo educacional foram se constituindo na defesa do direito à educação, permeado por lutas e movimentos que contribuíram para os direitos sociais. Embora estejam amparados por lei, possuindo um alcance universal, se faz necessária a intervenção do Estado através de políticas públicas para a garantia de forma positiva dos direitos de seus titulares.

Assim, a Educação relaciona-se com o desenvolvimento social, como afirma Mendes (2002). A sociedade, portanto, torna-se fonte fecunda para a busca de conhecimento em qualquer área do saber. Para isto, a estrutura educacional precisa atender a um conjunto de interesses, para além da dimensão cognitiva, cabendo ao um Estado promover valores em respeito à dignidade da pessoa humana.

1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS NA ESTRUTURAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS A ESSA MODALIDADE

Após esse breve estudo histórico do processo de reconhecimento da importância de se instituir no país um sistema de educação que vise a atender uma demanda considerada excluída dos processos educativos, percebe-se que as políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgem na tentativa de instituir programas que solucionem os problemas voltados ao analfabetismo no país.

Muitas das políticas públicas ocorrem de forma aligeirada no Brasil. Na modalidade de ensino que constitui a EJA, isto não é diferente. Atualmente a EJA apresenta-se como um direito do cidadão, tentando afastar-se da ideia de compensação, e assumindo a reparação e equidade, aprendizagem e qualificação permanentes, não apenas de caráter suplementar, mas fundamental.

Ao se discutir e pensar em uma nova concepção de EJA é preciso reconhecer o direito à escolarização para todos, independente de idade ou qualquer outra situação que envolva aspectos que permeiam a diversidade existente no país. Neste sentido, compreender como as políticas educacionais são elaboradas, bem como, entender como se apresenta o contexto em que elas são pensadas, permite um maior entendimento das concepções e manifestações da educação em determinado período.

Após 1910, verificam-se a proliferação de diferentes grupos sociais em favor do ensino popular, motivados pelo aumento da demanda escolar ocorrida com a chegada dos imigrantes europeus. A conquista do direito à EJA, assim como a mobilização por sua implementação pode ser indicada a partir dos movimentos que apontaram a necessidade da importância de se alfabetizar um grande número de adultos que não sabiam ler e escrever a partir da década de 20. Nesse período começam fortes críticas pelo modelo de escola até então difundido, por meio de lideranças que participavam de movimentos abolicionistas, comunistas e anarquistas (XAVIER; RIBEIRO E NORONHA, 1994).

Com o aumento desta demanda, também se detecta maior diversidade de interesses e concepções relacionadas à educação brasileira, tanto no plano político como social. Neste contexto de confrontos entre as ideias de diversos setores conservadores da sociedade brasileira e os setores liberais advindos com a Escola Nova, ocorrem transformações políticas, sociais e econômicas a partir da década de 30, que são fundamentais para a reorganização do sistema educacional brasileiro.

Mais adiante, o início da década de 90 é marcado por vários debates realizados por instituições governamentais e não governamentais no sentido de encontrar estratégias para erradicar o analfabetismo no Brasil. Também nesta década, ocorre a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual institucionaliza a modalidade EJA, substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA:

> A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12).

A mudança que passa a versar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), expressa com a implantação da Lei n.º 9.394/96 (LDB), assegura os direitos a este público. Especificamente no capítulo II, em sua seção V, garante-se o previsto na Constituição Federal de 1988, nos seguintes termos:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> §1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> §2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996).

No ano seguinte à edição da LDB, em 1997, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, que resulta da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA), enfatiza que:

> A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (UNESCO, 1997, p.1).

Sendo assim, entende-se que a EJA é destinada àqueles que foram excluídos da escola e muitas vezes são colocados à margem do mercado de trabalho pela sua condição de não escolarizado e, também, por pertencerem a determinados grupos culturais com singularidades marcantes, que precisam ser resgatados e (re)inseridos na sociedade.

Além disto, entre os vários documentos que foram incorporando e fortalecendo as discussões sobre as políticas voltadas à EJA, o Parecer do Conselho Nacional da Educação de n.º 11/2000, de relato de Jamil Cury, traz uma nova concepção de educação de jovens e adultos às diretrizes nacionais da educação básica. O documento descreve esta modalidade de ensino por suas funções: reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida.

Fica evidente que as iniciativas voltadas à EJA, até então, surgiram com a participação do Estado. A necessidade de prestar contas sobre os índices de analfabetismo, tanto à sociedade brasileira como à organismos internacionais, fez com que o poder público procurasse soluções imediatas para resolver o problema instalado e desta forma buscasse erradicar o analfabetismo.

É neste sentido que se desenvolve grande parte do trabalho de Paulo Freire, o qual se tornou reconhecido no mundo inteiro, principalmente no campo educacional, enquanto inovador e revolucionário na educação de adultos, como autor do "método Paulo Freire"[5], como aponta a pesquisa de Reis (2012) que fez um estudo da vida do autor e proposições construídas ao longo de sua caminhada.

Freire chama a atenção, de imediato, por seu trabalho em prol da democratização do ensino e a função social da educação, sempre vigilante às necessidades de seu tempo e comprometido na resolução dos problemas levantados, envolvendo-se principalmente nas questões em relação à intelectualidade brasileira, dedicado na luta de constituir a democracia e promover o desenvolvimento econômico do país. Junto ao Movimento em Defesa da Escola Pública e também aos Movimentos de Educação e Cultura Popular, o argumento que fortalecia sua defesa era de que a educação era um motor propício para as transformações necessárias.

[5] O método Paulo Freire tinha como pré-requisito o estudo de palavras geradoras, as quais faziam parte do contexto dos próprios estudantes a fim de que uma alfabetização consciente fosse consolidada, a partir do próprio contexto sócio histórico dos alfabetizados.

Conhecido mundialmente com seu legado como educador popular que criou um método que alfabetizou conscientizando adultos em 40 dias, escreveu obras que demonstravam sua preocupação com a educação em geral. Basta lembrar "[...] dos movimentos que esteve à frente na década de 1960, a educação dita popular ganha uma nova conotação, seria aquela que é produzida para as/com as/pelas classes populares segundo os seus interesses." (WERRI, 2008, p. 18).

A importância de estudar o pensamento de Paulo Freire reside no fato de que suas obras revelam íntima relação com os agentes de seu tempo e com as necessidades sociais de cada época, considerando cada momento histórico em que viveu como determinante para sua vida e para a sua inserção teórico-prática na sociedade. Ao compreender seus textos como resultado de suas determinações objetivas pode-se avançar na análise das relações sociais em que se está constantemente envolvido.

Werri (2008) contribui neste aspecto ao dizer Freire faz parte de uma concepção idealista da história, ressaltando a centralidade do papel do homem como sujeito consciente e criador, que realiza um papel ativo nas mudanças sociais. O autor assinala também que foi neste espaço organizado pela burguesia que Freire explorou seus primeiros ensaios pedagógicos com as classes populares, compreendendo como é importante perceber como "[...] o povo fala, se relaciona e trabalha; compreender sua cultura, para comunicar-se com ele com eficiência e respeito. Foi por meio desta instituição que o educador aprendeu a ouvir o educando e compreender com ele as contradições que a realidade encerra." (WERRI, 2008 p.52).

Entre as ideias desenvolvidas por Freire (2005) referentes à educação voltada à democracia, cabe destacar o seu artigo "Educação primária para o Brasil" que relaciona algumas ações primordiais ao ressaltar a importância da integração da escola com a vida comunitária, o trabalho conjunto, entre as várias unidades pedagógicas de forma sistemática, que desenvolveria a consciência crítica da posição do sujeito e sua tarefa em seu contexto.

Todas as propostas do trabalho defendido por Freire são princípios que orientam o trabalho desenvolvido na EJA, pois, segundo Alves (2004), sua proposta resultou em avanços oriundos do reconhecimento da educação de jovens e adultos enquanto modalidade de ensino e não como uma classe de recuperação para adultos analfabetos que eram inferiorizados e considerados até então ignorantes. Dentre o legado deixado por Freire, este período marcou a busca de metodologias especificas para educar adolescentes e adultos.

Percebe-se que estes períodos, compreendidos pelos anos 50, 60 e 70, foram fundamentais no entendimento e reconhecimento da importância de pensar na prática educativa voltada aos jovens e adultos analfabetos a partir de suas especificidades. Haddad e Di Pierro (2000) destacam os anos entre 1954 e 1964 como um período de luzes para a Educação de Jovens e Adultos.

O reconhecimento e as ações que constituíram a EJA enquanto modalidade de ensino em no país, propiciaram o entendimento da importância de se ressaltar que tanto as metodologias quanto a formação do educador da EJA precisa ser planejada. Deve, portanto, considerar especificidades.

Mais tarde, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), percebe-se uma sinalização de iniciativas para políticas públicas de EJA, com a criação do Programa Brasil Alfabetizado que fortaleceu o caráter social enquanto aspecto primordial para esta modalidade. A título de ilustração se tem o PROJOVEM, que era voltado ao público de 18 a 24 anos que não tivesse concluído o ensino fundamental e não possuísse vínculo formal de trabalho, com enfoque centrado na qualificação para o trabalho. (CNE, 2006). Além disso, criou-se também o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) voltado à educação profissional técnica em nível de Ensino Médio.

Estas ações, mesmo que buscassem a escolarização dos adultos (RUMMERT; VENTURA, 2007) constituindo iniciativas de ampliação para as políticas de EJA pensando no sentido da profissionalização, serviram para reforçar a fragmentação de programas cuja meta era a certificação na busca da universalização e erradicação do analfabetismo contudo, sem uma perspectiva de continuidade. (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Os estudos de Silva reafirmam que o cenário presente na EJA "[...] de atividade humana com especificidades próprias, diferenciadas de outros espaços e tempos [...]. (2014, p. 55) demonstram particularidades destes sujeitos que foram constituídas de forma não linear em relação à escola e que este modelo de educação integra o conhecimento presente na diversidade cultural que rodeia estes educandos.

No ano de 2001, Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, segundo a lei n.º 010172, de 09 de janeiro de 2001, (PNE, 2001-2011) determina como um dos objetivos do Plano, estabelecer ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade, no qual se desenvolve o conceito de educação ao longo de toda a vida. Isto é, há de se iniciar

com a alfabetização, não bastando apenas ensinar a ler e a escrever, mas seguir pensando na inserção da população no exercício pleno da cidadania, propiciando melhorar sua qualidade de vida e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho à educação de jovens e adultos.

Posteriormente, com a lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, é aprovado o novo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) que traz em suas diretrizes (art. 2º) novamente a preocupação com a erradicação do analfabetismo no país, superação das desigualdades, formação para o trabalho e para a cidadania, instituindo metas que incluem a Educação de Jovens e Adultos. Entre as metas do referido documento, as de número oito, nove e dez indicam o público da EJA. Especificamente na meta nove, busca-se:

> Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (PNE, 2014, s/p).

Torna-se evidente com esta meta, a preocupação com a população analfabeta e os esforços em propor ações de acesso à escolaridade no intuito de ainda erradicar o analfabetismo no Brasil. São preocupações já apontadas nesta análise histórica, que serviram de indicativos para a necessidade de organização do sistema educacional brasileiro e permanecem ainda até hoje como um dos problemas da educação do país envolvendo a questão da alfabetização.

Para se ir adiante na construção de um novo olhar, é necessário reconhecer os sujeitos históricos que compõe as classes de EJA, nas suas condições de mandatários de direitos, em que o direito à educação é uma parte deles. Isto significa que:

> [...] além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. (ARROYO, 2005, p. 24).

Contudo, a Educação de Jovens e Adultos sempre foi marcada pela incoerência entre a afirmação (existente no plano jurídico, enquanto direito formal dos jovens e adultos à educação básica) e sua negação (na prática, balizada pela falta de políticas públicas concretas à educação, que está longe de ser efetivamente um direito garantido a todos).

É importante salientar ainda a relevância de novas e criativas formas de organização da sociedade na luta pelos direitos educacionais dos jovens e adultos. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo. No entanto, apenas este olhar é insuficiente para superar o caráter de reposição de escolaridade, tão afeito aos olhares tradicionais do ensino supletivo.

Os dados do último censo demográfico do IBGE (2010) confirmam que o Brasil possui aproximadamente 13 milhões de jovens e adultos analfabetos correspondendo a 9,6% da população de 15 anos ou mais. Neste levantamento foi considerado alfabetizado a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples (IBGE, 2010). Segundo o censo, grande parte dos analfabetos brasileiros encontra-se na região nordeste, em municípios com até 50 mil habitantes, na população com mais de 15 anos, entre negros e pardos, e na zona rural. Ou seja, encontra-se na população historicamente marginalizada (IBGE, 2012), reforçando as desigualdades diante de fatores que envolvem concentração de terra, renda e oportunidades que caracterizam a sociedade brasileira. (FERRARO, 2009).

Em um cenário mais próximo, de acordo com os dados do censo do IBGE, o Estado do Paraná é o que possui o maior número de analfabetos da região sul. Em 2010, a taxa de analfabetismos na faixa etária de 10 a 14 anos foi de 1,3% e na faixa etária de 15 anos ou mais foi de 6,3%. (IBGE, 2010). Estes dados reforçam ainda mais a necessidade de que as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos ofereçam além do acesso, também meios para garantir a permanência e sucesso deste público na escola.

A partir da Resolução CNE/CEB de julho de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) composta por 25 artigos e diversos parágrafos e incisos, estabelecem a forma e estratégias oficiais pelas quais deverão ser orientadas a política nacional de EJA, bem como a oferta e seu funcionamento, em âmbito do sistema público e privado de ensino. (CNE, 2000).

Estas diretrizes reconhecem destinam o mesmo conteúdo da educação básica ao EJA, porém, respeitando-se as diversidades e identidades dos diversos grupos sociais que fazem parte desse universo. O documento ressalta também que a escolaridade de jovens e adultos não se pode mais ser tratada em termos de suplência, salientando agora ser uma modalidade com perfil próprio, na qual, os estudantes da EJA tenham seu direito garantido como os que tiveram acesso à escolaridade regular.

Arroyo (2005) alerta para o fato de que um projeto educativo não pode estar desvinculado de outras ações destinadas a resolver ou minimizar problemas sociais, já que não se luta contra o analfabetismo sem combater as suas causas, já que se constitui uma questão essencialmente política ao tratar-se da negação de mais um direito ao lado da negação de tantos outros.

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

2.1 FORMAÇÃO INICIAL: UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DAS MUDANÇAS OCORRIDAS NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

As diferentes transformações pelas quais a sociedade contemporânea vem passando são reflexos de movimentos e conquistas retratados historicamente. No caso da necessidade da formação docente esta já era objeto de discussão por Comenius desde o século XVII, contudo a questão da formação de professores tenha exigido uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. (SAVIANI, 2009).

No Brasil, a questão que aborda o preparo de professores é resultado de uma configuração explícita após independência, quando houve uma mobilização de organização para a instrução popular. Propondo-se uma preparação para professores de escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica orientadas por coordenadas pedagógico-didáticas, modelo este fixado a partir da reforma paulista, delineada depois da primeira década republicana. Posterior a esta fase, surgiram os institutos de educação, concebidos neste período como espaços de cultivo da educação, não somente como parte do ensino, mas também da pesquisa.

> O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Contudo, o problema da formação de professores foi se configurando de forma mais contundente a partir do século XIX, não significando que um fato restrito a este período. A partir deste contexto, o processo de formação de docentes passa a exigir cada vez mais discussões acerca dos desafios na educação mediante as transformações que ocorrem no cenário educacional.

No Brasil, o atendimento dos profissionais ocorreu neste período por meio de adaptações mediante cursos aligeirados de formação de professores, complementações

formativas e autorizações para que não licenciados exercessem o magistério, sendo admitidos professores leigos pelos sistemas de ensino conforme pontua Amorim (2017).

O mesmo autor ainda ressalta que a formação de professores no país sofreu impactos que resultaram de improvisos feitos para o funcionamento das escolas e da forma acelerada com que se expandiram a rede pública e privada de ensino. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta situação é ainda mais grave diante do descaso secular sofrido por esta modalidade de ensino.

Os desafios à formação de professores de EJA são inúmeros, sobretudo pela complexidade envolvente. Por um lado, existiu o aumento da oferta de EJA e visualizaram-se mais ensaios de inclusão social, no intuito de alcançar os segmentos sociais até então negligenciados, o que provoca a demanda de um maior número de docentes para atender à modalidade. (AMORIM, 2017).

Considerando ainda o campo da EJA, em fins da década de 1980, instituições de ensino superior discutiam a atuação do pedagogo e sua habilitação. Segundo Machado (2008), ficando estabelecido, dentre as faculdades de Educação, a compreensão de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, atuando também na gestão pública da educação como diretores, coordenadores, mas que no processo de sua formação, a matriz estava voltada de fato ao magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental (antigo 1º grau).

Partindo deste contexto, alguns cursos de Pedagogia passaram a dar ênfase específica em suas habilitações, resultando experiências nos cursos de Pedagogia voltadas à EJA. Neste período, o Conselho Federal de Educação normatizou, um currículo mínimo a ser cumprido em cada licenciatura, definindo também as disciplinas obrigatórias que privilegiou, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso.

Anos depois, dando continuidade ao debate a respeito das estruturas formativas de professores, permanecem as discussões das quais passam a compor novas seções das legislações educacionais. Já em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006), que traça as diretrizes curriculares nacionais tanto para os cursos de Pedagogia como os de licenciatura de um modo geral, conferindo ao curso a formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como no ensino médio, na modalidade normal, e na educação de jovens e adultos.

Hoje, com o entendimento de que a formação inicial de professores está inserida em um contexto mais amplo de formação profissional, que traz historicamente em seu processo avanços e retrocessos, sabe-se que a responsabilidade pela formação docente dos anos iniciais está centrada nos cursos de Pedagogia (conforme instituído na LDBEN/96 e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia – DCNs, ratificada também pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015[6]).

Atualmente, este profissional ao assumir sua função deve trazer consigo diferentes habilidades, as quais se espera que sejam adquiridas durante o processo formativo. Além disso, se espera que o educador: tenha abertura para construir permanentemente conhecimentos e novas aptidões para desempenhar o fazer docente (para que o outro aprenda efetivamente); estabeleça relações pessoais e profissionais e com seus educandos; seja comprometido e responsável no desenvolvimento de um trabalho coletivo com seus pares. (MUÑOZ, 2006, p. 34-42).

Diante de tais compreensões e da complexidade da organização escolar, Milanesi (2008) também afirma que o processo de formação inicial pode oportunizar ao futuro profissional, conhecimentos necessários para o início do exercício de sua profissão docente, perante as diversas necessidades apresentadas em sala de aula. Pimenta (2006) corrobora ao discutir a necessidade do processo de formação que ocorre no Curso de Pedagogia em postular especificidades e significação epistemológica, assumindo-se como ciência da prática social da educação:

> Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática [...]. Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. [...] O objeto/problema da Pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. (PIMENTA, 2006 p. 35).

Nesta proposta, de repensar a discussão acerca da maneira como a formação de professores para atuar na EJA é tratada nos cursos de Pedagogia, compreende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs do curso não mencionam diretamente a formação voltada à tal modalidade. No entanto, destaca que se deve considerá-la para a formação de professores em nível superior, tendo em vista que essa diretriz acaba sendo o

[6] Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

único documento para formação de professores que aponta parâmetros para a atuação nos distintos níveis e modalidades da educação básica. (AMORIM, 2017).

Por isso, pensando na especificidade da EJA, de acordo com Ventura (2012), nem mesmo os cursos de Pedagogia dão ênfase à modalidade em suas particularidades, visto que, longe das mudanças nas matrizes curriculares que acabam afetando a regularidade da oferta, existe ainda certo descaso no que diz respeito aos fundamentos e relevância da modalidade. É nesta ótica que Machado (2008) afirma que a primeira ação a ser encarada na formação de professores de EJA diz respeito a uma revisão dos currículos dos cursos de licenciatura para que esta formação inicial possa tratar na íntegra esta modalidade de ensino.

Desta maneira, abstrai-se que tanto o currículo e a sua organização possuem destaque no processo, uma vez que irão revelar um modelo de formação profissional, a partir das articulações estabelecidas no interior desta formação, bem como, entre os saberes teóricos e os saberes práticos, indispensáveis à atividade docente. Observam-se inúmeros avanços obtidos após as principais reformas educacionais, que defendem a superação da concepção tradicional, que resulta na alteração das ideias de ensino especializado e passam a exigir mudanças na formação de professores e gestores, visando novas formas de planejamento e organização didático-pedagógica ao se propor uma nova ideia do trabalho docente na efetivação do direito à educação.

Diversos estudos no campo da Sociologia da Educação mostram que a educação faz seleções no interior da cultura e reelabora conteúdos e saberes com o intuito de torná-los ″transmissíveis″. Porém, historicamente percebe-se que a partir de uma visão tradicional de currículo, a cultura de uma sociedade é entendida como homogênea, universal e única, o que não permite aceitar conflitos no desenvolvimento do processo educacional. Em outra visão, em uma perspectiva crítica de currículo, este é compreendido como um terreno conflituoso, onde os conhecimentos podem ser construídos e reconstruídos a todo instante, entendido como um conjunto de saberes, crenças e valores que estão incluídos em uma determinada cultura.

A formação do educador da Educação de Jovens e Adultos demanda, no âmbito da implementação das políticas públicas, maior comprometimento ao se abordar as especificidades educativas intrínsecas aos educandos. Como discutido até então, a precarização histórica em torno da EJA e de suas especificidades acarretou dificuldades no âmbito das políticas públicas, das práticas pedagógicas, da profissão docente, assim como no âmbito da formação inicial e continuada. Segundo Soares (2006), a pouca atenção às

especificidades da EJA nos processos de formação conduz à desqualificação profissional, levando professores do ensino regular a atuarem na EJA, o que compromete o trabalho e despotencializa os educandos em suas possibilidades de aprendizagem.

Atualmente, o que se questiona é a ideia de que o currículo precisa dar voz às diferentes culturas que foram sistematicamente excluídas pela escola e vistas como inferiores. Trata-se de um novo paradigma social, no qual a valorização da identidade, a alteridade, a diferença, a subjetividade, a significação e o discurso se faz mais presente.

Neste sentido, diante de tais mudanças não tem como o processo de formação docente inicial continuar com um currículo que não atenda tais demandas. É preciso que este deixe de pautar-se somente em questões meramente técnicas e proporcione cada vez mais a aproximação e o diálogo entre as diferenças, em conformidade com a compreensão e respeito, que independente das especificidades dos educandos, precisam ser mantidas e não eliminadas como nos afirma algumas pesquisas. (ARROYO, 1999; MOREIRA, CANDAU, 2006 e GOMES, 2006).

Diante disto, não se pode ignorar, que neste cenário cobram-se da educação e do currículo, cada vez mais medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, tolerantes e democráticos. “O que caracteriza propriamente os seres humanos não é uma similaridade, mas a própria diferença.” (MOREIRA, 2002, p.14).

Dessa forma, tanto a educação quanto o currículo são agentes ativos de construção de sentidos, de conhecimentos e de sujeitos; já que estes são formados no processo educativo e para isso são mergulhados em determinados valores culturais da sociedade da qual estão inseridos. Portanto, neste aspecto, a ação pedagógica possui um papel de destaque, pois é na escola que também se aprende e se consolidam valores já adquiridos. Torna-se importante entender, no entanto, que a cultura transmitida pelo currículo comumente é a tida como dominante, superior e verdadeira, que resulta muitas vezes na exclusão de outras culturas, ignorando-se as diferenças.

A construção do currículo a partir do século XX passa a ser associada a muitos questionamentos e novas problematizações, o que possibilitou no reconhecimento das diferenças existentes na sociedade. Este período, em que as identidades e diversidade estão sendo debatidas e questionadas, adentrou nas discussões que tratam do currículo e este passou a ser entendido como um território de construção destas.

Segundo Alonso (2002), é no contexto escolar que o currículo encontra elementos a serem aprofundados no processo de aprendizagem, de modo que esta seja, cada vez mais, relevante. Ao se destacar a formação de professores, esta articulação, entre a formação e o

contexto escolar é uma questão essencial em um processo formativo profissional. Portanto, quanto mais o contexto educacional se fizer mais presente no processo formativo de professores, maiores serão as condições desta formação de atender as complexas exigências desta conjuntura.

Portanto, é fundamental pensar o processo formativo profissional inicial, percebendo quais as propostas e ações que valorizam as diferenças e suas especificidades no contexto escolar. Torna-se imprescindível uma reflexão sobre a prática em uma integração na formação inicial docente, atendendo às demandas da realidade escolar, que resulte em práticas educativas mais inclusivas e de qualidade.

Para isto, ao se pensar na articulação do currículo com vistas à pluralidade presente nesta realidade, defende-se que o mesmo atenda as múltiplas identidades, diferentes tipos de vida, identidades raciais, de gêneros, de classes, religiosas, com necessidades educativas especiais, diferenças entre idades, culturas e diferentes marcadores indenitários presentes na sociedade. Neste sentido, é preciso almejar uma proposta de formação que ressignifique o cenário escolar atual, favorecendo práticas inclusivas, respeitando as singularidades.

Torna-se basilar a implementação do entendimento no processo formativo de professores da importância de se atender às diversidades, propondo que práticas inclusivas e não discriminatórias estejam articuladas à todas as diferenças e que esta possa empoderar e reconhecer a importância do professor nestes espaços educativos. Fala-se, então, que suas ações se configuram por meio de experiências e sentidos que são construídos ao longo do tempo.

É notória, portanto, que ″[...] o fazer docente traz em sua ação uma complexidade, importância social e especificidades.″ (PINTO, 2017, p. 41). Ressalta-se, assim, a necessidade da formação inicial almejar um ensino mais democrático e libertador.

Além disso, pesquisas da área (MANTOAN, 2003; SANTOS, 1995; MORIN, 2001; MITTLER, 2000; dentre outros) apontam que não há modelos a seguir para uma prática mais inclusiva. Devem-se considerar as especificidades de alunos que fazem parte do processo de aprendizagem, ressaltando que investir nos processos de formação, de ensino, de avaliação, administração e planejamentos é essencial na implantação de políticas e práticas educativas que atendam toda essa diversidade presente no ambiente escolar.

Charlot (2013) alerta que é preciso estar atento a fronteira entre as qualidades pessoais, a cultura básica e as competências profissionais necessárias para que se possa enfrentar as demandas presentes nos elementos que constituem a docência. Nesta tentativa,

deve-se entender que estes elementos são compostos de aspectos pessoais, socioculturais e institucionais no ato de ensinar.

Morin (2007) enfatiza que o ensino fornece conhecimento e saber, mas o que é ″ensinado″ nunca é o de fato o conhecimento em si, pois o mesmo é seguido de uma tradução e reconstrução do professor. Portanto, o professor precisa estar bem preparado para lidar com a diversidade de informação e de sujeitos nesse contexto de respeito às diferenças.

Com este entendimento, da complexidade presente não só no fazer docente, mas com a clareza dos elementos presentes no percurso dessa profissão, aponta-se que a formação inicial muitas vezes pautada somente em disciplinas deixa a desejar diante dos múltiplos cenários que constituem a realidade escolar. Este processo implica em uma rede de interesses e de poder, é o encontro da história do sujeito e a imersão no cotidiano com o processo de formação inicial que resulta na ressignificação de práticas e culturas.

Por isso, é relevante olhar o contexto escolar além dos discursos que se fazem presentes e já estão incutidos na fala de profissionais de carreira ou até mesmo daqueles que desconhecem a realidade na prática. Neste sentido, a formação inicial profissional precisa contemplar no currículo de cada um, conhecimentos voltados à prática pedagógica, tendo como base o reconhecimento da diversidade humana. De acordo com Reis e Silva (2011), as mudanças na formação de professores precisam proporcionar um preparo que atenda questões teóricas, práticas e metodológicas.

Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam o Curso de Pedagogia, precisam buscar um projeto maior em seus currículos, superando o desenvolvimento de disciplinas isoladas e um currículo fragmentado, com um trabalho que priorize conhecimentos teórico-práticos de forma interdisciplinar, em que conteúdos ligados à educação perpassariam todas as disciplinas que integram o currículo do curso, de maneira a intensificar os estudos teóricos, análises e discussões de modo geral. (REIS; SILVA; 2011 p. 13-14).

Entende-se que este desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas, mas também no profissional, pois como professores somo figuras essenciais nesta construção no interior da escola. Por isso, quando se pensa no processo formativo que perpassa essa função, é preciso que este atenda não somente às políticas vigentes, mas também que possibilite ao futuro professor a capacidade de que, ao vivenciar na prática tais desafios, possa ter em sua docência conhecimentos específicos que envolvam a identidade da profissão.

Portanto, precisam estar incluídos neste processo, conhecimentos específicos que fazem parte de quatro grandes conjuntos, que segundo Pimenta (2006) envolve o desenvolvimento profissional:

> Conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógico (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados aos saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional); conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional, ou seja, a docência constitui um campo especifico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor. (PIMENTA, 2006, p.41-42).

Assim, acredita-se que não se pode pensar mais a formação docente de maneira reducionista, mas situá-la diante dos desafios emergentes, na busca de atender as novas tendências que possam ampliar o olhar sobre esse processo, articulando as dimensões, macro e micro, que constituem a sociedade. Dessa forma, se faz importante focar na organização do trabalho para atender a diversidade, pensar no prazer pela profissão e não na ″vocação″, no compromisso, responsabilidade com a prática docente, sem esquecer-se de políticas públicas que oportunizem espaços para discussões em prol de um planejamento de valorização do magistério, que influencia e muito no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, para que a escola possa atender à diversidade e pluralidade de educandos presentes na sala de aula, urge a necessidade de se formar educadores preparados para criticar e reorganizar o currículo posto, de forma que estes sejam profissionais reflexivos, criativos e dinâmicos buscando tornar o contexto escolar menos opressor e desigual.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: UM OLHAR VOLTADO PARA A EJA NO PROCESSO FORMATIVO BRASILEIRO

Quando se faz uma análise da atual legislação brasileira (especialmente da LDB – lei n.º 9394/96), no que diz respeito ao processo de formação inicial, se tem a indicação clara a respeito do docente da Educação de Jovens e Adultas (EJA). Ao se referir aos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, respeitando as características de cada fase do desenvolvimento do educando.

Atualmente esta preocupação faz parte das inquietações docentes oriundas das práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Parte-se do intuito destas importantes práticas se tornarem cada vez mais justas, democráticas e solidárias. Como tornar os contextos escolares mais inclusivos a partir do processo formativo inicial, comprometido com a função que os professores assumem ao estarem à frente de uma sala de aula, também é alvo dos grandes debates educacionais.

Quando se analisa as origens da oferta da educação pública no Brasil, voltada a modalidade da EJA, o direito à educação básica, presente na legislação, encontra-se ainda distante de se concretizar de modo pleno. Se faz necessário ainda para concretização do direito igualitário para todos, que a EJA não seja concebida apenas como uma continuidade da educação formal de retorno à escola àqueles que não puderam concluir seus estudos.

Neste sentido, para propiciar uma formação docente capaz de tornar cada vez mais eficazes as práticas educativas, em uma perspectiva inclusiva, se faz necessário subsidiá-las com formas criativas de atuação junto às diferentes demandas presentes nas escolas. Nas últimas décadas, não se pode pensar a EJA em uma abordagem de caráter uniforme, pois há a demanda de especificidades de seu público, sejam eles jovens, adultos ou idosos.

Um olhar mais detalhado ao percurso na EJA nos últimos governos permite compreender que houve implementação de políticas voltadas para a universalização do ensino fundamental, incluindo a modalidade EJA. No entanto, estas atuações não foram seguidas de sugestões que afirmassem a permanência e a continuidade dos estudos de jovens e adultos que passaram a desfrutar desse direito.

É perceptível que as ações, projetos e programas praticados na EJA não foram suficientes para tender todas as demandas presentes em uma modalidade que possui inúmeras deficiências. Exemplo disso está no processo de alfabetização de jovens e adultos, no acesso à uma educação de qualidade a estes alunos e a necessidade de prosseguimento dos estudos. Segundo Fernandes (2013) o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos ultrapassa a demanda da população que não teve acesso à escola refletindo na preocupação do perfil dos educandos da EJA responsável pela formação de adultos, que nunca tiveram oportunidade de ir à escola ou de manter-se nela.

Muitas vezes, a escola continuou estagnada, sem compreender a importância de se resgatar esse público que retorna aos estudos, transmitindo-lhe segurança e um atendimento diferenciado, capaz de fazê-lo perceber-se incluído e parte deste processo, evitando o que é muito comum nas turmas de EJA: ciclos de entradas, saídas e abandonos.

Em que pese dados estatísticos apontem quedas nos números de analfabetos e analfabetos funcionais, no Brasil não se observaram ainda ações satisfatórias que alterem a realidade desta modalidade que é "[...] composta por analfabetos tradicionais e os novos analfabetos funcionais – alunos que foram à escola, foram avaliados e aprovados, que sejam portadores de certificação, mas não dominam os requisitos mínimos necessários para a vida cidadã." (FERNANDES, 2013, p. 294).

Por isto, observa-se que a educação para jovens, adultos e idosos ainda não se encontra muitas vezes atrelada aos interesses e às necessidades do público que atende. Ao contrário, apresenta inclusive, questionamentos acerca da garantia e atendimento permanente e necessário nesta modalidade de ensino.

Nas últimas décadas o tema formação inicial tem provocado discussões em várias esferas educacionais. Destarte, pensar formação inicial é compreender, como afirma Imbernón (2006), que os docentes para atuar devem possuir competências que assegurem o bom desempenho da profissão.

Nesta ótica, a formação de professores da EJA constitui um processo de constante movimento de reflexão e diálogo das bases do trabalho pedagógico, em busca de novas aprendizagens. A formação deve se dar compreendendo que esta orientação inclusiva terá a observação como pressuposto base de sua atuação, que contribuirá para que conheça as especificidades do seu aluno de modo a atender às diversas demandas da turma.

Oportuno ressaltar que a diversidade existente é intrínseca à escola e a formação de professores precisa considerar este aspecto ao formar educadores na atualidade, fazendo-os refletir sobre a complexidade e dialética que ocorre nas relações que se dão na escola. Em face disso, é preciso considerar ainda, que tanto as diferenças presentes entre os sujeitos, tanto como estas se compõem entre estes e os professores, faz com que o aspecto da diversidade deixe de ser obstáculo e transforme-se em um rico recurso para o trabalho pedagógico que oportuniza novas possibilidades de planejamento e execução de ações, que envolvam a participação e aprendizagem de todos os alunos em um contexto inclusivo.

O debate em torno de uma educação em contextos inclusivos favorece que a escola compreenda seu potencial democrático, como espaço de participação e aprendizagem nem sempre presente no campo educacional como afirmou a pesquisa de Capucho (2012). Isto implica pensar em uma formação que pressupõe a sensibilização para a urgência de uma flexibilidade curricular maior, bem como, que seja capaz de promover uma organização da escola refletida no Projeto Político Pedagógico, do qual também este docente será agente de autoria.

Freire (1996) contribui com alguns caminhos a serem trilhados no processo formativo docente, mostrando em primeira instância a importância de se compreender e viver este processo formador, percebendo "[...] desde o começo do processo que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma." (FREIRE, 1996, p. 12). Neste sentido, a formação profissional propiciada com o Curso de Pedagogia deve procurar desenvolver saberes amplos, considerando as dimensões ética, estética e política da formação dos profissionais da educação, estabelecendo uma relação intrínseca com os saberes pedagógicos e científicos necessários e exigidos no cotidiano escolar, que atenda e propicie a (trans)formação destes espaços, cada vez mais submersos em contextos inclusivos.

Conceber a formação docente, com vistas na inclusão educacional, pressupõe considerar as diferenças individuais, a diversidade e suas implicações pedagógicas, que também demanda que o profissional passe a aceitar, respeitar e valorizar a diversidade como componente natural nesse processo. Neste sentido, é preciso que não se considere apenas a formação técnica, o domínio dos conhecimentos teóricos, mas principalmente a formação pessoal que permita a retomada de suas histórias e de suas próprias necessidades, o desenvolvimento de um posicionamento crítico em relação à inclusão, à diferença, à deficiência, às limitações e às políticas públicas de educação com disposição para conhecer, respeitar, educar, cuidar e acolher os alunos em suas especificidades.

É na formação inicial que a profissão docente começa a compreender que esta requer reflexão e criticidade, pois contribui com a capacidade de transformação no momento da mediação do conhecimento científico e os conteúdos ensinados. Por isso, refletir o processo de formação, implica relacionar a prática pedagógica com a diversidade presente nos vários contextos educacionais, exigindo do futuro educador o entendimento do quanto tais especificidades, presentes em cada sujeito, precisam ser levadas em consideração no processo.

A formação docente inicial, portanto, envolve uma atitude ética articulada à compreensão da realidade na qual e para qual irá se desenvolver na prática. Por isso, é necessário que o ambiente acadêmico realize essa articulação com as questões da prática social, com vistas ao atendimento da diversidade presente neste contexto.

Considerando essas proposições, exige-se uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, necessitando de uma transformação que coloque em destaque o aluno como sujeito do processo, percebendo-se que mesmo não possuindo deficiência aparente cada sujeito tem seus limites e especificidades, que remete a uma realidade que não pode ser ignorada:

o papel e a formação de professor, uma vez que ele quase sempre, encontra dificuldades para repensar e refletir sobre sua prática pedagógica. Na formação de professores, é preciso desenvolver a possibilidade de "[...] analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização [...]." (GLAT E NOGUEIRA, 2002, p. 25), considerando as diferenças entre os alunos e atendendo às mesmas.

Por isto, durante a formação do professor, um ponto fundamental a se discutir é justamente a consideração da escola como espaço de ensino-aprendizagem para todos os alunos ali inseridos. Este espaço deve ser estruturado considerando as diferenças individuais, a diversidade e suas implicações pedagógicas como elementos fundamentais para a elaboração do planejamento pedagógico e implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem que atendam ao princípio da educação inclusiva.

Com este entendimento, considera-se pertinente ressaltar o pensamento de Libâneo (2001, p. 87) ao expressar que "[...] a pedagogia antes de desdobrar-se em docência, tem um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias, englobando a escola, os professores, o aluno, os saberes e o contexto sócio institucional". Assevera-se, a partir disso, que os currículos do curso de Pedagogia, devem ser norteados por pensamentos que remetam à formação tanto social e histórica quanto epistemológica dos indivíduos, voltados sempre para as especificidades, para suas necessidades e também para as necessidades e interesses de toda a comunidade escolar.

Desta maneira, o desafio da educação segue a perspectiva inclusiva, a qual defende dar a todos os alunos condições igualitárias à aquisição do conhecimento. Estas reflexões são ainda mais necessárias em uma turma da EJA, diante da grande variação de sujeitos que se encontram matriculados nesse espaço com as mais diferentes expectativas do retorno à sala de aula.

O papel do professor nesta modalidade, portanto, é o de acolher verdadeiramente a turma toda, com o entendimento que conviver com a diferença é incluir. Um processo através do qual nenhum aluno deve ficar de fora, resultando em uma mudança de perspectiva educacional que privilegie todos os alunos.

O professor, neste contexto, é agente de mudança no pensamento da instituição escolar. Desta forma, o principal objetivo de sua capacitação e qualificação deve estar voltado às transformações na escola e em seus alunos. Reconhecer essa diversidade e tentar um movimento educacional que torne a prática docente mais efetiva e qualificada para todos é um desafio para este e para os próximos anos.

Neste campo, tal pensamento não se distancia muito do que os teóricos afirmam, já que o educador é apontado como um ser dialógico e, encontra-se inserido dentro das relações existentes no âmbito escolar (FREIRE, 2003). A formação inicial, objetiva a construção das bases teórico-conceituais que irão subsidiar a prática docente, sendo necessário oportunizar que este espaço seja de investigação da prática, o que requer uma ação observadora com um olhar aberto à diversidade, bem como, envolvendo aspectos de flexibilidade e sensibilidade, a partir de práticas vivenciadas que posteriormente servirão de luz no exercício da função.

Assim, pensar na atuação profissional do docente da EJA, com vistas a uma prática inclusiva requer do formador ou daquele que está em processo de formação, o reconhecimento de que o sucesso deste aluno dependerá da comunicação e interação eficaz entre professor-aluno. Requer o entendimento das necessidades educacionais específicas e das possíveis ações, para que a aprendizagem ocorra.

Cabe lembrar a relevância de o processo formativo inicial tratar a inclusão de maneira que propicie ao futuro docente a identificação e compreensão de que ″[...] a diversidade favorece a flexibilização do pensar, sentir e agir, para a valorização da mesma, minimizando os processos excludentes″ (GLAT; SANTOS; SOUZA; XAVIER, 2006, p.12). Além disso, se os instrumentos selecionados nas práticas oportunizarem a construção coletiva organizada com base nas necessidades dos alunos, prioriza-se os diferentes ritmos e interesses de aprendizagem de cada um.

A proposta de Paulo Freire, desde uma educação dialógica contida em uma práxis libertadora, contém a origem da educação inclusiva, pois não aceita a homogeneização dos educandos como resultados do sistema escolar tradicional. Modelo este de educação que preconiza uma educação para todos, sem qualquer discriminação.

Tal concepção vem fundamentada no princípio da dialogicidade, constitui-se como uma autêntica defensora da inclusão, já que reconstrói a alteridade entre homens e mulheres, ao reconhecer as diferenças de desenvolvimento físico, sensorial e intelectual, como tantas outras diferenças que constitui a sociedade, e a caracteriza humana.

> Trata-se de pensar os homens como seres em constante devir e não como indivíduos prontos e acabados, alguns até circunscritos, por exemplo, sob os rótulos de inferiores e mesmo deficientes, além de estigmatizados como limitados em relação à sua capacidade de aprendizagem e de se posicionar diante de si mesmo, do outro e da própria vida. (DOREA,2008 p.4).

Dorea (2008) vem afirmar que o desafio já defendido por Freire é essencial para o desenvolvimento de uma nova prática pautada no diálogo entre diferenças. Além disso, Brandão (2002, p. 5) também apresenta a educação dialógica preconizada por Freire (1982) como ″[...] uma educação inclusiva, promotora de transformações sociais que pode ser revisitada por todos aqueles que fazem educação e que buscam a inclusão como arma de transformação da sociedade que temos para aquela que queremos.″ Nestes termos, reconhece a pedagogia "freireana" como um exemplo para a educação (inclusiva) brasileira calcada no verdadeiro diálogo, na relação interativa sedimentada pelo compromisso político de seus pares.

Na concepção freireana a interação entre educador e educandos é organizada por meio do princípio da igualdade, no qual as práticas educativas desenvolvem-se em um processo de duas vias: ″o professor ao ensinar também aprende e em contrapartida o aluno ao aprender também ensina″ (FREIRE, 2003, p. 56). Assim, a construção de conhecimentos desenvolve-se com base na autonomia dos alunos e na valorização dos saberem acumulados e adquiridos na realidade social em que fazem parte.

Desta forma, a escola configura-se como promotora da real inclusão de todos, por meio de um processo de humanização dos alunos e do mundo, oportunizando novas e necessárias condições para que os alunos com peculiaridades de aprendizagem ou não, possam alcançar a posição de sujeitos ativos na apropriação e construção dos conhecimentos. Portanto, a reflexão sobre a formação de professores para atuar na EJA ou em qualquer outra etapa ou modalidade da educação básica deve estar atenta aos questionamentos que polarizam essa prática, que conclamam por uma ruptura, comprometida com a minimização das desigualdades, em prol da promoção de uma educação com maior equidade.

Esta intencionalidade de conscientizar o futuro docente sobre sua realidade significa para Freire a emancipação do sujeito, baseado no diálogo, de forma que o educador aproveite dos conhecimentos prévios do seu aluno, a fim de que estes se apropriem de novos saberes, percebendo a importância de se ressignificar a prática pedagógica.

Possibilitar nos cursos de formação inicial saberes que permitam entender a relevância das ações docentes, que meios/recursos se podem ser utilizados, objetos de diálogo e o que necessita ser superado, permitindo conhecer o potencial presente nos cursos de formação inicial, promovem a ação autônoma e criativa nas condições sociais em

que o futuro docente será inserido. Trata-se uma concepção de formação não prescritiva nem formadora de profissionais marcados pela heteronomia, segundo Rummert (2007).

2.3 A IMPORTÂNCIA DAS DISCUSSÕES A RESPEITO DA EJA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

O papel da formação inicial é dotar o professor de habilidades e competências, tornando-o capaz de compreender as mudanças sociais e as especificidades exigidas em cada nível de ensino. Neste sentido, a formação inicial colabora para o fortalecimento do professor como profissional, por sua vez digno de valorização e reconhecimento. O papel do professor nesta modalidade, portanto é o de acolher verdadeiramente a turma toda, com o entendimento que conviver com a diferença é incluir, um processo através do qual nenhum aluno deve ficar de fora do processo de ensino, resultando em uma mudança de perspectiva educacional que privilegie a todos.

O professor, neste contexto, é agente de mudança no pensamento da instituição escolar, e desta forma o principal objetivo de sua capacitação e qualificação deve estar voltado às transformações na escola e em seus alunos. Reconhecer essa diversidade e tentar um movimento educacional que torne a prática docente mais efetiva e qualificada para todos é um desafio para este e para os próximos anos.

Na maioria das vezes os professores que atuam na EJA, não receberam formação específica para ensinar alunos adultos, o que faz da prática em sala de aula um trabalho descontextualizado da realidade dos educandos. Ao longo da história da educação e formação docente percebe-se que em nível médio e superior, não trazia no bojo de suas discussões o campo específico da educação de jovens e adultos. (ROMÃO, 2011).

Assim, garantir o direito à educação não se reduz somente a presença do aluno na escola, mas sim ao fato deste aprender efetivamente, segundo Freire (1987). Fala-se em aprender para tomar consciência de seu estado de opressão e, assim, buscar se libertar daqueles que o oprimem, conforme aponta a célebre obra “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987). Nas palavras do autor:

> […] de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. (FREIRE, 1987, p. 28).

Leôncio Soares (2008) em sua pesquisa discute a precariedade da formação dos profissionais de EJA, a qual está relacionada muitas vezes, à ausência de uma formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia. De onde, segundo o autor, advém a maioria dos profissionais que trabalham nesta modalidade.

No que diz respeito a formação inicial docente para a atuação na EJA, o estudo realizado pelo pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) contribui para as discussões realizadas até o momento, pois retrata uma realidade de formação para docência que não enfatiza as questões relacionadas a EJA (questões pedagógicas de aprendizagem, perfil de aluno, práticas de ensino voltadas para os alunos jovens e adultos).

Tal pesquisa utiliza como um dos instrumentos os dados do INEP (2002), os quais mostram que das 519 IES que ofertavam Curso de Pedagogia e passaram pelo processo de Exame Nacional de Curso[7], apenas 9 IES (aproximadamente 2%) ofereciam uma formação voltada ao educador da EJA, sendo que destas, 3 estão na região Sul e 3 na região Sudeste e as outras 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002).

Fazendo um comparativo com os dados outrora levantados, posteriormente no mês de março de 2005, o autor apõe que estes revelam um aumento pouco expressivo do número de instituições que ofertavam tal formação. O novo levantamento revelou que o número de IES com cursos de Pedagogia passou para 612 (um aumento de quase 100 IES). Destas, apenas 15 ofertavam habilitação para atuação na EJA (equivalendo a 2,45%).

Estes dados levantados pela pesquisa se tornam pontos de partida para as análises que se pretende fazer neste estudo, pois ao abordar a ausência, ou a pouca valorização de conteúdos curriculares que subsidiem a futura docência na EJA, demostra-se a necessidade de ampliar os debates e as discussões da formação deste futuro profissional da Educação.

Em relação a esta pesquisa, vale ressaltar também que a organização dos Cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas, no período em que a pesquisa foi desenvolvida (2017-2018), contemplavam em sua estrutura: As habilitações[8], Supervisão, Orientação e Administração Escolar, além de poder optar também por Educação Infantil, Anos Iniciais

[7] O Exame Nacional de Curso até então denominado de Provão, a partir de 2004 foi substituído pelo ENADE (Exame Nacional de Avaliação do Ensino Superior) que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos que estão matriculados.

[8] Habilitações ofertadas de acordo com o Parecer CFE n.º 252/69 que vigorou até 2006, quando após longo período de discussão, as DCNP definiram a docência em conexão com a gestão e a pesquisa como base da formação em Pedagogia.

do ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (podendo optar pelas deficiências física, mental, visual ou de comunicação).

Atualmente a formação do pedagogo incorpora um grande rol de disciplinas comuns a todos os alunos, privilegiando, a partir do sexto período na IES em questão, áreas de aprofundamento de estudo e atuação, como: Alfabetização; Leitura e Escrita; Educação de Jovens e Adultos; Educação Infantil e Formação Pedagógica, além da Licenciatura dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tomando esta análise como base e refletindo-a em nível estadual, pode-se verificar dentre as sete Universidades Estaduais do Paraná o contexto formatado no quadro 01:

QUADRO 01 – Contexto das matrizes curriculares das IES estaduais que contemplam as discussões sobrea a EJA.

Universidade	**Disciplina que contempla as discussões voltadas à EJA**
UNIOESTE[9]	Campus de Foz de Iguaçu – na matriz curricular contempla as discussões voltadas à EJA no 4º ano com carga horária de 68h; Francisco Beltrão em sua matriz do CP não aparecem discussões sobre a EJA.
UNESPAR	Não contempla na matriz do CP discussões referentes à EJA.
UNICENTRO	Na matriz curricular contempla as discussões voltadas à disciplina Fundamentos da EJA com carga horária de 68h;
UEM	Não contempla na matriz do CP discussões referentes à EJA.
UEL	Não contempla na matriz do CP discussões referentes à EJA.
UENP	Na matriz curricular contempla as discussões voltadas à EJA no 4ºano com carga horária de 72h;
UEPG	Aparece na grade curricular na forma optativa, dentro de um rol das Disciplinas de Diversificação ou Aprofundamento no 4º ano.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, a partir da análise dos *Websites* das IES,2019.

Aproveitando esta análise, mas ampliando o olhar para algumas IES privadas do Estado, que se destacam como mais conhecidas e que ofertam o Curso de Pedagogia, organizou-se o quadro 02:

QUADRO 02 – Contexto das matrizes curriculares de algumas IES privadas que contemplam as discussões sobrea a EJA.

Faculdades	Disciplina que contempla as discussões voltadas à EJA
PUC	Na matriz curricular contempla as discussões voltadas à EJA no 4º período com carga horária de 80h, sendo 60h teóricas e 20h práticas
UNICESUMAR	Na matriz curricular contempla as discussões voltadas à EJA
UNINTER	Na matriz curricular contempla as discussões voltadas à EJA, com um módulo específico, distribuídos em quatro temáticas de 56h
POSITIVO	Na matriz curricular contempla as discussões voltadas à EJA no 7ºperiodo com carga horária de 72h

[9] A IES conta com cinco (05) campus distribuídos na região, sendo que destes apenas 2 ofertam o Curso de Pedagogia.

UNOPAR	Na matriz curricular contempla as discussões voltadas à EJA no 8ºperiodo com carga horária de 80h
UNIPAR	Na matriz curricular contempla as discussões voltadas à EJA com carga horária de 80h sendo semipresencial

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, a partir da análise dos *Websites* das IES,2019.

Ao comparar o cenário apresentado pela pesquisa com um contexto mais próximo, isto é, dos cursos de Pedagogia no município de Ponta Grossa (PR), mantendo-se o mesmo padrão nos levantamentos (buscas pelas ementas curriculares nos sites das IES) foi possível averiguar que estão presentes na maioria dos cursos temas correlacionados à EJA nas ementas das disciplinas que discutem a formação inicial acadêmica, apresentando entre uma e outra variação de carga horária.

Por outro lado, sabe-se que a oferta apenas destas disciplinas não serve de garantia para que a formação nesta modalidade seja contemplada e suficiente, tendo em vista a organização que compete à cada IES no direcionamento destes estudos. Isto ficou evidente também quando se verificou que somente em uma Instituição Pública (a única presente no município de Ponta Grossa) a oferta da disciplina que aborda estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos ocorre na forma optativa, dentro de um rol das Disciplinas de Diversificação ou Aprofundamento, disponíveis no 4º ano (momento este em que o acadêmico pode optar em cursar duas disciplinas de 68h).

Nas demais instituições, as disciplinas que abordam as questões referentes à modalidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos fazem parte das obrigatórias do curso, com variações (além da carga horária) na organização da oferta, algumas em modalidade presencial outras no ensino à distância.

> A Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no Art. 8º que aborda sobre os termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: [...] IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; **d) na Educação de Jovens e Adultos**; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL 2006, p.05, grifo da autora).

A legislação relacionada acima expressa a necessidade de valorizar as discussões sobre a EJA nos cursos de formação inicial, assegurando que os acadêmicos vivenciem situações que contribuam com seus processos de profissionalização referente a escolarização do aluno jovem e adulto. No entanto, percebeu-se que tal valorização não acontece de forma efetiva quando se destina um espaço optativo para tais discussões.

Da mesma forma, a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, considera:

> [...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição. (BRASIL, 2015).

Ainda em seu artigo 2º:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015).

Então, é expresso como parâmetro, tanto nas diretrizes do Curso de Pedagogia, como na Resolução que organiza a formação inicial dos professores para atuarem na Educação Básica, legítima a importância de estruturar uma matriz curricular que aborde de forma mais abissal as discussões da modalidade de ensino EJA, a partir de um pensamento integrador com as demais disciplinas do curso.

Neste sentido, Borges (2006) aponta que ainda há a necessidade de definição de um quadro teórico para a formação deste profissional, pois segundo ela, não existe um parâmetro teórico para a formação dos educadores de jovens e adultos, e sim um caráter de provisoriedade. A autora afirma, com base em seu estudo, que o currículo deveria ser construído junto com os educandos, superando a descontinuidade por meio do estreitamento das relações entre educadores e gestores (formadores e poder público).

Com este levantamento preliminar e as diversas leituras feitas até aqui, se percebe que o estudo disponibilizado à modalidade da EJA, bem como o ofertado pela disciplina de Inclusão, talvez não seja o suficiente para dar conta de toda complexidade encontrada no contexto educacional. Um dos pontos que faz destas disciplinas insuficientes é a carga horária, que por serem comumente reduzidas, fazem com que muitas vezes as leituras e discussões sejam feitas de formas mais aligeiradas sem tempo hábil para um estudo mais aprofundado das práticas, sobretudo quando abordam-se a relação com a *práxis*, que torna esta aproximação mais significativa quando vivenciada em campos de estágio.

Severino (2003) corrobora quando afirma que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas não oferecem todo o embasamento necessário à prática docente, sendo necessária a inserção deste profissional no cotidiano escolar e, então, a vivência diária das questões referentes ao processo de ensino para que esse docente se torne efetivamente um educador. Tudo isto ressalta a importância das práticas de estágio, que proporcionam ao acadêmico inteirar-se das metodologias e dos recursos didático-pedagógicos e a relevância que estes possuem no desenvolvimento das atividades escolares.

Diante disto, o professor com vistas a um trabalho mais significativo buscará diversas estratégias para trabalhar os conteúdos levando em consideração a realidade de vida de seus alunos. O docente não pode abrir mão da contextualização, dinamicidade e da interdisciplinaridade, mesmo sendo perceptível muitas vezes a insuficiência de materiais didáticos para o trabalho com esta modalidade. Romão (2011, p. 146), afirma que "[...] a produção, a disseminação e a avaliação de material didático na educação de jovens e adultos são insuficientes, dificultando as ações dos diversos setores envolvidos."

Ser educador da EJA para Freire é comprometer-se com uma ação educativa que possibilite ao homem sentir-se encorajado para discutir sua problemática, inserindo-se nela para assim debatê-la e, comprometido com o percurso da construção de sua identidade social como homem-cidadão consciente de seus direitos e deveres e, sobretudo consciente da importância de luta por estes direitos muitas vezes negados. Este papel como educador é, sobretudo, mais importante do que uma mera escolarização no intuito apenas de alfabetizá-lo.

Para tanto, Freire (2003, p. 27) colaciona que "[...] na verdade, para que a afirmação 'quem sabe ensina a quem não sabe' se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba, sobretudo, que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora." Por isto, o professor além das competências científicas necessárias ao trabalho docente, deve ter um "olhar" especial a este aluno que frequenta a EJA, pois muito mais

que dominar os conhecimentos, que mediar o processo de aprendizagem, é importante valorizar o aluno que retornou à escola, pautando toda sua prática através do diálogo.

Mesmo a formação inicial docente fazendo parte de diversos estudos na área de Educação e ser um assunto de grande importância e base, ainda pouco se discute sobre esta formação para educadores da EJA. Diniz-Pereira (2006) aponta que por muito tempo houve pouco diálogo sobre a formação de educadores de jovens e adultos e a formação docente em geral.

Portanto, a formação inicial de professores precisa contemplar uma visão sobre a atuação profissional na EJA, que permita a coerência de atitudes, o respeito às diferenças através da relação da teoria e prática para uma atuação mais segura e adequada. Reflexões sobre a função do educador da EJA, as estratégias de ação, experiências de vida e as relações com sociedade são contextos que devem estar incluídos nas discussões durante o processo de formação inicial, pois este necessita estar articulado com uma proposta de educação que também tenha reflexos aos anseios de melhores condições de vida social.

Um aspecto importante na caracterização da EJA é que estes são alunos provenientes de diferentes regiões, que independente da distância do trabalho em relação a escola, ou da escola para o local onde residem estes alunos demonstram-se motivados e com o desejo de aprender. Como afirma Freire (1996), o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, em que o professor, ao passo que ensina, também aprende. Desta forma, professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), a EJA enquanto uma modalidade de ensino deve assumir uma estrutura mais flexível que a das turmas regulares, já que o tempo de aprendizagem de cada aluno é diferenciado e deve ser considerado, dando-se ênfase ao educando, no atendimento de suas necessidades individuais por meio de estratégias educativas que possam garantir o acesso, a permanência e o êxito dos alunos na escola. Neste entendimento, as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos destaca como ponto principal a compreensão a respeito do perfil de seus educandos:

> Compreender o perfil do educando da EJA requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e ou culturais. (DCEs, 2005, p .33).

Nesta esteira, os alunos que procuram a EJA são normalmente pessoas da classe trabalhadora, vivendo grande parte delas de subempregos ou ainda desempregados, mas que buscam na escola possibilidade de aspirarem melhores empregos. Em grande parte, são ou já foram marginalizados pela escola e trazem consigo marcas de uma história de começos e saídas das turmas por diferentes motivos, que podem variar desde os de ordem pessoal até os que dizem respeito ao sistema educacional inadequado, sob a afirmação de não conseguir aprender em determinado momento de sua vida escolar.

Há aqueles que em seus relatos afirmam ter abandonado a escola por fatores sociais e econômicos, mas que também unem a estes fatores o fato de já se sentirem excluídos dentro da própria escola. Neste processo, considerado muitas vezes de exclusão, o insucesso na aprendizagem tem papel de destaque e acaba por determinar o distanciamento da escola, que se torna formalmente inacessível e sem sentido a este aluno. Para Santos:

> Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do que não aprenderem. A não aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico). (SANTOS, 2003, p. 74).

Entretanto, é preciso destacar que o aluno da EJA já desenvolve os conteúdos, envolve-se nas práticas sociais, o que falta na maioria das vezes é sistematizar e ampliar estes saberes. Tanto a dimensão política, quanto a social, devem fazer parte dos debates em aula a partir do momento em que o jovem e o adulto (trabalhador ou não), demonstra interesse em estar engajado e atuante no contexto social e cultural do qual está inserido.

Todo este conhecimento requer um olhar e trabalho respeitoso com os alunos, o que implica constituir o ponto de início do conhecimento formal. Muitos destes alunos dominam noções aprendidas de maneira informal ou mesmo intuitiva antes do contato com as representações simbólicas convencionais.

Sabe-se que independente da fase da vida escolar, a aquisição de novos conhecimentos precisa considerar outros conhecimentos prévios dos alunos. No que diz respeito à EJA, isto se torna primordial, a partir dos conceitos e de suas vivências, suas interações sociais e sua experiência pessoal, pode favorecer e enriquecer a abordagem feita em sala de aula, confrontando conceitos, aprimorando conceitos e ampliando as formas de se conceber sua vida.

Portanto, trabalhar com este princípio de valorização dos saberes acumulados pelo aluno requer do educador a humildade de aceitar os conhecimentos já adquiridos e também tolerância para articular tais conhecimentos com os que pretende fazê-los adquirir. Assim, possibilita ao aluno maior facilidade em aprender, já que o que está sendo ensinado aproxima o conhecimento erudito e a experiência própria de seus cotidianos.

Tais desafios apontam possibilidades de repensar as práticas escolares na perspectiva de se proporcionar uma atuação crítica no contexto no qual os alunos estão inseridos e também na formação do docente. Desta forma, o professor da Educação de Jovens e Adultos necessita adequar-se aos avanços e recursos metodológicos, respeitando o pensamento, o gosto, a curiosidade do educando da EJA, para melhor compreendê-lo, reconhecendo que este sujeito é capaz de transformar a sua realidade, podendo abrir novas possibilidades em sua vida e despertando habilidades presentes no cotidiano.

Diante disso, pesquisas realizadas por Di Pierro (2006), Gatti e Barreto (2009) apontam que tanto o lugar secundário de preparação para a docência voltada a este público como também os poucos avanços em relação ao trabalho específico em EJA, acabam lhes distanciando da maioria das experiências de formação inicial o profissional que assume a docência nesta modalidade da educação.

A presença dos alunos jovens, adultos e idosos na EJA, requer que a escola se configure essencialmente em um espaço social, adequando sua organização, por meio de estratégias que atendam a essa diversidade e estar "[...] alerta às manifestações da complexidade da natureza e da sociedade, às particularidades das culturas e dos indivíduos, às diferenças, aos efeitos da doutrinação e da submissão." (RIBEIRO, 1996, p. 14), primando para que esse aluno alcance seus objetivos mesmo diante das dificuldades que podem influenciar no abandono.

Sabe-se que mesmo com grandes dificuldades em conciliar os estudos à carga horária de trabalho, o aluno da EJA persiste, pois vê no seu retorno à escola, uma tentativa de superação dos contratempos e do fracasso escolar. Ainda percebe-se que o mesmo acredita que a escolarização oportunizará uma melhor oportunidade de trabalho resultando, consequentemente, em uma melhor condição de vida.

Portanto, ao reconhecer o educando da EJA como sujeito sócio-histórico-cultural, que traz consigo experimentos e conhecimentos acumulados ao longo da vida, tanto Freire (1997) como Arroyo (2001) enfatizam que esta concepção de Educação de Adultos está diretamente relacionada à concepção de como este adulto é visto, reconhecido e respeitado nas suas especificidades. Entende-se nesta concepção, um processo de humanização onde o

sujeito se emancipa do processo de opressão que se encontra: à margem da sociedade. Nesta perspectiva, o aluno se politiza, haja vista que a educação é um ato político.

O princípio da politização também está presente nos fundamentos de Freire, pois o autor considera a educação problematizadora, que busca através da dialogicidade o desenvolvimento da criticidade de forma que este possa intervir em sua realidade. Nas suas palavras: "Não há finalmente, educação neutra, nem qualidade por que lutar, no sentido de reorientar a educação, que não implique uma opção política e não demande uma decisão também política de materializá-la." (FREIRE, 1993, p. 24).

Neste sentido é preciso que o docente considere todos esses saberes, compreendendo que sua ação fará toda a diferença para que este aluno se aproprie do conhecimento e possa ser construtor de sua própria história, como Freire afirma: ″Não há razão para se envergonhar por desconhecer algo, testemunhar a abertura dos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa.″ (FREIRE, 1997, p. 153).

Por meio destas práticas, efetiva-se então a premissa de Freire de que para ensinar não significa transmitir conhecimentos e sim criar condições para que isto aconteça. Para Vieira Pinto (1993), compete ao educador praticar um método que favoreça a criticidade na educação de adultos, dando ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica. Neste sentido, não basta formar para o trabalho, o educador tem que se comprometer em trabalhar na intenção de que o educando adulto desenvolva sua consciência crítica.

De acordo com os estudos de Soares (2008), em pesquisas apontadas por Haddad e Di Pierro (2000), Machado (2000), Fonseca e Pereira (2000), Kleiman (2000), Ribeiro (1999), Vóvio e Biccas (2001), mostram que ainda é pequeno o número de pesquisas específicas sobre a formação inicial dos docentes para a educação de jovens e adultos. Ribeiro (2014) aponta em sua pesquisa um levantamento feito a partir da publicação de textos e trabalhos, organizados em forma de anais (intitulado Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos - OLIVEIRA, 2011), como ocorre a ausência do componente curricular específico, ênfase ou habilitações voltada para a EJA, na grande maioria dos cursos de Licenciatura do país. O autor também defende a inserção de conteúdos específicos sobre esta modalidade, principalmente nos cursos de Licenciatura.

São pesquisas que retratam que na EJA existem ainda grandes carências no que se refere aos componentes curriculares e nas práticas docentes dos profissionais da EJA, que muitas vezes realizam uma formação voltada a um trabalho com crianças, distante do

universo adulto e dos demais sujeitos que se encontram nas turmas de EJA, fator que acaba por desmotivar a frequência diária nas salas de aula desta modalidade de ensino. Gasparin ressalta:

> Na sala de aula, a ação do professor tem como objetivo criar condições para a atividade de análise e das demais operações mentais do aluno, necessárias para a realização do processo de aprendizagem. Depois, ambos seguem juntos numa ação interativa na qual o professor, como mediador, apresenta o conteúdo científico ao educando, enquanto este vai, aos poucos, tornando seu o novo objeto de conhecimento. (GASPARIN, 2007, p. 107).

Para isto, é imperioso que o professor assuma uma postura reflexiva, como alguém que analisa rigorosamente a sua prática através de um pensar epistemológico que não dispensa a emotividade, uma vez que nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada. Nestes termos, de um lado, não deve se alheia ao exercício da criatividade que transita desde a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1996).

Barreto (2006) considera que é durante a formação inicial que existe a possibilidade de desenvolver com os docentes que desejam atuar na EJA um espaço para reflexão, crítica, análise e discussão da construção de sua prática educativa. Assim, a formação inicial proporciona ao futuro educador contribuições para que possa assumir a prática educativa conhecendo este contexto e, desta forma, possa apoiar suas ações nas discussões teóricas possibilitando uma maior compreensão do professor no ato de ensinar, diante da complexidade da EJA e a necessidade dos conhecimentos específicos desta modalidade.

Além disso, Arroyo (2006) defende que o perfil do educador da EJA e sua formação ainda se encontram em constante (re)construção. Por isso, durante o período de formação inicial, é imprescindível que o professor participe de situações de aprendizagem que permitam a ampliação de conhecimento e informações. Oportuno que tenha também afinidade e contato com as diferentes tecnologias, conheça as políticas públicas e participe de atividades práticas que integram a vivência de diversos contextos escolares, desenvolvendo assim competências profissionais.

Assim, considerar os aspectos essenciais à aprendizagem de adultos é fundamental para criar estratégias e recursos educacionais que sejam atrativas para esse público. São estratégias que visam facilitar a assimilação e ampliação de conhecimentos e aptidões na qual os resultados sejam mais efetivos.

Neste processo de educação de adultos, tem-se princípios da Andragogia[10]. Segundo Nogueira (2004), há necessidade da compreensão de que os adultos precisam saber a finalidade, o "porque" de certos conteúdos e aprendizagens, bem como, a ciência de que há facilidade em aprender quando a prática envolve a própria experiência. Além disso, a percepção dos adultos sobre a aprendizagem, enquanto meio para resolução de problemas e a motivação para aprender, são maiores se encontrarem respaldo em necessidades individuais e se o conteúdo a ser aprendido for de aplicação imediata.

Pensando nesta ótica, para que as práticas docentes na EJA resultem em uma aprendizagem mais significativa, é preciso compreender que o modelo andragógico nesta modalidade é uma responsabilidade compartilhada entre professor e aluno. Através da andragogia, que entende que o aluno adulto é o sujeito da educação e não o objeto desta, o professor precisa ter clareza que os adultos não querem só aprender a ler e escrever, mas preferem que lhes ajudem a compreender a importância prática do conteúdo abordado, por meio da experimentação que cada conhecimento proporcionará e isto fará diferença na vida de cada um.

Nos cursos de formação, nos quais se forma também o docente da EJA é de fundamental importância que se faça presente reflexões afetas ao modelo andragógico, pois enfatiza que os alunos que retornam à escola não são aprendizes sem experiência, mas sim que trazem consigo o conhecimento que vem da realidade. Diante disso, com a andragogia evidencia-se que dentre as razões de se buscar a aprendizagem está à aplicação prática desta na vida diária do educando.

A andragogia, enquanto uma orientação para a educação de adultos e também na formação docente inicial como um todo caracteriza-se pela participação dos alunos, flexibilidade e pelo foco no processo, ao invés da ênfase no conteúdo. É perceptível que estas discussões por muito tempo estiveram ausentes do processo formativo inicial docente, como apontam as pesquisas de Machado (2002), Pereira (2006), Carvalho (2009), Di Pierro (2010) e Vargas, (2011), que afirmam que os estudos desta modalidade não se efetivaram como tema prioritário nos cursos de licenciatura. Neste cenário, o papel dos educadores é relevante ao apostar em práticas educativas na formação do educando para a decisão, libertação e na acreditação de sua capacidade crítica:

[10] Desenvolvida a partir do século XX, a Andragogia, termo derivado das palavras gregas *andros* (homem) + *agein* (conduzir) +*logos* (tratado, ciência), surgiu da necessidade de se ter formação mais especializada para adultos.

> Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, político, econômicos, culturais. [...] creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face a limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. (FREIRE, 2001 p. 47).

Neste sentido, todo ato pedagógico precisa de uma intervenção competente, jamais um ato mecânico no qual os educandos são vistos como objetos, eles precisam ser reconhecidos como sujeitos atuantes desse processo. Assim, a educação de Jovens e Adultos precisa acontecer por meio de diálogos e reflexões críticas em torno da realidade dos educandos, na qual não se admite:

> [...] uma educação desvinculada da vida, centrada na palavra em que é altamente rica, mas na palavra milagrosamente esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável a nossa democratização″ (FREIRE, 2008, p. 102).

Isso demonstra o quanto é necessária uma educação libertadora na qual os discentes possam confrontar ideias de forma crítica com a realidade. Uma educação libertadora, desalienante em que estes educandos possam desenvolver a consciência crítica. Consciência que é a representação das coisas e dos fatos, como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causas e circunstanciais. (FREIRE, 2008).

Muito se tem debatido sobre a importância da politização do ato pedagógico, que segundo a perspectiva freireana, inicia-se pelo plano de curso, levando em consideração os códigos culturais e necessidades específicas do público a que se destina. Esta politização está intimamente ligada à questão da funcionalidade do saber escolar, pois esta permite evitar na prática a evasão e o desinteresse dos alunos pelo conteúdo sistematizado.

Só se consegue transformar a educação brasileira, independente das alterações na legislação ou sistema, quando a ação docente for comprometida com os princípios de liberdade e equidade para com as camadas da população excluídas. Pensar a prática, portanto, é uma maneira de modificar a teoria e aprimorar o fazer docente. É nesta conjuntura de ideias, crenças e valores do educador que a prática precisa ser contestada, ampliada e discutida para que ocorram mudanças relevantes na ação. (GADOTTI; ROMÃO, 2011).

Neste sentido, o professor ao trabalhar com o adulto necessita de saberes que vão além do senso comum para o desenvolvimento de sua ação, segundo Tardiff (2002). É preciso articular saberes que rompam com os obstáculos que impeçam ao aluno a

compreensão do conteúdo trabalhado, de forma que possa transpor este para seu dia a dia. A ação pedagógica docente, deve ser intencional, ou seja, aquela que traz implícita a especificidade do aluno.

O conhecimento que se mobiliza para o ensino, é visto de forma ampla, complexa e construída durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Tardif (2002) fala também que o saber não é adquirido como um objeto, mas que precisa de tempo e experiência sobre o aprendido e ensinado, visto que esta relação não é somente de transmissão. Assim, aprender para o aluno adulto é compreendido quando este, enquanto indivíduo se apropria de algo novo, um novo conhecimento, de modo que esse passe a fazer parte de sua vida, pois:

> Aprendizado ou aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato direto com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. [...] Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócios históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (OLIVEIRA, 2009b, p. 59).

Para o mesmo autor, o aprendizado ocorre quando envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados, já que o ser humano recria situações a partir de novas experiências e interações. Sendo assim, propiciar vivências, estudos e discussões aprofundadas voltadas à formação do educador da EJA, propiciará à futura atuação docente mediar à relação dos educandos com o objeto do conhecimento, norteando e organizando o ensino e, buscando dessa forma concretizar a atividade de aprender.

2.3.1 A importância do Estágio Supervisionado e suas contribuições para a formação docente inicial no curso de Pedagogia

Como mencionado anteriormente, a formação inicial do professor para trabalhar com os anos iniciais da educação básica no Brasil está centrada no curso de licenciatura em Pedagogia. As diretrizes curriculares do curso, expostas na resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, preveem em seu art. 6º, inciso I, a aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial. Já no art. 8º, inciso IV, fala-se que o estágio curricular a ser realizado, ao longo

do curso, deve assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências.

Neste contexto, a disciplina de Estágio Supervisionado é um espaço de pesquisa por se constituir um campo de vivências explorado pelo acadêmico de Pedagogia, sendo uma estratégia, um método, uma possibilidade de prática que lhe permite desenvolver habilidades de pesquisa e atuação. Tal disciplina "[...] supõe que se busque novo conhecimento na relação entre explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa." (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 46), por ser um palco de reflexão sobre a prática, permitindo ao acadêmico o desenvolvimento reconhecimento de sua ação. Segundo a resolução do Conselho Nacional de Educação / CP n.º 1, de maio de 2006:

> Art. 7° - O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuída: II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição (BRASIL, 2006). Assim, o curso de Pedagogia contempla, em sua matriz curricular, disciplinas destinadas ao cumprimento de uma carga horária que auxilia o acadêmico a desenvolver atividades relacionadas em campos nos quais poderá atuar profissionalmente. (CNE, 2006).

Sendo assim, por meio do cumprimento da disciplina de Estágio Supervisionado, oportuniza-se momentos que são percebidos como:

> [...] a atividade em que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]. Em virtude disso, é denominado como a 'parte mais prática' do curso, em contraposição às demais disciplinas analisadas como a 'parte mais teórica'. (PIMENTA, 2011, p. 27).

Ainda, segundo a autora, é relevante analisar o estágio obrigatório curricular como parte constituinte do saber por oportunizar conhecer o fazer docente, a escola como espaço de atuação concreta onde vivencia-se a realidade de professores e alunos (PIMENTA; LIMA, 2012). É também por meio do estágio que a decisão de ser ou não um profissional docente passa a ocorrer, visto que é na conexão da teoria adquirida em sala de aula e na prática realizada no estágio, que a profissão é efetivamente exercida.

Os processos de formação inicial de professores objetivam preparar um profissional autônomo, agente de mudança e capaz de refletir sobre sua prática. Espera-se

ainda que esse profissional seja capaz de se habituar às mais variadas condições de trabalho e que esteja em constante busca e análise reflexiva de seu fazer pedagógico, elementos estes constitutivos do ser professor. Além disso:

> O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade. (FRANCO, 2012, p. 15).

Por este motivo, a busca constante de aliar teoria e prática nas licenciaturas, precisa ser alvo de preocupação de todos os envolvidos no processo, particularmente no curso de Pedagogia, visando "[...] possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional." (PIMENTA, 2005, p. 43). O saber pedagógico alcançado nas atividades do estágio pode superar o conhecimento técnico, envolvendo metodologias que observam a reflexão crítica sobre o espaço da sala, expondo os elementos que a envolve, desde os aspectos físicos até aos pedagógicos.

Um olhar sobre o cotidiano de sala de aula durante as vivências na experiência de estágio, propicia situações que são necessárias para a organização do cotidiano escolar, tal como a rotina, a ser seguida pelo professor e pelos alunos. Sobre isto, Barbosa afirma que "as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade." (BARBOSA, 2006, p. 37).

Na concepção de Pimenta e Lima:

> [...] o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, citadas em contexto social, históricos e culturais. (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 56).

Portanto, ao realizar o estágio, os acadêmicos estarão vivenciando diversas práticas pedagógicas exercidas em diferentes instituições de ensino, o que amparará no desenvolvimento da construção de sua identidade como docente. Neste espaço/tempo de estágio, de acordo com Shön (2000), é o momento no qual os acadêmicos revelam as

inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, período em que se descortinam as problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, em um movimento de reflexão-ação-reflexão.

Compreender a prática docente, como o fazer do professor, que envolve e se constrói nas relações com os sujeitos que convive, norteia-se pelos saberes que o mesmo acumulou e continua construindo durante sua vida e sua atuação profissional. Por meio da disciplina de estágio e as relações que se dão neste momento, a prática docente ocorre a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração de modelos experimentados na prática, considerados como bons. Não obstante, o estágio pode permitir variada formação aos futuros professores, e desta forma:

> A formação do professor deve estar ligada a tarefa de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. Em decorrência disso, o professor precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento circular, pesquisa sobre docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural etc.). (IMBERNÓN, 2009, p. 17).

Compreendido desta maneira, o estágio pode permitir aos futuros professores aproximações com o seu campo de atuação, o que torna um período fundamental para a proposição de diferentes reflexões, estruturas e nuances deste espaço, que a teoria não dá conta de explicar exclusivamente. Deste modo, o processo educacional propiciado aos licenciados por esta disciplina permite aos acadêmicos articular as categorias entre teoria e prática, e vivenciar a dinâmica escolar, em suas inúmeras dimensões e perspectivas

Neste sentido, retomar a necessidade de valorizar este espaço de aprendizagem ao futuro docente evidencia também a importância de privilegiar as discussões sobre a EJA, assegurando que os acadêmicos vivenciem situações que contribuam com seu processo de profissionalização referente a escolarização do aluno jovem e adulto.

Vale destacar que "[...] pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial desses educadores." (MOURA, 2009, p. 48). Desta forma, o contato com a realidade de sala de aula aproxima o acadêmico das situações e desafios presentes na prática do professor da EJA, além de contribuir na formação do entendimento necessário que se faz dessa modalidade de ensino.

Machado e Nunes contribuem neste sentido, afirmando que:

> O educador da EJA é alguém que precisa ser um leitor de si mesmo, refletindo, sistematicamente, sobre a sua prática, o seu fazer pedagógico; o que sabe e o muito que desconhece, as suas contradições enquanto educador, os seus receios e inseguranças; para que possa vislumbrar as suas faltas e buscar supri-las. É partindo desta leitura, leitura crítica de si, que poderá, em exercício concomitante, executar a leitura do mundo que o cerca. (MACHADO E NUNES, 2001, p. 55).

Por meio da experiência do estágio pode se possibilitar o contato direto com a *práxis* educativa na EJA aos acadêmicos, considerando a aproximação e o entendimento dos graduandos com relação à realidade educacional a ser assumida futuramente.

CAPÍTULO 3: AS PRÁTICAS DOCENTES NAS TURMAS DE EJA A PARTIR DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Este capítulo trata das questões que nortearam esta pesquisa, voltado ao objetivo de analisar aspectos da formação docente inicial, considerando as dificuldades, contribuições e desafios presentes nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a partir das inquietações que surgem no acompanhamento destas práticas docentes na EJA.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa participante pelo fato da problematização em questão ter surgido das inquietações e desafios encontrados no dia a dia da pesquisadora, em seu local de trabalho. Além disso, compreende-se também que este estudo parte da análise do processo de formação profissional inicial do Curso de Pedagogia, durante o processo de aquisição dos principais conceitos teóricos práticos por meio da disciplina de Estágio Supervisionado, buscando compreender os impactos dessa formação no desenvolvimento da prática docente em contextos educacionais inclusivos na EJA. Dessa forma, para o processo investigativo da pesquisa optou-se pela abordagem hermenêutica dialética, como método para análise dos dados, pois conforme define Minayo (2004, p.218) esta permite a "[...] capacidade de realizar uma reflexão fundamental que ao mesmo tempo não separa da práxis, podemos dizer que o casamento dessas duas abordagens deve proceder e iluminar qualquer trabalho científico e de compreensão da comunicação". Sendo assim, as coletas de dados resultarão dos encontros dos grupos focais utilizados como instrumentos de pesquisa para coleta de dados com acadêmicos, e entrevista semi estruturada com as professoras que fazem parte do processo de formação inicial docente.

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os sujeitos da pesquisa são acadêmicos do 4º período de Pedagogia de uma IES vinculados a Disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia dessa Instituição e professores regentes das disciplinas diretamente envolvidas nessa pesquisa que fazem parte do quadro docente desse Curso. A amostra de acadêmicos será formada

por um total de até 14 participantes que constituirão o grupo focal, organizado em quatro encontros distintos seguindo um roteiro e tempo pré-determinado.

Além disso, serão convidados também os professores responsáveis pelo acompanhamento dessa disciplina, bem como os que trabalham as disciplinas teóricas de Educação de Jovens e Adultos e Estágio Supervisionado que também são suporte para as vivências práticas da referida etapa de estágio para uma reflexão através de questionamentos feitos por meio de uma entrevista pela pesquisadora sobre esse processo que envolve a etapa de estágio e como o conteúdo ministrado por eles pode contribuir para que esse processo se constitua de forma significativa para a carreira do docente em formação. Após a apresentação da proposta de pesquisa, para aqueles que aceitarem participar do estudo, será feita a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Posteriormente, após a etapa de consentimento e conhecimento da proposta, iniciar-se-á com a coleta de dados nos grupos focais com os acadêmicos a partir do roteiro de entrevista coletiva com base nas observações realizadas em diferentes campos de estágio que contemplaram as vivências na modalidade da EJA no município de Ponta Grossa, com turmas de alfabetização e escolarização. Também, serão consideradas os relatos dos professores que ministram as disciplinas teóricas que fundamentam as práticas de estágio nessa modalidade, oportunizando talvez uma reflexão da pesquisadora sobre como tais discussões propiciam um entendimento da atuação docente nessa etapa de estágio e como pode estar ou não contribuindo nesse processo de formação inicial do futuro docente.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

3.3.1 Procedimentos

Após o contato inicial com os sujeitos da pesquisa, durante o desenvolvimento das vivências de estágio, através de observações, os registros destas será em diário de campo. Em seguida, no grupo focal, as mesmas poderão servir de base nas reflexões oportunizadas em um segundo momento, que se dará como momento de coleta de dados da pesquisa em encontros estabelecidos para realização de grupos focais, que em conformidade com a literatura científica e a sua aplicação irá problematizar a partir da avaliação realizada pelos sujeitos envolvidos. Assim, os participantes desta pesquisa, por meio de estudo e escolha de estratégias para as diversas situações encontradas em campo de Estágio, e a partir destas no decorrer do segundo semestre de 2018 farão parte do grupo focal constituído, que

realizará quatro (04)encontros que oportunizarão momentos de troca e (re) construções de conceitos, com intenção de possibilitar um maior entendimento da complexidade e necessidade do processo de formação inicial em prol de uma prática inclusiva na EJA.

Segundo Gomes (2005), por muito tempo o grupo focal foi utilizado apenas como uma técnica de entrevista de marketing, a partir de 1980, surgiu a preocupação em utilizá-la na investigação científica e, somente no final do século passado, houve um desenvolvimento de modo sistemático do grupo focal como técnica de pesquisa nas ciências sociais em geral (GATTI, 2012). Como se trata de uma técnica que permite aos envolvidos expressarem o que pensam e por que pensam, possibilita também ao pesquisador conhecer a partir das interações do grupo, novas maneiras de expressar opiniões e comentários, que enriquecem sobremaneira a pesquisa (GATTI, 2012).

Pensando no rigor da pesquisa, bem como na riqueza dos detalhes que não poderiam passar despercebidos, optou-se pela gravação de áudios nos quatro encontros, e posterior transcrição na íntegra. Adotou-se tal procedimento no sentido de garantir que cada encontro realizado com os participantes desta pesquisa, pudesse servir posteriormente na análise, com a retomada das contribuições que ocorreram ao longo desses encontros como fonte rica de dados que foram analisados.

Foi apreciado e aceito o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas participantes. Para as análises posteriores, com o intuito de preservar a identidade das participantes da pesquisa, elas foram identificadas conforme sistema alfanumérico, usando a letra A para as acadêmicas e a letra P para identificar as professoras.

Durante as sessões, a pesquisadora orientou a operacionalização dos encontros, as etapas a serem percorridas e os objetivos propostos, também introduziu a temática e algumas questões para aprofundamento. Desta forma, para esses encontros, foram elencadas questões norteadoras de acordo com cada etapa de formação profissional inicial que se encontravam as acadêmicas (Apêndices A B, C e D).

Posteriormente, foi feita a transcrição das falas decorrentes do grupo focal, que resultaram nas análises e descrição dos dados apresentados em quadros e gráficos organizados de acordo com categorias. Tal encaminhamento propiciou que ao término de cada uma dessas etapas, as acadêmicas juntamente com suas professoras pudessem confrontar seus saberes iniciais com as vivencias oportunizada através do estágio na EJA.

3.3.2 Instrumento

A escolha do Grupo Focal como instrumento de coleta de dados, entre as principais vantagens destaca- se a oportunidade de uma grande quantidade de interação a respeito de um tema em um período de tempo limitado. Nesse processo, não se busca o consenso e sim a pluralidade de ideias por meio da interação dentro do grupo, a partir de tópicos indicados pelo pesquisador, que assume o papel de mediador, utilizado para o levantamento de possíveis soluções ou alternativas demandadas da prática cotidiana. Como afirma Gatti (2005, p.09) "[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam".

As discussões nos grupos focais serão gravadas, e acontecerão em quatro sessões de até uma hora e meia, com dez (10) até quatorze (14) acadêmicos participantes que favorecerá a livre expressão dos pensamentos e sentimentos dos informantes, permitindo emergir os significados relacionados ao tema. Além disso, serão realizadas duas entrevistas semi estruturadas com os quatro professores envolvidos neste processo, oportunizando uma análise comparativa a partir dos temas propostos aos professores e os temas direcionados aos alunos.

Cada um dos encontros do grupo focal, abordará sobre uma temática na qual os participantes conversam sobre determinado tema proposto pelo mediador, e um a um emitem opiniões, concordam ou não, reavaliam ideias, comunicando-se e, com esse movimento, evidenciam não somente suas representações mas também os processos que irão permitir sua constituição enquanto docentes. Com este intuito de oportunizar maior compreensão dos saberes acumulados pelos acadêmicos e profissionais envolvidos nesse processo de pesquisa, o primeiro encontro com os acadêmicos, será discutido sobre as contribuições da disciplina de Estagio Supervisionado e também das disciplinas de Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva já cursadas que servirão de base para a etapa de observação e intervenção pedagógica nas turmas de EJA.

O segundo momento do grupo focal irá abordar questões que incorporam as observações participativas realizadas na turma de EJA pelos acadêmicos a partir das leituras e reflexões feitas ao longo do processo de formação pelo qual estão passando.

Já no terceiro encontro com os sujeitos da pesquisa, terão concluído a etapa de intervenção pedagógica, momento este em que o acadêmico assume a docência da turma de EJA possibilitando maiores reflexões acerca da teoria e prática vivenciada até o momento com o Curso de Pedagogia.

O quarto e último encontro do grupo focal irão retomar os encontros anteriores acerca das reflexões e posicionamentos constituídos até o momento analisando como este processo serviu de fortalecimento da formação inicial dos futuros professores/pedagogos por meio do diálogo entre as disciplinas, as atividades propostas e a articulação com as experiências dos processos de ensino e aprendizagem do aluno jovem e adulto, oportunizadas pelo estágio na EJA.

Dessa forma, os dados resultaram destas reflexões feitas a partir dos quatro encontros dos grupos focais utilizados como instrumentos de pesquisa, com o entendimento que a disciplina de Estagio Curricular Supervisionado, segundo regulamento do Curso de Pedagogia da IES pesquisada, procura integrar as dimensões teóricas e práticas do currículo e articular de forma interdisciplinar os conteúdos de estudos básicos, aprofundando por meio de procedimentos de observação participativa, reflexão e intervenção pedagógica, desenvolvendo a investigação da realidade, de atividades práticas e de projetos.

CAPITULO 4: VIVÊNCIAS EM CAMPO DE ESTÁGIO: REFLEXÕES E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como a pesquisa envolve uma temática imbuída de significações elaboradas e construídas dentro de um grupo inserido em um contexto que possui particularidades, optou-se utilizar o grupo focal como técnica de produção dos dados coletados. O grupo foi dirigido pela pesquisadora enquanto moderadora, que organizou os encontros e participantes, centrados em uma discussão sobre determinado tema, permitindo a manifestação de diferentes percepções e um aprofundamento coletivo na temática proposta.

As análises dos dados se deram em quatro categorias principais que foram: disciplinas cursadas, observações participativas, intervenções pedagógicas e os significados atribuídos a partir do estágio supervisionado na EJA. Por meio desta análise, pretendeu-se compreender como no processo de formação inicial as práticas vinculadas às orientações dos acadêmicos na disciplina de Estágio Supervisionado na EJA vem contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade com vistas no processo inclusivo desta modalidade.

4.1 Disciplinas cursadas

Nesta categoria foram analisadas as disciplinas cursadas pelas acadêmicas, buscando compreender como estas contribuíram para o entendimento do fazer-docente na modalidade da EJA, bem como, o processo de ensino-aprendizagem do qual o educando faz parte. Para isto, tomou-se por base três disciplinas da grade curricular do curso de Pedagogia desta IES, quais sejam:

- As disciplinas de Educação de Jovens e Adultos, ofertada no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que faz uma retrospectiva histórica da EJA, as condições histórico-sociais que produziram a baixa escolaridade de jovens e adultos no Brasil, os princípios e os fundamentos da educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho, bem como discorre sobre o currículo da EJA.

- A disciplina de Políticas Educacionais, que trata das relações de poder, o Estado e a sociedade civil, as formas de intervenção do Estado no sistema educacional, os aspectos sócios históricos da educação básica, análise dos planos e das políticas educacionais

brasileiras, seus aspectos conjunturais e da legislação correspondente e o papel da educação e das políticas educacionais no contexto da sociedade contemporânea.

- Por fim, a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, que traz em sua ementa: a relação teoria e prática, análise do fazer pedagógico dos profissionais na escola/campo de estágio a partir das práticas desenvolvidas, o exercício da função docente através da caracterização do cotidiano escolar e a observação e participação nas atividades do campo de estágio da EJA. Além destas, sabe-se que essas discussões perpassam as disciplinas de Currículo e de Educação Inclusiva visto que as mesmas discutem temas abrangentes que se fazem presentes ao se analisar o processo formativo inicial do docente.

Este primeiro encontro solicitou reflexões acerca das disciplinas citadas, considerando o embasamento teórico que é dado na disciplina de Educação de Jovens e Adultos em EAD no processo de formação inicial, bem como suas dificuldades para uma maior compreensão desta modalidade, visando contribuir para uma melhor atuação profissional no campo acadêmico. Procurou-se estabelecer entre as repostas obtidas por parte das acadêmicas, a relação existente na disciplina cursada em um ambiente virtual, as discussões presentes na disciplina de Políticas Educacionais que tratam da organização da educação brasileira e, portanto, discutiu a EJA e a disciplina de Estágio Supervisionado de forma presencial, trazendo as experiências por meio de observações e intervenções práticas em salas de aula da EJA.

O quadro 03 indica os principais tópicos de discussões deste primeiro encontro, que apresenta bem, com exemplificações, os dados mais relevantes obtidos por meio das falas dos sujeitos participantes.

QUADRO 03 - Considerando o embasamento teórico que é dado na disciplina de Educação de Jovens e Adultos em EAD, o que podemos pontuar sobre o trabalho docente nesta modalidade a partir do que foi estudado nos documentos, leitura e atividades na plataforma?

Temas de discussão	Fala dos participantes
Embasamento teórico disciplina de Educação de Jovens	*A2: EAD é muito teórica e não demonstra muito a realidade que a gente encontra na EJA.* *A7: EAD trabalhou toda a parte histórica de como a EJA se tornou essa modalidade.* *A10: concordo com as colegas e professoras porque o material teórico foi muito bom mostrando como e o trabalho com esses alunos*

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Através das respostas obtidas, é possível afirmar que os acadêmicos conseguiram perceber que a disciplina ofertada à distância, aprofunda mais as questões históricas da

constituição do trabalho na EJA, enquanto modalidade de ensino. Por outro lado, demonstraram também que somente estas leituras e atividades realizadas neste ambiente não proporcionam o entendimento necessário da atuação docente nessa turma, e nem de como se dá a aprendizagem com o aluno jovem, adulto ou idoso. Isto fica evidente nas falas das acadêmicas, sendo reafirmadas pelas falas das professoras de estágio também, quando apontam que:

P1: na plataforma vocês puderam acompanhar e conhecer mais o contexto histórico e surgimento da modalidade com orientações de aspectos importantes que precisam ser considerados neste contexto.

P2: acredito que todo trabalho precisa de um embasamento teórico e o material disponibilizado na plataforma vem servir de orientações ao acadêmico.

Já a acadêmica A_{13} afirma:

A13: discordo das colegas porque como os textos de Paulo Freire apresentados nas apostilas de EAD fica bem claro como seria o trabalho na EJA em conhecer o dia a dia deles para sabermos como estaríamos trabalhando, pontuando com eles as dificuldades que eles encontravam sempre na falta de conhecimento de dentro da sala de aula. Que muitas vezes eles não têm esse conhecimento já que trazem um conhecimento muito amplo de fora de sala de aula que contribui para que ocorra essa aprendizagem e isso nos fez entender que é bem o que Paulo Freire falava, que temos que conhecer primeiramente o aluno da EJA, ver o conhecimento que ele está transmitindo para a gente e ver o que estamos devolvendo a eles na forma de conhecimento teórico.

Ainda em relação a estas colocações, buscando uma análise mais aprofundada desta questão, é perceptível, na fala das acadêmicas também que os textos disponíveis para a leitura condizem com o ementário apresentado e ainda existem atividades, questionários e fóruns que permitem uma reflexão, mesmo que superficial, buscando atender ao conteúdo trabalhado pelos textos. Porém, estes são fragmentados não permitindo uma associação de diálogos entre a teoria e as práticas das salas de aula da EJA observadas pelos relatos das acadêmicas destacados acima. Conforme relatam Vasconcellos, Berbel e Oliveira:

> [...] o aprofundamento teórico; o contato com a realidade e a oportunidade de trabalhar com o concreto, com o real; a oportunidade de reflexão sobre a relação entre teoria e prática; a contribuição para a formação crítica e reflexiva; o desenvolvimento da capacidade de observação; o trabalho desenvolvido por etapas; e a verificação de que os saberes teóricos serviram de base, para a atuação prática. (VASCONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009, p. 616).

Conforme exposto, é possível afirmar que as acadêmicas conseguiram perceber que a disciplina teórica de EJA em EAD proporciona uma aproximação histórica do processo de constituição desta modalidade de ensino. Porém, de forma isolada, sem oportunizar um

conhecimento capaz de caracterizar realmente como ocorre o trabalho com estes alunos, como exemplificado na fala a seguir:

A10: é importante sim esse conhecimento da plataforma, vem trazer toda a teoria e conhecimento histórico dessa modalidade, porem só ela não dá conta do que encontramos em sala de aula mais tarde, pois o trabalho com o aluno adulto é diferente e isso já por si causa uma insegurança em nos acadêmicos.

Neste sentido, compreende-se que a formação profissional do professor na contemporaneidade requer de modo amplo, pleno entendimento e domínio dos diferentes contextos sociais que ilustram a realidade, possibilitando uma consciência crítica que permita intervir e modificar as condições da educação, escola e sociedade. Milanesi (2008) afirma que a formação inicial pode fornecer um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao início do desempenho das suas atividades. Tal posicionamento é reforçado por Silva (2017) quando aponta que por meio da formação inicial o professor sente-se capacitado para o enfrentamento das diversidades: "Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento que nos leva a estratégias de reconhecimento." (SILVA, 2017, p. 63). Frigotto (1995, p. 95) afirma que:

> [...] sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e socioeconômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa.

Ao serem questionadas em relação à importância do contato e aproximação com a realidade de trabalho docente da EJA, na busca por compreender o trabalho desenvolvido com esses alunos, pode-se observar que a expectativa da vivência nessa modalidade foi muito grande. Muitas não sabiam nem que existia esta possibilidade de inserção durante o curso, afirmando desconhecer inclusive a matriz do curso ao qual se inscreveram, conforme demonstra o quadro 04:

QUADRO 04 - Qual a importância do contato e aproximação com a realidade de trabalho docente da EJA durante o seu processo de formação inicial?

Temas	Fala dos participantes
Importância aproximação com a realidade docente da EJA	*A8: será uma experiência incrível, diferente do esperado, porque o que vimos na plataforma é só uma aproximação muito vaga do que é a realidade da EJA.* *A10: eu concordo com essa fala, pois uma das questões muito importantes que devem ser pautadas na EJA é tornar o aluno adulto empoderado e as leituras feitas não abordam questões como essas.* *A4: percebo que ao ter esse contato real nessa modalidade ficará muito mais claro as dificuldades e problemas encontrados por estes alunos, a luta diária, as renúncias, mas além disso precisamos saber sobre ou como trabalhar com estes alunos não me lembro de ter nada mais pontual além das frases de Paulo Freire que dizia de valorizar o conhecimento acumulado por eles, ou que ambos aprendem nesse processo.*

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Ficou evidente neste momento, que o conhecimento histórico prévio feito por meio da disciplina teórica se tornará mais significativo a partir dos momentos de aproximação com a realidade da EJA. Neste período ainda observou-se certa insegurança para as acadêmicas que irão a campo:

A6: e é esse o mais difícil depois, o "como fazer" ou "como auxiliar estes alunos no processo de aprendizagem", eles querem e buscam resultados.

A3: já que estamos em processo de formação como tanto se fala isso precisa ser abordado mais nos preparando para o que vem depois, e se formos professores da EJA um dia? Essa carga horária seria suficiente?

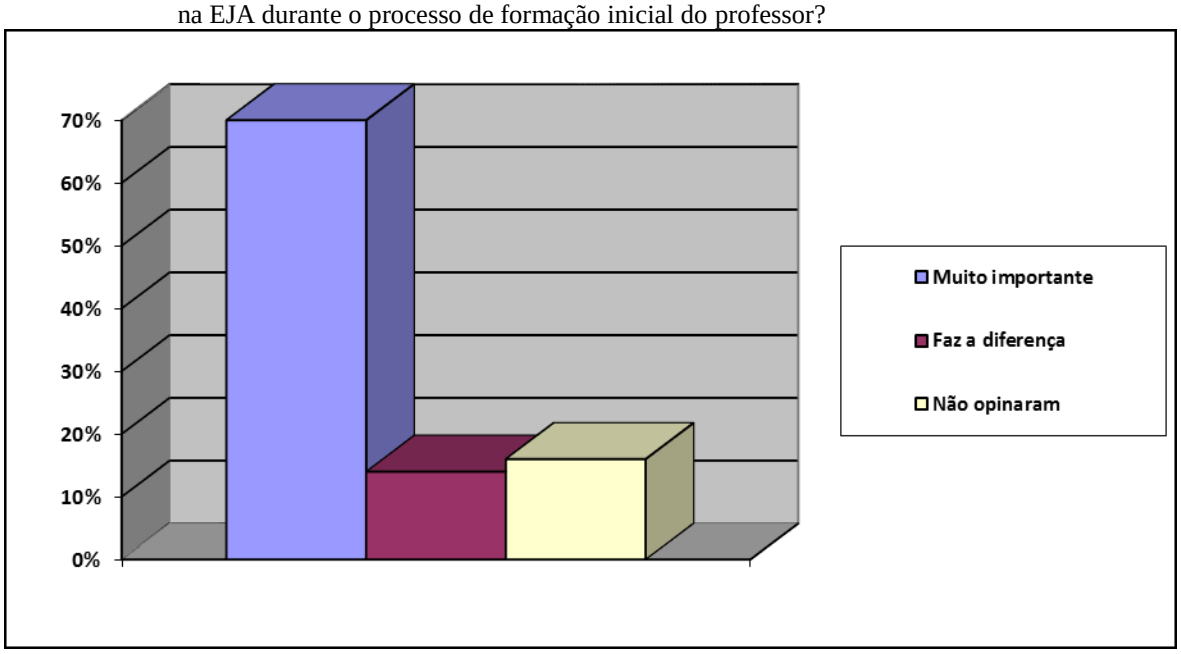
Os exemplos acima retratam também o sentimento de angústia diante do desconhecido, tendo em vista que o maior receio por parte das acadêmicas tratava de como elas trabalhariam com adultos mais experientes que elas.

> Discutir sobre a profissionalização significa refletir sobre a afirmação do espaço educativo, buscando a identidade profissional dos docentes, dos especialistas e dos funcionários da educação, a fim de debater sobre a totalidade do ato educativo, sobre as relações que se estabelecem no interior das escolas, na atual conjuntura educacional, ante as aceleradas mudanças sociais, culturais, científico-tecnológicas, políticas e econômicas do País. (LIBÂNEO, 2006, p. 276).

Desta forma, em relação à importância da aproximação com o campo de Estágio na sua formação, dos dados obtidos a partir das respostas das acadêmicas, pode-se concluir que: 70% das participantes acreditam ser muito importante, 14% acreditam que a prática fará diferença para sua futura atuação como professores e 16% não opinaram, porém, concordavam com suas colegas à medida que as mesmas iam se pronunciando, conforme

exposto no quadro seguinte. Pimenta aponta que, “[...] tais atividades têm por finalidades a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos [...].” (PIMENTA, 2012, p. 42).

GRÁFICO 01– As discussões que ocorrem permitem alguma mudança voltada ao olhar do trabalho docente na EJA durante o processo de formação inicial do professor?



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2019.

A partir desta concepção, o período do estágio propicia experiências ao profissional em formação, reflexões significativas no que diz respeito à sua atuação e seus desafios em promover o processo educativo, permitindo ampliar sua concepção de ensino e aprendizagem. Outra questão abordada com as acadêmicas diz respeito às relações percebidas entre as disciplinas ofertadas no curso correlacionadas com a EJA.

Mais uma vez foi notória e quase que unânime, o fato de que os sujeitos da pesquisa perceberam que faltam ainda discussões mais aprofundadas, relacionando as demais realidades de trabalho docente futuro. É apontado que o encontrado nas disciplinas do curso até o momento dá ênfase a um ensino voltado ainda a crianças, mesmo que não tenham até o momento o contato com todas as disciplinas de Fundamentos Teóricos Metodológicos de todas as áreas, conforme mostra-se no quadro 05:

QUADRO 05 - Discussões feitas nas demais disciplinas refletem princípios voltados a essa modalidade? A aprendizagem do aluno adulto? Elas priorizam, dão esse enfoque voltada ao aluno/docente da EJA?

Temas	Fala dos participantes
Relações das disciplinas cursadas no curso com a EJA	*A9: é muito falha a questão relacionada à Educação de Jovens e Adultos que abordam o trabalho com o aluno adulto, é tudo voltado à criança, a educação infantil e ao ensino fundamental, como se eles não existissem, não abordam as práticas pontuando como é o trabalho no caso com o adulto e sim somente enfatizando o trabalho com a criança.* *A1: concordo com a P1, pois assim como existem essas discussões da educação infantil e fundamental voltada para as crianças, ter um aprofundamento da EJA não somente em um semestre durante o curso e não somente a disciplina em EAD, havendo discussões mais aprofundadas teria a possibilidade de se trabalhar melhor futuramente.*

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

A professora P1, ressalta ainda que sente falta destas articulações e relações quando recebe a turma na disciplina de estágio, pontuando em sua fala e endossando a fala de sua colega de trabalho:

P1: na verdade, as acadêmicas que fazem parte deste grupo ainda estão no 4ª período e ainda não passaram por todas as disciplinas de fundamentos metodológicos de algumas áreas de conhecimento ainda, e eu percebo como professora que é muita falha as práticas teóricas metodológicas voltadas para o aluno adulto, e, enquanto professora eu percebo que não existem relações e considerações que levem em conta essas discussões nem nas disciplinas que tratam dos fundamentos da educação.

P2: eu concordo com a A9 e acredito que as demais disciplinas tratam muito mais a questão voltada com a educação infantil, ensino fundamental e até a formação de docentes, e na EJA deixam muito a desejar.

Pimenta e Lima (2008) explicam que o aprendizado de qualquer profissão é prático, que esse conhecimento ocorre por meio de observação, reprodução, é um procedimento de escolhas, de ajustamento, de adicionar ou retirar, de acordo com cada contexto e, é nesse caso que as experiências e conhecimentos adquiridos possibilitam as decisões futuras do professor. Na sequência, quando questionadas sobre o que acreditam que falta então mudar no curso para fazer esta relação, buscando estabelecer esta ponte, trazendo a EJA para as discussões de outras disciplinas também, destacam-se as falas abaixo:

P1: mudança de ementário! Na formação do Curso tem que estar pautado também na Educação de Jovens e Adultos já que é um contexto da nossa cidade.

A1: concordo com a P1, pois assim como existem essas discussões da educação infantil e fundamental voltada para as crianças, ter um aprofundamento da EJA não somente em um semestre durante o curso e não somente a disciplina em EAD, havendo discussões mais aprofundadas teríamos a possibilidade de se trabalhar melhor futuramente.

E ainda:

P2: eu acredito que culturalmente a Educação de Jovens e Adultos ainda não é valorizada como devia.

A10: acredito que a disciplina de fundamentos teóricos da EJA tem que ser presencial e não a distância.

É importante neste momento, retomar uma análise feita anteriormente neste estudo, quando se buscou por meio de um levantamento de dados, observar as grades curriculares dos cursos de Pedagogia de algumas IES, com foco em verificar se as mesmas continham em seu ementário, discussões que serviriam de base para a formação do educador da EJA. Ficou claro nos posicionamentos das professoras participantes do grupo focal, que a integração entre as disciplinas, bem como as adaptações necessárias que contribuam para que as acadêmicas ampliem seu olhar voltado ao processo de aprendizagem do aluno adulto, não tem se efetivado neste contexto.

Tanto a P1 quanto a P2 afirmam que ainda falta maior aprofundamento em torno destas questões. Além disso, a P1 ressalta que mesmo que as disciplinas não tenham em seu ementário discussões voltadas a esse público, as relações presentes no curso até esta etapa encontram-se falhas diante das práticas teórica-metodológicas voltadas para o aluno adulto, mesmo sendo uma realidade ofertada no município podendo vir a ser então o campo de atuação futura destas acadêmicas.

Diante das discussões realizadas, evidenciam-se que são necessárias outras formas de pensar o aluno da EJA, e oportunizar ao acadêmico/professor/aluno pensar os processos de ensino e aprendizagem a partir dos diálogos históricos e contemporâneos basilares para a atuação nesta modalidade de ensino.

Referente à disciplina de Educação de Jovens e Adultos, o projeto pedagógico do curso (PPC) apresenta em sua ementa o objetivo de oportunizar que os acadêmicos possam compreender quem são os sujeitos da EJA, a partir de análises das condições sócio-históricas, dos motivos da baixa escolaridade dos alunos jovens e adultos, bem como conhecer e problematizar os processos de ensino-aprendizagem e as alternativas metodológicas na educação de jovens e adultos. É ofertada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com carga horária de 60 horas, no semestre contrário ao da Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na EJA, buscando promover primeiramente um aprofundamento teórico para posteriormente propiciar um diálogo entre as ementas.

No entanto, as atividades propostas são frágeis na articulação com as experiências dos processos de ensino e aprendizagem do aluno jovem e adulto, oportunizadas pelo estágio na EJA. Esta afirmação é perceptível, pois, os textos disponíveis para a leitura condizem com o ementário apresentado e ainda existem atividades, questionários, fóruns, vídeos, que permitem uma reflexão e atendem ao conteúdo trabalhado, porém, segundo as falas das participantes do grupo focal são fragmentados não permitindo uma associação de diálogos entre a teoria e as práticas das salas de aula da EJA observadas pelas acadêmicas.

Essas contribuições levam a refletir também sobre a importância de ouvir as acadêmicas no espaço de formação inicial, pois permite estabelecer prioridades acerca das reais necessidades daqueles que estão no processo de formação, evitando-se fragilidades futuras.

Quando indagadas a respeito das discussões que ocorrem sobre a EJA durante o curso e se estas permitem mudança no olhar do trabalho docente na EJA, 100% das participantes concordaram que as discussões feitas somente no ambiente virtual de aprendizagem por meio de fórum, questionário e/ou atividades, não permitem uma compreensão do trabalho docente na EJA, mesmo quando se trata da prática de como ensinar o aluno adulto. Este entendimento só é possível quando se vai a campo, além de enfatizarem que isso só ocorre nas disciplinas voltadas à EJA, afirmando, desta forma existir uma falha neste sentido, como visto nas falas destacadas no quadro 06:

QUADRO 06 - As discussões que ocorrem permitem alguma mudança voltada ao olhar do trabalho docente na EJA durante o processo *de formação inicial do professor?*

Temas	Fala dos participantes
Mudança no olhar do trabalho docente na EJA	*P1: nem todas as disciplinas conseguiriam abarcar as discussões da EJA em seu ementário, assim como tem as especificidades da educação infantil, temos que não esquecer que com o adulto isso também ocorre, então tem que trabalhar com o que é viável, buscando mecanismos de estabelecer estas relações incluindo essas discussões nas demais disciplinas.* *P2: para o professor já formado é mais fácil adaptar essas questões na prática e trazer essas discussões nas aulas, mas para as acadêmicas essas orientações precisam estar permeando as diferentes áreas do conhecimento para que se sinta seguro, preparado para quando esse contato ocorrer.* *A1: existe uma lacuna, a falha está nas discussões não se darem em tempo real.* *A3: as discussões voltadas a EJA se dão apenas nas disciplinas de EJA e estágio.*

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Após estes momentos de reflexão e discussão acerca da relação das disciplinas cursadas até esse período, bem como, os debates no tocante à EJA, fica evidente que existe

uma lacuna presente dentre as disciplinas, quanto à inserção do aluno adulto no processo de ensino aprendizagem. Segundo Gonçalves (2014), um processo pedagógico que considere as trajetórias de vida de cada estudante, os múltiplos sentidos e significados que eles atribuem à escola e suas situações sociais, supera a linearidade e define percursos mais heterogêneos e flexíveis.

Desta forma, o processo de formação inicial nos Cursos de Pedagogia, precisa oportunizar com que o currículo seja definido levando em consideração a diversidade dos alunos. Assim, deve-se buscar desenvolver práticas escolares que consideram a totalidade dos sujeitos que fazem parte desse processo.

4.2 Observações participativas

As reflexões propostas a partir desta categoria tiveram como ponto de partida as observações participativas realizadas em campo de estágio pelas acadêmicas, com uma carga horária de 16 horas em turmas da EJA – alfabetização e escolarização – fase I do Ensino Fundamental. Este encontro teve como objetivo analisar o perfil docente para atuar na EJA, considerando as especificidades dos sujeitos e a organização desta modalidade de ensino, bem como a importância desta etapa de estágio durante o processo de formação inicial do Curso de Pedagogia.

Os reflexos das mudanças que vem ocorrendo nos Cursos de Pedagogia, percebidas no caso da formação docente voltada a esta modalidade, demonstraram em um primeiro momento certa fragilidade para a formação docente na EJA. Isto foi observado quando a acadêmica, ao adentrar o campo de estágio, é informada que a professora que trabalha com determinada turma, assumiu a vaga, mas não tinha conhecimento das especificidades que constituem esta modalidade de ensino. Este dado foi relatado em campo de estágio às acadêmicas no momento de entrevista e diagnóstico junto a professora regente responsável pela turma de EJA.

As mudanças ocorridas em termos de legislação quanto à formação docente, apontam que anteriormente (lei n.º 5.692/71 e lei n.º 7.044/82) os estudos que tratavam da EJA não se faziam presentes nos cursos de formação inicial. Estes passaram a fazer parte do rol de formação somente a partir das alterações da LDB (lei n.º 9394/96), a qual traz em seu capítulo II, seção V, nos artigos 37 e 38, normativas em relação à EJA que mais tarde passam a ser incorporadas nas diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, mais

precisamente nas alterações da CNE/CP n.º 1/2006 e na sequência com a resolução n.º 2/2015, do mesmo órgão.

Alessi e Stival (2011) ao estudarem sobre os professores que atuam na rede pública de Curitiba (PR), destacaram também que os docentes envolvidos com a EJA vêm de uma prática acumulada na docência dos anos iniciais e que muitas vezes não estão preparados para a docência na EJA. Neste contexto, as acadêmicas ao irem a campo se deparam com professores que não tiveram em suas formações discussões envolvendo a modalidade (tema este já apontado no segundo capítulo, quando mencionado Soares (2008) que em sua pesquisa discute a precariedade da formação dos profissionais que atuam na EJA).

Desta forma, para uma melhor compreensão destas práticas por meio das discussões propostas para o segundo encontro do grupo focal, que teve um total de dez acadêmicas presentes a temática foi novamente estimulada. Os temas disparadores e posicionamento das participantes são apresentados a seguir no quadro 07:

QUADRO 07 - Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado na EJA em seu processo de formação inicial?

Temas	Fala dos participantes
Estágio Curricular Supervisionado na EJA	*A6: vivenciar um contexto que não estamos acostumados a vivenciar, que é a Educação de Jovens e Adultos foi diferencial.* *A13: quero apontar que no primeiro estágio na educação infantil já tínhamos em mente que iriamos trabalhar com as crianças, a diferença com a EJA é que não sabíamos como ia ser essa experiência, já que estão ali porque realmente querem aprender, tem um objetivo e não querem brincar. Já na educação infantil é tudo muito lúdico esse processo, o que não pode ocorrer da mesma forma na EJA, e exige que a gente esteja mais preparada para trabalhar com eles pois querem aprender realmente.* *P2: as observações na EJA trazem uma realidade da qual a maioria desconhece, sendo com certeza um diferencial na formação dessas acadêmicas, pois futuramente já terão esse conhecimento, diferente do que vemos com as professoras atualmente que muitas vezes atuam nessa modalidade e não tiveram esse conhecimento anteriormente.* *A9: divisor de águas, conhecer na prática que além de trabalhar com crianças podemos contribuir com a aprendizagem de adultos excluídos por algum motivo da escola foi realmente encantador.*

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Com base nesta análise, percebe-se que o estágio supervisionado estabelece uma aproximação real, com amplas possibilidades de produção do saber como componente da relação entre teoria e prática. Este trabalho reflexivo possibilita também a elaboração de novos saberes docentes necessários à *práxis* pedagógica.

Pimenta (2004) assinala a importância que, por meio do desenvolvimento do estágio, enquanto atividade investigativa que estimula a reflexão e a intervenção no cotidiano escolar, é possível perceber o estágio supervisionado como um elemento indispensável para que o professor possa percorrer caminhos que lhe permitam problematizar e intervir na sua prática futura.

Ao se falar do estágio identificou-se que a maioria das acadêmicas compreendem este como um instrumento de aproximação com a realidade futura de atuação docente, pois o mesmo vem acompanhado dos desafios, anseios didáticos pedagógicos e contribuições acerca desta etapa de estágio obrigatório. Percebeu-se, portanto, a validação do mesmo sendo compreendido como parte do processo formador, ao relacionar os componentes práticos e teóricos através da reflexão das experiências vividas.

A propósito, Bondía (2002), tece considerações acerca do tema, e afirma que a experiência é a que toca, onde o saber se dá essencialmente na relação entre o conhecimento e a vida humana. Logo, o estágio supervisionado é um momento de aprendizagem e de pesquisas em ensino, através do qual se questiona a realidade escolar, estabelece e prepara o acadêmico para ser um futuro docente. Nesta ótica de pesquisa, pode-se entender que o conhecimento pode ser obtido e considerado teoricamente. Demo convida a ampliar e entender o que é a pesquisa e a sua importância no processo de formação de professores (DEMO, 2004). Na sequência (quadro 08), se veem as indicações das relações vivenciadas no campo de estágio na visão das acadêmicas:

QUADRO 08 – Construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, bem como a importância da ação docente, na etapa de observações, participações e experiências vivenciadas no campo de estágio

Temas	Fala dos participantes
Etapa de observações, participações e experiências vivenciadas constitui o recurso básico importante nesse processo.	02 acadêmicas pontuaram, como etapa de conhecimento peculiar, onde se percebe a importância da docência. 08 acadêmicas ressaltaram como sendo um processo divisor de águas na diferenciação do trabalho docente com crianças X adultos. *A_3: sem dúvida nenhuma se não tivéssemos esse contato presencial com a EJA jamais teríamos experiências tão reais do que é e o que significa essa modalidade de verdade, ficaria apenas no nível do conhecimento superficial, onde talvez a ideia que se estabeleceu da teoria seria mínima perto do que se pôde ver na prática.*

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Ao se analisar a percepção dos acadêmicos referente à coerência entre as práticas de ensino desenvolvidas pelos regentes em campo de estágio, nas turmas de EJA, a partir das observações das práticas docentes em relação à diversidade de ritmos de aprendizagem

dos alunos adultos, 100% das acadêmicas afirmaram existir essa coerência e adaptação necessária de acordo com as especificidades da turma. Isso tornou-se mais evidente nas falas das acadêmicas quando relatam que:

A5: no meu período de observação pude presenciar isso também, porque a professora conseguia trabalhar com os diversos níveis que tinha na sala, trabalhando em um primeiro momento com todos no geral o tema do conteúdo a ser trabalhado naquela noite e na sequência fazer as diferenciações nas atividades de acordo com aquilo que o aluno era capaz de fazer sem deixar de avançar e desafiar sempre um pouco mais e ao fim da aula conseguir fazer o que todos tivessem aprendido o mesmo conteúdo.

E ainda:

A13: quero complementar o que a A9 disse, pois desde que comecei as observações pude perceber que havia essa disparidade dentro da sala, aqueles que sabiam ler e aqueles que não sabiam nada, então a professora consegue fazer as adaptações necessárias no trabalho priorizando o nível que o aluno se encontra, é possível sim perceber essa coerência.

Desta forma, os novos desafios presentes na carreira docente exigem deste profissional, enfrentar os desafios, reflexivamente, responsavelmente, analisando as situações que se apresentam em sua atuação de forma que possa atender as diferentes demandas presentes em sua sala de aula, mais atentos às mudanças que ocorrem no mundo e nas relações entre o saber e os alunos com que trabalham. Portanto, em relação à estas considerações, Imbernón indica:

> O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E, é claro, requer uma nova formação: inicial e permanente. (IMBERNÓN, 2014, p. 14).

Freire (2011) aponta também que o momento fundamental na formação docente é o da reflexão crítica sobre a prática, uma vez que o ato de pensar criticamente o hoje, ou o passado faz refletir e aperfeiçoar a práticas futuras. “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode vir virando blá blá blá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2011, p. 24).

Deste modo, neste processo de ensino e aprendizagem que distingue a educação problematizadora ou libertadora, à docência e a discência caminham juntas. No processo em que o educador forma ele também é formado e, enquanto o discente aprende, também ensina. “O professor que desrespeita o educando, sua curiosidade, seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa

existência.” (FREIRE, 2011, p. 58-59) e ainda “[...] professor e aluno juntos, podem aprender, ensinar, inquietar-se e resistir aos obstáculos com alegria [...], na verdade, a esperança faz parte da natureza humana.” (FREIRE, 2011, p. 70).

Assim, a partir da questão norteadora, os dados obtidos e transcritos por meio das respostas das acadêmicas demonstram que professor e aluno participam deste processo, essencialmente pela interação e a mediação entre ambos, resultando em uma prática de aprendizado significativo desde suas experiências e níveis em que se encontram. Demonstrando também que existe a possibilidade de o docente agir de forma coerente com a teoria que embasa sua prática e que a construção de conhecimentos teóricos e práticos no percurso da formação inicial do professor não pode continuar a ser tratada de forma desconectada. O quadro 09 indica a percepção das acadêmicas em relação às práticas docentes vivenciadas em campo de estágio:

QUADRO 09 - Percepção dos acadêmicos referente a coerência entre as práticas de ensino desenvolvidos pelos professores regentes de turma e a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos adultos?

Temas	Fala dos participantes
Coerência entre as práticas de ensino desenvolvidas pelos regentes	100% das acadêmicas confirmaram a coerência e adaptação necessária de acordo com as especificidades da turma.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Em relação à questão que aborda a existência de uma estrutura flexível que contemple inovações para trabalhar com conteúdo significativos para os alunos da EJA, verificam-se nas falas das acadêmicas que 100% reconhecem a possibilidade da flexibilidade da prática ressaltando a importância do comprometimento e responsabilidade docente neste contexto. O quadro 10 apresentado abaixo, indica posicionamento das participantes.

QUADRO 10 – Fica claro que existe uma estrutura flexível capaz de contemplar inovações e trabalhar com conteúdo significativos respeitando-se o tempo diferenciado de aprendizagem dos alunos da EJA?

Tema	Fala dos participantes
Estrutura flexível que contemple inovações para trabalhar com conteúdos significativos para os alunos da EJA	100% acredita ser possível a flexibilidade da prática ressaltando a importância do comprometimento e responsabilidade docente

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

A este respeito, é relevante pontuar que a “[...] a articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial [...].” (BARREIRO;

GEBRAN, 2006, p. 22). Sobre este questionamento, que trata da flexibilidade da prática na EJA vale ressaltar as falas das seguintes acadêmicas:

A7: acredito que o professor que vai atuar na EJA precisa buscar sempre mais formas de ensinar que propiciem as adaptações necessárias no trabalho com esses alunos, a flexibilidade não existe e não vem de forma pronta, requer estudos e aprofundamentos como em tudo em nossa profissão.

A6: a possibilidade existe sim, basta saber se o professor está disposto a isso, o que temos no curso é pouco do que vamos encontrar na pratica então temos que sempre buscar mais.

Isto posto, entende-se que é preciso criar condições concretas para uma formação inicial consistente, para que nestes espaços seja possível estruturar e pesquisar sobre diferentes contextos, proporcionando ao futuro docente o contato com as diversas realidades, oportunizando o devido reconhecimento durante a formação nas licenciaturas. Outro aspecto que merece destaque em relação a flexibilidade na EJA e o papel do professor frente a este trabalho, mostra a exigência de uma ruptura, uma desestruturação e reestruturação não só dos modos de pensar a educação, mas também endereçado a estabelecer novos interesses.

Portanto, este não é um processo natural nem espontâneo, mas sim que requer esforço, rigorosidade, determinação, confiança plena na capacidade do ser humano, a fim de que se reverta o quadro de exclusão. Assim, seja possível garantir o acesso, permanência e sucesso dos jovens, adultos e idosos ao retornarem à escolarização como direito fundamental. Faz-se necessário, no entanto, que o trabalho dos educadores da EJA aconteça de forma contínua, com diálogo entre o conhecimento e o saber, mudando as concepções existentes do significado da vida de cada um, adquirindo, então, novos significados ou confirmando os já existentes (BOLIVAR, 2002).

Por isso, propiciar aos acadêmicos essa aproximação por meio do estágio evidencia uma nova lógica de organização, a qual trabalha-se com um currículo que não pode ser fragmentado, diante da complexidade da vida e dos conhecimentos dos educandos, bem assim que não pode ser enfrentada partindo de divisões especializadas e restritas de cada área ou disciplina. Desta forma, deve-se partir de uma organização do conhecimento, em uma perspectiva de formação integral, em que as dimensões da ciência, cultura e trabalho, permeiem o processo de ensino e aprendizagem na EJA.

Neste aspecto, a última questão noretadora da categoria que discutiu a disciplina de Estágio Supervisionado Curricular, questionou se esta disciplina permitiu um aprofundamento e preparo necessário na formação inicial de professores para trabalhar

com a EJA. O quadro 11 apresenta o posicionamento das acadêmicas sobre a formação inicial para o trabalho docente na EJA:

QUADRO 11 - A disciplina de Estágio Supervisionado permite um aprofundamento e preparo necessário na formação inicial de professores para trabalhar com a EJA?

Temas	Fala dos participantes
Disciplina de Estágio Supervisionado Curricular permite um aprofundamento e preparo necessário na formação inicial de professores para trabalhar com a EJA.	*Todas afirmam que a disciplina de estágio supervisionado curricular da EJA permite sim essas relações na formação docente do educador da EJA e que seria muito mais rico se fosse acompanhada com a as discussões da disciplina de EJA em EAD no mesmo semestre.*

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Através das representações construídas pelas acadêmicas e professoras, destaca-se a fala da professora P1, a qual busca refletir de forma geral a relação estabelecida a partir da disciplina de Estágio:

P1: acredito que a prática da disciplina de estágio supervisionado curricular da EJA permite sim essas relações na formação docente do educador da EJA. No entanto, os professores de estágio na EJA muitas vezes desconhecem o material posto no AVA da disciplina de EJA que as meninas tem acesso, até porque os professores tutores não são professores do nosso curso e isso dificulta um pouco no trabalho do professor de estágio ao conduzir essas aulas aqui, relacionando com o material que elas tiveram na plataforma. Além disso, também direcionar e organizar um pouco o pensamento das acadêmicas, orientar o olhar da acadêmica para as turmas da EJA, quem é esse sujeito presente nas turmas hoje, quem é o sujeito professor, que as meninas aqui também serão professores da EJA, então todos esse movimento é aprofundado na disciplina de estágio sim, mas seria muito mais rico se ele fosse acompanhado com a disciplina de EJA.

Outros aspectos apontados pelas participantes inclinam-se na mesma direção da reflexão da professora acima, afirmando:

A12: eu penso que nós temos muitas dúvidas. Quando tivemos a EJA em EAD, não pudemos esclarecer nossas dúvidas, e nesse sentido falta esse contato mais próximo que por mais que exista na disciplina de estágio, temos tantas coisas para fazer que não dá conta de tudo, ainda mais que a EJA em EAD não é no mesmo período de estágio.

A10: a disciplina de estágio proporciona o que há de melhor no contato e na vivência de EJA, porém a carga horária é pouca perto do que fazemos nas outras etapas. Isso ainda deixa a desejar e talvez não demonstre toda a riqueza e trabalho docente na EJA, mas essa parcela do que é trabalhar na EJA só é possível por meio do estágio em campo com auxílio e orientação do professor de estágio.

Retomando levantamento feito na matriz da IES pesquisada referente à organização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na EJA, ao olhar sua ementa, percebe-se que esta tem como objetivo principal o de contribuir para que o acadêmico sistematize uma análise crítica a partir do confronto entre os conhecimentos e habilidades desenvolvidas no Curso de Pedagogia e as práticas escolares cotidianas da EJA. Além

disso, outro documento consultado para compreender a organização da disciplina de Estágio Supervisionado na EJA, foi o Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório para o Curso de Pedagogia, com base na resolução CNE/CP n.º 1/2006, que apresenta em seu art. 2º, as atividades a serem desenvolvidas pelas acadêmicas nesta disciplina.

Desta forma, por meio das falas apresentadas, percebe-se que há o entendimento por parte das acadêmicas quando de que falta ainda a articulação entre as disciplinas cursadas em EAD e o estágio supervisionado em EJA. Sabe-se que ambas possuem como foco o conhecimento da modalidade da EJA, desde sua organização, prática docente e da análise do sujeito-aluno matriculado nesta modalidade com suas especificidades. Este aspecto é observado também quando a professora P1 deixa claro algumas considerações a respeito:

P1: bem, eu acredito que esse estágio se torna diferencial, pois ele favorece, com esse período de observações, oportuniza um contexto aos acadêmicos de vivenciar um contexto que não estão acostumados a vivenciar, que é a Educação de Jovens e Adultos. Como foi falado aqui, já que o curso não propõe, não proporciona essas discussões da aprendizagem do aluno adulto, então esse processo de estágio e observação é muito pertinente, favorecendo com que percebam essas peculiaridades como a A6 falou no início. Portanto, esse momento de observação precisa ser um momento muito importante no processo de formação delas tornando essa etapa de estágio um grande aprendizado.

Todas estas considerações reafirmam o que observa Nunes (2001, p. 38):

> [...] o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que 'aprendessem' a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores.

Neste sentido, o processo de formação docente oportuniza ao futuro profissional a vivência de práticas que os desafiarão, diante do confronto entre os diversos saberes derivados de grupos sociais distintos que convivem na escola. Assim, os professores precisam estar habilitados a desenvolver uma prática pedagógica mais sólida, que esteja inteiramente ligada à vida de seus educandos e respectivas singularidades.

Quando as participantes foram indagadas a respeito das discussões que ocorrem sobre a EJA durante o curso e se estas permitem um mudança no olhar do trabalho docente na EJA, 100% das participantes concordaram que as discussões feitas somente no ambiente virtual de aprendizagem por meio de fórum, questionários e atividades não permitem uma compreensão do trabalho docente na EJA, mesmo quando se trata da prática de como

ensinar o aluno adulto. Este entendimento só é possível quando se vai a campo, além de enfatizarem que isto só ocorre nas disciplinas voltadas à EJA, afirmando desta forma a importância e a valorização das vivências oportunizadas no período de estágio.

É notória a dificuldade encontrada pelas acadêmicas em estabelecer relações entre a disciplina cursada em EAD com as presenciais. Há entre as estudantes de Pedagogia uma dificuldade na compreensão da realidade com estudos formatados no EAD, que foi assinalada para muitas como algo desconectado das discussões feitas em sala presencial.

Na atualidade, na formação inicial profissional docente, o envolvimento na educação a distância, precisa estar em um contínuo processo de alfabetização tecnológica (domínio técnico, pedagógico e crítico da tecnologia), além de ser capaz de conduzir alunos na busca de informações e na construção do conhecimento. Assim, esta ferramenta deve ser compreendida como parceira no processo de ensino e aprendizagem. Além disso é importante ressaltar que toda a carga horária ofertada em EAD vem atender as orientações legais, destacadas aqui como principais marcos a lei n.º 9.394/96 (que em seu art. 80 reconhece a EAD como parte do sistema educacional brasileiro) e a portaria n.º 4.059/2004 que autoriza as Instituições de Ensino Superior oferecer até 20% da carga horária a distância.

Desta maneira, verifica-se que a EAD vem se constituindo como um campo produtivo presente cada vez mais nos cursos de formação, permitindo inclusive a ampliação destes cursos em todos os níveis de ensino. Porém, não se pode deixar de pontuar a necessidade de pensar esta nova organização de forma que haja uma preocupação quanto às especificidades e características próprias daqueles que farão uso.

O EAD se difere do acompanhamento presencial e, portanto, se faz necessário uma nova postura dos envolvidos com esse processo educativo. Enquanto para as acadêmicas participantes desta pesquisa, a disciplina EAD ainda não consegue acompanhar as discussões e retratar as dificuldades encontradas no contexto educacional atual. As acadêmicas ressaltam as dificuldades enfrentadas na execução das atividades semipresenciais.

Talvez o aspecto principal desta constatação, esteja presente no argumento da P1 quando faz uma análise (discutida anteriormente no tópico das disciplinas), no momento em que aponta que:

P1: [...] o que falta nas discussões realizadas nas atividades feitas na plataforma é a articulação de trabalho com a formação de docentes. Discute-se muito o aluno da EJA, sem discutir a prática docente voltada a este

aluno da EJA, talvez a falha seja essa, além da falta de diálogo entre professor tutor (EAD) e o professor da disciplina que trabalha estágio nessa modalidade.

Neste diapasão, as disciplinas ofertadas no Curso de Pedagogia precisam ser repensadas a partir de uma lógica que possibilite o fortalecimento da docência nas mais variadas etapas e modalidades. Desta forma, propiciando uma maior articulação curricular que possa resultar na formação de uma nova identidade do profissional docente que traduza os novos saberes e resulte em novas práticas.

4.3 Intervenções participativas

As indagações presentes na atualidade, nos diferentes espaços de formação docente, visam a melhoria da qualidade da educação ofertada à população brasileira. É inegável a importância da articulação teoria-prática, que precisa ocorrer nos cursos de formação inicial docente para que sejam oportunizados momentos de se vivenciar experiências de pesquisa que auxiliem sua prática futura.

Com este entendimento, as reflexões propostas a partir do terceiro encontro do grupo focal buscaram analisar as contribuições possíveis do campo do estágio neste processo de formação, de maneira que englobasse as atitudes e ações presentes do cotidiano escolar das quais os educadores devem estar atentos durante a prática educativa. Da mesma forma como ocorreu nos encontros anteriores, foram elencadas as questões que nortearam as discussões do grupo, sendo utilizada como ponto de partida destas reflexões imagens e vídeos trazidos pelas acadêmicas dos momentos de intervenção pedagógica (nome dado ao período em que o acadêmico estagiário assume o trabalho frente a turma de EJA nesta etapa de estágio).

A partir de algumas imagens apresentadas de forma planejada, a pesquisadora propôs que as acadêmicas pudessem refletir naquele momento, sobre as experiências que tiveram enquanto docentes na EJA. Destacou-se, então, a importância das observações e várias situações vivenciadas no encontro anterior, que vem permitindo ricas reflexões acerca do período de estágio.

Com o intuito de compreender como foi esta etapa do estágio, as questões propostas abordaram: as expectativas e anseios diante da docência na modalidade da EJA; quais os momentos vivenciados em sala de aula poderiam ser elencados como diferenciais neste processo de formação profissional inicial; as dificuldades encontradas neste processo e as

estratégias utilizadas para enfrentar as deficiências e defasagens apresentadas pelos alunos. Além das questões já citadas, refletiu-se também sobre como a intervenção pedagógica na EJA contribuiria com este processo de formação por meio dessa docência nesta modalidade, dentro de uma perspectiva inclusiva, na qual vai se percebendo que todos os alunos, indiferente de suas dificuldades exigem deste profissional: um perfil diferenciado para atuar nesta modalidade de ensino.

Ao serem questionadas quanto as expectativas e os anseios diante deste momento de docência frente a turma da EJA, as respostas obtidas se deram conforme quadro 12:

QUADRO 12 - Expectativas e anseios antes de vivenciar à docência na EJA

Participantes	Respostas das participantes
05 acadêmicas	Medo, insegurança, receio.
03 acadêmicas	Desafios diante dos níveis de aprendizagem.
02 acadêmicas	Seleção dos conteúdos.
02 professoras	A ludicidade na docência com o aluno criança X aluno jovem ou adulto.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

As falas acima demonstram que mesmo com os estudos desta modalidade e as orientações na disciplina de Estágio Supervisionado, a maioria das acadêmicas demonstraram o receio em estar à frente da docência na EJA. É possível que este receio se dê em face da diversidade presente nestas turmas, que contam com a presença cada vez maior de novos educandos que estão retornando aos espaços escolares, com uma faixa etária variada e um histórico repleto exclusões sofridas na trajetória escolar.

Estas inquietações são pertinentes no espaço de formação, pois ressaltam a urgência que o curso de licenciatura em Pedagogia deve ter para que efetive novas Pedagogias formadoras, capazes de oportunizar pensar e elaborar novos modelos. São necessidades diante dos desafios correlatos aos níveis de aprendizagem apontados acima. Os cursos devem comportar novas frentes de trabalho, visando auxiliar na seleção de conteúdos de forma orientada, baseados em comunidades de práticas, que permitam recriar uma nova cultura profissional e uma epistemologia de prática congruente. (FORMOSINHO, 2007).

Quanto aos aspectos pontuados no quadro 12, percebe-se que 05 acadêmicas indicaram o medo, receio e insegurança em relação ao momento de docência na EJA. Estes sentimentos possibilitam um olhar mais atento ao cotidiano de sala de aula, demonstrando que é no momento de vivências particulares, bem como, no dizer e fazer docente que são expressas as dificuldades ainda presentes em relação às acadêmicas e ao processo formativo.

Estas singularidades no processo de formação, demandam, muitas vezes, durante a realização dos estágios uma escuta sensível das vozes que vão se constituindo neste ambiente escolar. Desta forma, contribui-se para (re)construir a forma de ver e sentir a docência. Os desafios dos níveis de aprendizagem (citado por 03 acadêmicas) e para a seleção de conteúdos (relacionado por 02 acadêmicas) demonstram que não se tratam de dificuldades específicas do estágio na modalidade da EJA, haja vista que sempre que iniciam uma nova etapa estes sentimentos são constantemente testados.

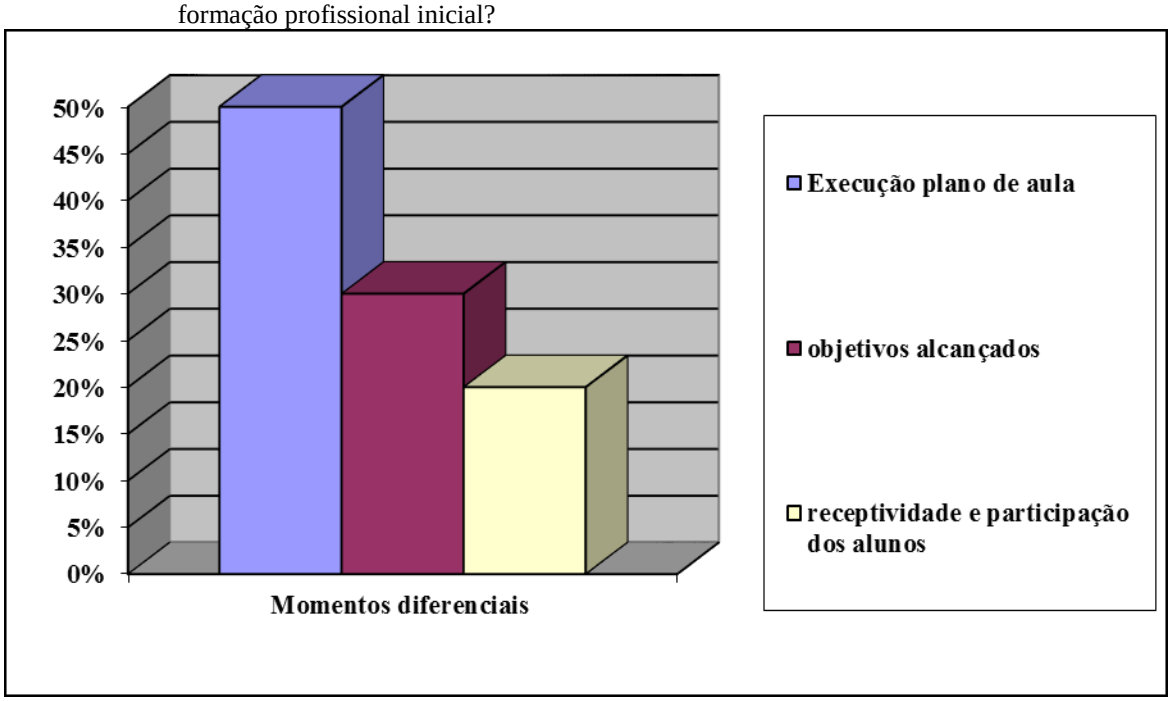
Nestas falas, outro ponto central para pensar os processos de formação inicial dos futuros professores, é a articulação dos conhecimentos teóricos e empíricos. São mecanismos que precisam ser experimentados durante a realização do Curso, para que as vivências sejam constitutivas de novos saberes, e estimuladoras de nossas crenças, para que uma nova praxiologia educacional prevaleça nos contextos de formação e garanta a redução das diferenças educacionais e culturais tornando os contextos escolares cada vez mais inclusivos.

Outro aspecto que merece destaque, a partir das reflexões feitas pelas professoras de Estágio, é o fato de que as acadêmicas não priorizavam em seus planos de aula atividades lúdicas voltadas aos alunos adultos. Tal constatação se deu no momento em que elas foram desafiadas a elaborar seus planos de aula para as turmas de EJA.

A EJA precisa ter uma estrutura flexível e ser capaz de contemplar inovações que tenham conteúdos significativos. Nesta perspectiva, há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos. Os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados. Para tanto, propõem-se um ensino diferenciado, que priorize metodologias que e que propiciem aos alunos adultos uma maior participação, com atividades lúdicas de acordo com seus interesses, que certamente tornarão o aprendizado mais significativo. Tais posturas certamente resultarão na permanência e no sucesso do educando, bem assim, contribuirão para que os estudos estejam efetivamente assegurados a este público.

Fazendo uso das palavras de Kosik (2002), ″[...] a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer que se renova continuamente e se constitui praticamente [...].″ (KOSIK, 2002, p. 222). Dando sequência, a segunda questão proposta ao grupo focal abordou os momentos vivenciados em sala de aula que podem ser elencados como diferenciais no processo de formação profissional inicial docente, cujos dados seguem apontados no gráfico 02:

GRÁFICO 02 - Momentos vivenciados em sala de aula podem elencar como diferenciais nesse processo de formação profissional inicial?



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2019.

Pode-se afirmar que os acadêmicos conseguiram perceber que as práticas postas nas salas de aula foram destacadas de forma positiva, visto que 50% das acadêmicas ressaltaram a satisfação da execução das atividades propostas no plano de aula, 30% apontaram a importância de se atingir os objetivos propostos e 20% evidenciaram a receptividade e a participação dos alunos durante suas intervenções.

Esta análise facilita entender o quanto à ação docente na EJA precisa ser um exercício constante de repensar e planejar de formas variadas as metodologias de ensino, tendo como ponto de partida e chegada à realidade dos alunos que estão presentes neste contexto escolar. O alcance dos objetivos propostos, bem como a participação e aceitação por parte dos alunos é fruto da relação professor-aluno que vai se fortalecendo com o contato diário e as práticas dialógicas de sala de aula. Freire corrobora neste sentido quando acrescenta que:

> [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Desta forma, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como estratégia necessária em suas aulas, maiores serão os avanços que estará conquistando em relação aos alunos. Deste modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados durante o processo de aprendizagem.

Outro ponto abordado neste encontro discutiu as dificuldades encontradas pelas acadêmicas durante a intervenção e quais estratégias foram utilizadas para solucionar tais situações. O quadro abaixo (13) demonstra as principais dificuldades apontadas:

QUADRO 13 - Dificuldades encontradas nesse processo e quais estratégias utilizaram para enfrentar as deficiências e defasagens apresentadas pelos seus alunos?

Participantes	Situações para análise
02 professoras – P_1, P_2	Prever situações inesperadas (material, metodologia, etc.)
04 acadêmicas – A_3, A_5, A_7 e A_9	Conflito entre os alunos /professor
03 acadêmicas – A_6, A_8, A_1	Contraste de idade e comportamento
03 acadêmicas – A_{10}, A_4, A_2	Emocional dos alunos diante do diferente

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Toda trajetória percorrida até este encontro contribuiu para o entendimento da complexidade presente não só no fazer docente, mas com a clareza dos elementos presentes na profissão de professor, que vem exigindo cada vez mais posturas capazes de lidar com inúmeros desafios que fazem parte deste contexto. Desta maneira, analisando as respostas do quadro acima, percebe-se nos apontamentos, que as situações diárias de sala de aula podem surpreender com fatos inesperados dos quais o professor precisa estar preparado para buscar solucionar.

Os dados apresentados esclarecem a importância de cada vez mais se estar preparado para enfrentar os desafios no atendimento da diversidade encontrada nos contextos educacionais, principalmente em relação às turmas da EJA. As práticas desenvolvidas neste universo exigem do docente reflexões, de forma a tornar a escola mais atraente a este público diferenciado. Trata-se de alcançar a possibilidade de acesso ao direito à educação enquanto garantia legal) e simultaneamente reparar uma desigualdade estabelecida que sobrescreva a exclusão social que vitimiza estas pessoas.

O ensino e a aprendizagem nesta modalidade precisam ser construídos coletivamente com base em situações dialógicas. O educador de jovens e adultos precisa ser um comunicador que promove a mediação do conteúdo de maneira significativa para a educação daqueles que buscam ser alfabetizados ou dar sequência em suas escolaridades.

Capucho (2012) retrata que na EJA a realidade vivencial dos sujeitos é conteúdo, é *lócus* da prática pedagógica e que os professores que atuam nesta modalidade necessitam relacionar os diferentes saberes com uma prática compromissada em prol dos direitos e da

justiça social, valorizando a cultura e o contexto do qual os alunos são originários. Portanto:

> [...] o respeito à diversidade relaciona-se intimamente com o direito a inclusão social. Sem pretender aprofundar nas múltiplas compreensões do que seja inclusão, importa registrar que o respeito ao diferente não é totalmente coerente se não vier acompanhado da compreensão desse diferente aos mesmos direitos, entre eles, a educação, em todos os seus níveis. (ARANHA, 2011, p. 55).

Neste sentido, perceber as diferenças no contexto de sala de aula e procurar estratégias de solucioná-los em prol da aprendizagem destes alunos, superando as diversas barreiras que possam interromper o trabalho coletivo de sala de aula, perpassa pensar e planejar, tendo como ponto de partida e de chegada uma realidade concreta da qual a EJA faz parte. As diferenças diante das idades e também muitas vezes no conflito de interesses ressalta a necessidade do professor olhar melhor para a diversidade presente em sala de aula, bem como, na busca de metodologias variadas que possam minimizar essas diferenças.

Em seguida, foi questionado sobre o perfil do profissional que atua na EJA. Indagou-se como a intervenção pedagógica na EJA contribuiu para a formação profissional, a partir da docência na modalidade, dentro de uma perspectiva inclusiva, na qual, como se pode verificar, trabalha-se com o envolvimento de todos os alunos, indiferente de suas dificuldades. Com base nas respostas obtidas, o quadro abaixo (14) demonstra as principais características apontadas pelas acadêmicas e professoras presentes neste encontro:

QUADRO 14 – Qual é o perfil do profissional que atua nesta modalidade de ensino a partir da docência na modalidade da EJA?

Participantes	Temas para análise
A_3	Flexibilidade, afetividade
A_9	Planejamento diário e flexibilidade
P_1	Flexibilidade, conhecimento do contexto que irá atuar.
A_{10}	Formação consistente
A_{12}	Conhecimentos variados e clareza do fazer docente
A_8	Conhecimento, comprometimento
A_6	Postura pautada princípios freireanos – dialogo com amorosidade.
A_2	Conhecimento dessa modalidade
P_2	Reconhecer a importância do seu papel, formação
A_4	Comprometimento com sua função independente do aluno

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Percebe-se nestas falas, que três participantes apontam a importância do professor ter flexibilidade, justificando esta necessidade diante dos diferentes níveis que os alunos

apresentam em uma turma de EJA, o que também justifica pontuarem a importância do planejamento diário (relacionado por 01 acadêmica) e o comprometimento com o fazer docente apontado por 02 acadêmicas. Além disto, é relevante o destaque dado à formação consistente, o reconhecimento de sua função e desta modalidade, bem como a postura pautada em princípios freireanos que se dá por meio do processo formativo indicado por 05 participantes.

Fica evidente nestas contribuições (a partir do acompanhamento de suas falas ao longo dos três encontros já realizado) o conhecimento construído por parte das acadêmicas a respeito da ação docente nesta modalidade de ensino. Perceptível também a relação entre o perfil do profissional da EJA com o nível de experiência vivida em sala de aula.

As acadêmicas durante o processo de formação inicial, percebem que trabalham questões que cabem tanto nas turmas com as crianças quanto nas turmas com o aluno adulto, mas que somente certa maturidade docente pode fortalecer o perfil desse professor. Soares (2008) sintetizando as principais inquietações em relação aos processos formativos docentes no contexto da EJA pontua:

> A constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e pelas próprias redes de educação formal e não formal – para atuar junto a um público específico contribuirá para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, para um melhor atendimento a parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização. (SOARES, 2008, p. 16).

Vale ressaltar aqui a fala da acadêmica A_1, quando esta observa que:

A_1: acredito que somos uma parcela apenas do que necessita ter ou ser nesse perfil docente na EJA, insistindo ainda que a carga horária oportunizada nesse estágio é pouco perto dos demais, o que reforça certa desvalorização dessa modalidade ainda presente nos Cursos. Mas se comparada com uma colega que estuda em outra universidade, estamos na vantagem, pois ela nem sabe o que é EJA, lá é optativa e a maioria não optou em estagiar nessa modalidade.

Aqui mais uma vez, retoma-se a questão em torno da matriz curricular que cada IES possui, demonstrando a valorização do saber oportunizada na IES pesquisada contrariamente ao curso da outra Instituição que não propicia vivências reais nesta modalidade de ensino, além das discussões teóricas de sala de aula na disciplina de EJA.

Partindo deste reconhecimento por parte da acadêmica no sentido de afirmar que esta etapa de estágio é um diferencial no processo formativo inicial dos cursos de Pedagogia, é imprescindível destacar que no contexto prático deste profissional devem

estar contidos: a capacidade de lidar com concepções e valores educacionais distintos, organização do tempo, espaço, currículo, entre outros. São habilidades que podem culminar em dúvidas, conflitos e muitas vezes desamparo, mas que o professor precisa estar aberto a absorver e promover mudanças para desenvolver uma nova prática pedagógica, fomentando sempre a vontade construir algo novo, construindo uma escola que contemple o contexto da sociedade atual.

Ao se pensar em um perfil de professor da EJA, Moura (2009) reforça a ideia de que sem a devida qualificação, os docentes desenvolvem suas práticas pedagógicas ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Sem uma base formativa coerente, acabam por utilizar metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos. Além disso, Anzorena (2010) e Jane Silva (2010) também assinalam que curso de Pedagogia deixa uma lacuna na formação do professor quando este não reconhece e não tem contato com essa modalidade de ensino e suas particularidades.

4.4 Significados atribuídos acerca do estágio supervisionado curricular na EJA

É responsabilidade da formação inicial possibilitar ao futuro professor um contexto de realização profissional que permita o contato, desde o início da sua formação, com os mais diferentes elementos presentes em sua carreira docente futura. Portanto, uma formação baseada no contexto real de atuação possibilita vivências práticas para discussões acadêmicas.

No estágio, os acadêmicos em formação têm a oportunidade de investigar, analisar e intervir na realidade profissional específica para compreender a organização e o funcionamento dos diferentes contextos educacionais. No quarto e último encontro do grupo focal, as reflexões partiram dos significados atribuídos acerca da disciplina de estágio supervisionado na EJA, através das relações estabelecidas em um ambiente institucional, entre um profissional e o acadêmico em processo de formação.

A primeira indagação feita às participantes neste encontro, questionou como o estágio curricular contribuiu como espaço de aprendizado para a modalidade de ensino

EJA. Após as falas das participantes, foram destacadas as palavras-chave e organizadas no quadro a seguir (15):

QUADRO 15 - A compreensão do Estágio Curricular como espaço de aprendizagem

Participantes	Temas para análise
P_1	Relações estabelecidas – ação X reflexão X ação
A_{13}	Conhecimento do campo de atuação
A_9	Aprendizado real
A_8	Aprendizado de competências próprias da ação profissional
A_6	Percepção das aprendizagens acumuladas
P_2	Processo de construção de saberes
A_7	Papel fundamental no processo formativo
A_4	Crescimento pessoal e profissional
A_3	Fundamental
A_{11}	Fortalecimento da carreira docente
P_2	Basilar de todo processo profissional
A_{12}	Concretização de todo aprendizado

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

O apontamento dos significados atribuídos com a vivência do estágio em relação com identificação do papel do professor no processo formativo e no ensino/aprendizagem, ilustra que as acadêmicas, diante da relevante intervenção que desenvolveram nesta modalidade, assimilaram a pertinência da relação estágio-papel docente. Desta forma, acabam contribuindo na produção deste conhecimento específico, uma vez que este foi construído em parceria com o campo de atuação, envolvendo docente e aluno.

Diante da multiplicidade de significados elencados no quadro 15, destacam-se as menções: aprendizado de competências próprias da ação profissional, conhecimento do campo de atuação, processo de construção de saberes, crescimento pessoal e profissional, etapa basilar de todo processo profissional e aprendizado real. São proposições que retratam a relevância do estágio, que contribui para a construção da identidade profissional, que segue em construção ao longo de toda a vida do indivíduo, por meio da interação social com o outro e das influências internas e externas percebidas. (CARDOSO, BATISTA e GRAÇA 2016).

A partir desses resultados, vislumbra-se que constituir esta identidade pressupõe troca, interações sociais e aprendizagem contínua, em um processo pessoal e singular, como afirma Nóvoa (2000). Além disto, a compreensão da formação docente também abrange o desenvolvimento pessoal do ser em todos os seus aspectos, desde conhecimentos e habilidades, até seus valores e significados já apontados nos estudos de Zabala (2004).

Importante destacar que a significação da docência e da prática pedagógica são profundamente impactados por condições objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho

do professor. Além disso, a maneira como este profissional percebe sua prática, que está em constante movimento, também é importante para que haja uma evolução pedagógica, conforme atestam as pesquisas de Nunes (2013).

Neste estudo, ouvir as acadêmicas em processo formativo foi muito gratificante, pois estas são parte essencial de um todo que compõe o processo de formação inicial e por isso precisam ter a oportunidade de expressar as relações estabelecidas acerca desse processo. Afinal, ″[...] só podemos conhecer, como dizia Pascal, as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem [...].″ (MORIN, 2000, p. 48).

A preocupação das acadêmicas participantes da pesquisa em encontrar no estágio respostas para os desafios encontrados na prática docente ainda tem sido uma constância nas falas das alunas. Diante disto, se torna pertinente retomar alguns conceitos com as mesmas, para que compreendam que no desenvolvimento profissional não existe linearidade e respostas prontas.

Neste sentido, as acadêmicas e professoras foram questionadas acerca de como esta etapa de estágio na EJA contribuiu no fortalecimento da construção da identidade profissional, solicitando que fizessem uma avaliação. Os resultados seguem apresentados no quadro 16:

QUADRO 16 - Avaliação do processo formativo na EJA e sua contribuição para a construção da identidade profissional

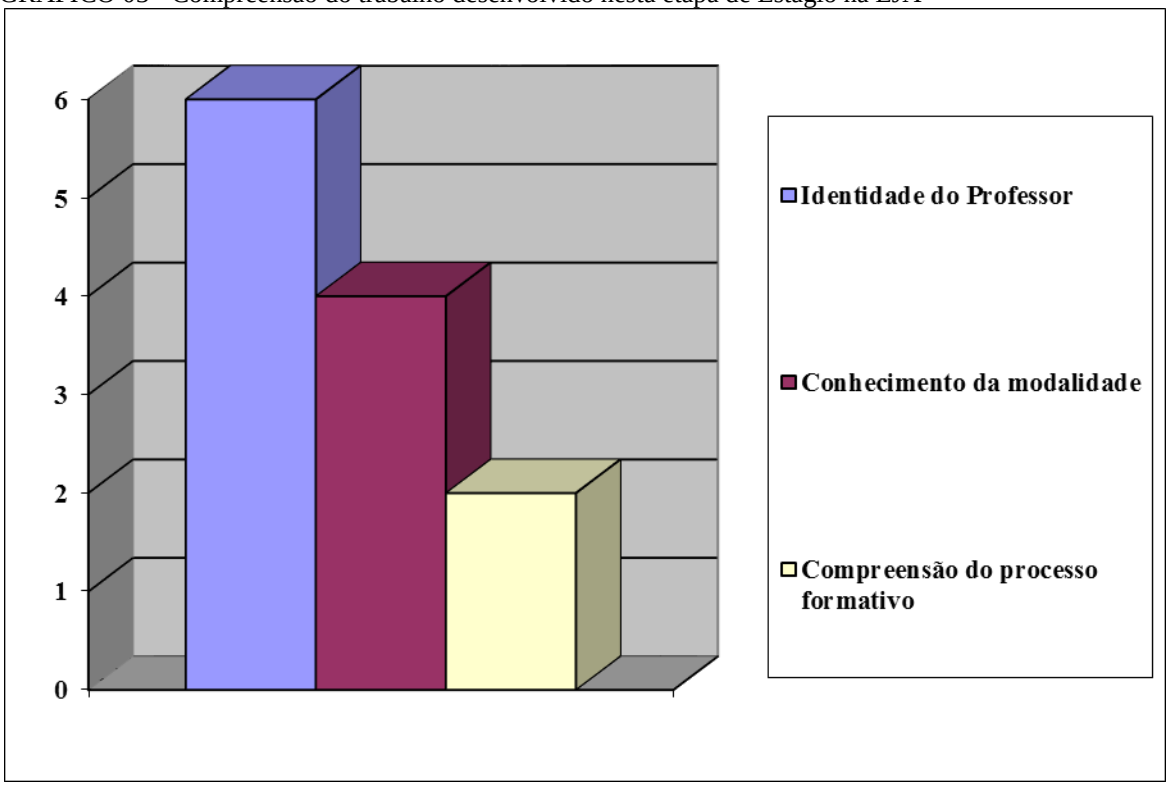
Participantes	Temas para análise
P_1	Mostrou na prática a identidade do professor que preciso constituir.
A_{13}	A compreensão da necessidade de um olhar mais atento a essa modalidade
A_9	O compromisso e o valor dessa modalidade bem como a importância de se trabalhar com esses alunos a partir de suas dificuldades.
A_8	Conhecimento da EJA e entendimento que o processo formativo não é conclusivo.
A_6	Essa experiência na EJA, me fez pensar em especializar-se nessa modalidade
P_2	Concretização prática das teorias, oportunidade de um novo campo de atuação
A_7	Formação concreta em contextos diferentes
A_4	Sentimento de pertencimento na carreira
A_3	Conhecimento do fazer docente
A_{11}	Compreensão da modalidade de ensino e área de atuação
A_2	Verificação na prática do saber e fazer docente
A_{12}	Sentimento de ser professor de verdade

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Analisando este quadro, nota-se uma avaliação positiva por parte das participantes. Demonstra, inclusive, alguns aspectos primordiais em prol da compreensão do trabalho

desenvolvido nesta modalidade de ensino e que pode ser organizada em três principais conceitos, conforme demonstrados no gráfico 03:

GRÁFICO 03 - Compreensão do trabalho desenvolvido nesta etapa de Estágio na EJA



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2019.

O primeiro aspecto, atribuído de forma positiva a partir da disciplina de Estágio Supervisionado, foi a construção da identidade do professor, apontada por seis participantes neste encontro. Quando se pensa na relação estabelecida das vivências oportunizadas no estágio percebe-se nas falas das acadêmicas o quanto foi gratificante e contribuiu no entendimento do fazer-docente esta etapa, principalmente se comparada à etapa anterior, em que estagiaram na Educação Infantil. Desta forma:

> [...] desenvolver competências que habilitem o futuro profissional a trabalhar com estudantes de diferentes contextos sociais, culturais, com capacidades e ritmos próprios de aprendizagem, valorizando as singularidades, as ações do cotidiano da escola que subsidiam o movimento dialético teoria-prática e legitima o fazer docente na perspectiva de um olhar de valorização das diferenças [...]. (PINTO 2017, p. 45).

Com base nos dados apresentados, pode-se afirmar que as experiências das acadêmicas nas turmas de EJA possibilitou a elas a compreensão de uma modalidade de ensino até então discutida somente com base nos textos disponibilizados no ambiente

virtual de aprendizagem (AVA) da IES, mas que conforme os relatos das mesmas, ainda havia ficado como algo distante da pretensão de atuação futura, por desconhecimento. Após estas vivências, quando puderam ver na prática a importância do trabalho realizado com estes educandos, bem como, a necessidade de um amplo conhecimento por parte dos docentes, perceberam que atuar nestas turmas pode ser uma opção de assumir a docência futuramente como apontada no quadro nas falas das acadêmicas A_{13}, A_{9}, A_{6}, A_{3} e A_{11}.

Henrique e Defourny (2006) alertam sobre a omissão presente em algumas instituições em relação às políticas de formação dos professores, quando indicam a presença de mais de 175 profissionais atuando nos sistemas estaduais e municipais na modalidade da EJA sem nunca passarem por uma formação específica para a função da qual exercem. Assim, constata-se o quanto ainda se precisa superar as dificuldades conceituais e metodológicas que se fazem presentes na formação destes profissionais.

Estes indicativos, quando comparados ao acompanhamento docente desta modalidade, realizado desde 2013 pela pesquisadora enquanto coordenadora da EJA na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, é validado a partir da reflexão da formação das professoras que já trabalharam e/ou ainda trabalham nas turmas de EJA de alfabetização e Escolarização do município. Muitas destas não tiveram na formação inicial discussões voltadas à essa modalidade, como já pontuado anteriormente nas falas das acadêmicas.

Com base neste acompanhamento, entende-se a relevância deste processo formativo com vistas ao docente da EJA, a partir desta vivência, identificando dificuldades presentes nesta prática que podem ser pensadas e estudadas durante a formação inicial de educadores. No entanto, cabe ressaltar que a formação e construção da identidade do professor é um processo *continuum*, portanto não conclusivo. “[...] a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz.” (GADOTTI, 2006, p. 59).

É evidente que no segundo e terceiro aspectos elencados no gráfico, ao citar o conhecimento da modalidade e compreensão desta a partir da atuação no campo de estágio, bem como as discussões propiciadas nas disciplinas que embasam essa prática, faz-se perceber que este saber específico traz em seu bojo um conhecimento a partir das disparidades entre formação e prática, além da necessidade de metodologias diferenciadas que cativem esses alunos para que os mesmos possam permanecer na escola.

Também é pertinente que haja formação contínua voltada a esta modalidade para que se busquem estratégias e metodologias didáticas adequados para desenvolver um trabalho significativo na EJA. O professor ao reconhecer os sujeitos e o trabalho desenvolvido nesta turma, compreende que o principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos é auxiliar cada indivíduo a tornar-se tudo aquilo que tem capacidade para ser. (GOMES, 2011).

Completando esta avaliação feita pelas participantes do grupo, busca-se refletir as práticas vivenciadas neste período e as vivências que tiveram com essa modalidade. Assim, foram apontadas quais as contribuições das aulas de estágio no momento em que atuaram como docente na turma de EJA, considerando a escola como espaço de ensino-aprendizagem e suas implicações pedagógicas.

Desta forma, Libâneo (2001) expressa que antes da docência, a Pedagogia desdobra-se em um campo de estudos da identidade e demandas próprias que envolve professor, aluno, e saberes enredados neste contexto. Abaixo, o quadro 17 aponta as respostas obtidas em relação a estas contribuições:

QUADRO 17 - Contribuições da docência na turma de EJA

Participantes	Temas para análise
P_1	Foi importante, mas não o suficiente
A_{13}	Auxiliou a prática, mas precisaria mais
A_9	Não temos toda a base que precisamos para o trabalho com a EJA
A_8	A relação da teoria e prática não se dá ao mesmo tempo o que talvez dificulte
A_6	Foi um diferencial em nossa formação.
P_2	Impossível estabelecer essa relação linear que as alunas desejam
A_7	Possibilitou adaptações aos nossos valores, nossas crenças que vão fazer nossa prática se tornar mais efetiva
A_4	Foram singulares, mas precisam de mais carga horária
A_3	Oportunizaram ampliação de conceitos e práticas
A_{11}	Priorizaram o olhar para a aprendizagem do aluno adulto
A_2	Foi significativa, porém muito pouca carga horaria
A_{12}	Muita valia que precisa ser repensada para uma ampliação de carga horária

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Acerca dos apontamentos acima, percebe-se o quanto o conhecimento estabelecido pelas acadêmicas nesta modalidade foram diferenciais em suas trajetórias acadêmicas, oportunizando um saber referente a sua dimensão pedagógica e a prática educativa. Pela especificidade desta modalidade, percebe-se que nas turmas de EJA, a função do professor é de mediação para a efetiva formação integral do cidadão e que os docentes precisam assumir uma dinâmica própria, partindo das condições do aluno, das ações indispensáveis socialmente, diante da nova realidade educacional.

Torna-se claro que assumir uma prática dialógica de trabalho que contemple instrumentos diversificados, tendo como finalidade a formação integral, crítica e participativa do sujeito, demanda que os saberes dos alunos sirvam como ponto de partida e de chegada neste processo de formação humana, assim como as relações sociais em que se inserem.

A_{10}: acredito que a modalidade da EJA é fundamental, pois contribuiu de forma significativa para o processo de formação docente.

$A_{7:}$ foram muitas as dificuldades, mas estabelecer um olhar mais específico, mais direcionado, possibilitou adaptações aos nossos valores, nossas crenças que vão fazer nossa prática se tornar mais efetiva com essa atuação na modalidade da EJA.

$A_{11:}$ essa etapa de estágio priorizou o olhar para a aprendizagem do aluno adulto, um diferencial em nossa formação.

Os relatos acima demonstram ainda a valorização dada ao conhecimento desta modalidade por parte das alunas, indicando o crescimento pessoal e profissional destas ao longo do processo. Além disso, as acadêmicas destacaram também:

A2: acho que foi importante, porém ressalto que esta carga horária não é um suporte total para entender toda a necessidade de proposta de trabalho com eles.

A13: eu complemento com a A2 a questão de que essa carga horária deve ser aumentada, visto que é pouco ainda o contato com essa turma, teria que ter mais horas de observação de contato com essa realidade.

A experiência vivenciada contribuiu para um olhar mais atento às singularidades da formação inicial desta modalidade, oportunizando também uma escuta sensível das vozes sociais que constituem este ambiente da sala de aula, (re)construindo a forma de ver e sentir a docência. As acadêmicas ressaltam a necessidade de se repensar a carga horária disponibilizada nesta etapa, tendo por base a diferença de carga horária com os outros estágios. Porém, vale ressaltar que a mesma condiz com as orientações dadas na resolução CNE/CP n.º 02/15, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Outras considerações dos significados atribuídos com a disciplina de estágio, buscam compreender a relação entre teoria e prática, como espaço de formação e campo profissional que oportunizou produção de conhecimento a partir do papel da experiência. No quadro 18, as participantes relataram como esta relação se deu na prática:

QUADRO 18 - Papel da experiência na produção de conhecimento - Relação teoria e prática - espaço de formação e campo profissional

Participantes	Temas para análise
P_1	Reflexões acerca da profissionalização em diferentes contextos.
A_{13}	Foi o melhor aprendizado, o processo de orientação foi muito importante nesse processo e propiciou formação para a realidade da EJA.
A_9	Suporte docente das professoras de estágio foi o diferencial no momento de planejamento, de execução e de todo essa atuação na modalidade da EJA.
A_8	A importância da relação afetiva entre professor aluno com os adultos.
A_6	Apoio das professoras contribuiu muito no momento de elaboração e aplicação nas docências da sala de EJA e isso nos trouxe um maior crescimento profissional
A_7	Pudemos vivenciar na prática os estudos de Paulo Freire e aprofundar um pouco mais sua teoria.
A_4	Visibilidade de uma modalidade de ensino pouco conhecida.
A_3	Facilitou a compreensão da importância de um novo olhar.
A_{11}	Foi muito diferente, pois viemos de um extremo ao outro EI x EJA; mas a realização profissional e a valorização por parte dos alunos foram excelentes.
A_2	Foi gratificante contribuindo para identificar que a EJA existe.
A_{12}	Olhar aprendizagem do adulto exige um entendimento do profissionalismo proporcionado pelo estágio.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Com estes relatos percebe-se que um total de dez acadêmicas destacaram que este período proporcionou um aprendizado significativo da modalidade. Foi possível compreender, entre outros aspectos, a relação afetiva entre professor-aluno adulto, a compreensão de como se dá a aprendizagem deste aluno adulto e algumas reflexões acerca da profissionalização em diferentes contextos.

É fundamental compreender que a formação inicial para este profissional que vai atuar nesta modalidade envolve, dentre outros aspectos, como apontado inúmeras vezes durante os encontros, uma dimensão afetiva. Desta maneira, a EJA não pode mais ser ignorada e deve ser pensada dentro deste contexto, principalmente em função da não obrigatoriedade e pelas dificuldades encaradas pelos alunos na tentativa de conciliar as diversas atividades que realiza.

É evidente a percepção que se houver a ideia de um vínculo afetivo positivo entre professor e aluno, aumentam-se as oportunidades de motivação para retorno diário à sala de aula, havendo também uma melhora significativa na qualidade do aprendizado. Finalizando o encontro, foi solicitado que as participantes elencassem uma palavra definidora como positiva e negativa em relação a etapa de estágio. No quadro 19, nas colunas respectivas apresentam-se as palavras citadas pelas mesmas:

QUADRO 19 - Aspecto positivo e um negativo dessa etapa de estágio

Positivo	Negativo
A1: recompensa	A1: desafios
A2: interação	A2: preconceito
A3: gratificação	A3: trabalho
A4: aprendizagem	A4: falta de valorização
A5: afetividade	A5: obstáculos
A6: descobertas	A6: dificuldades
A7: incentivo	A7: falta de auxilio
A8: superação	A8: insegurança
A9: determinação	A9: falta de apoio
A10: conhecimento	A11: desistência
A11: conquista	A12: medo
A13: garra	A13: desconfiança

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Entre os pontos positivos, pode-se atribuir em quatro grupos principais estes aspectos, dos quais quatro alunas nomearam como: determinação; garra; conquista e gratificação ao reconhecer a participação, envolvimento e trabalho realizado na EJA. Duas acadêmicas colocaram incentivo e superação como destaque desta etapa de estágio; três acadêmicas pontuaram como palavras que identificam como positivo o estágio, o conhecimento, as descobertas e a recompensa obtida a partir das vivências na modalidade, ressaltando a alegria e satisfação do momento em que o aluno identifica e realiza uma atividade proposta dentro do esperado. Outras três acadêmicas observam que a afetividade, a interação e aprendizagem se completam como elementos intrínsecos na prática docente na EJA.

Como aspectos negativos, quatro acadêmicos percebem um certo preconceito ainda presente na EJA em relação à turma, alunos e professores, por muitas vezes não receberem da escola o apoio necessário tanto quanto as demais turmas da escola. Destaca-se, então, a falta de auxilio, envolvimento e valorização sentida por esta modalidade de ensino.

Três alunas destacam as dificuldades, desistência e trabalho como aspectos negativos, visto que estes podem desmotivar os alunos e afastá-los mais uma vez das salas de aula. Além disto, foi destacado o medo, a insegurança e a desconfiança por parte dos docentes, mas também pelos alunos, em virtude de muitas vezes estarem sozinhos no período noturno para decidir ou enfrentar qualquer tipo de situação que possa ocorrer. Por último, duas alunas relatam os obstáculos e desafios presentes diariamente tanto com os educandos quanto no fazer docente, que demanda de ações rápidas e coerentes resultado muitas vezes de uma decisão solitária por parte daqueles que estão na escola naquele momento.

Todas essas análises permitiram compreender a importância de se pensar a formação inicial do docente nesta modalidade de ensino a partir do olhar, das vivências e significados construídos por parte das acadêmicas dessa IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por finalidade investigar como no processo de formação inicial as práticas vinculadas às orientações dos acadêmicos na disciplina de Estágio Supervisionado na EJA vem contribuindo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade desta modalidade. Para isso, por meio dos encontros dos grupos focais buscaram-se reflexões referentes à importância da formação inicial docente, acompanhando como ocorre esta formação do professor nos cursos de Pedagogia, por meio do estágio, com base na análise do currículo vigente do curso, na implantação do componente curricular "Educação de Jovens e Adultos", seguindo as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia.

Sabe-se que todos os cidadãos têm direito a uma educação que não se limita apenas a ensinar ler e escrever, e sim, uma educação que propicie autonomia, capacitando seus alunos a participar de maneira crítica na sociedade. Por isso, é primordial buscar uma formação de professores apropriada a estes educandos, que têm consigo uma vasta experiência, com uma história, uma cultura, um longo trajeto de vida percorrido.

Retomando os aspectos históricos referentes à modalidade da EJA ficaram evidentes que as ações no campo educacional foram se constituindo na defesa do direito à educação, permeadas por lutas e movimentos que contribuíram para que os direitos sociais, embora estejam amparados por lei, se façam presentes constantemente nas variadas discussões acerca das políticas educacionais do país. Considerando a EJA uma modalidade que possui especificidades próprias e portanto, que necessita de um olhar diferenciado para a mesma, a partir do entendimento de que a atuação docente precisa valorizar os conhecimentos prévios, a cultura, a história de vida e o contexto em que os educandos se inserem, é conhecido que o despreparo do educador dificulta ainda mais o desenvolvimento dos sujeitos que regressam à sala de aula.

Camargo (2015) afirma que este aluno é diferente daquele do ensino regular e as especificidades próprias da EJA induzem o professor de jovens e adultos a se defrontar com distintos desafios diariamente: da evasão, da alfabetização e principalmente da grande diversidade na sala de aula:

> [...] A questão de ter numa mesma sala pessoas com idades bem diferentes: jovens de 16 anos e idosos com 60 ou mais, além de culturas diferentes, crenças, gênero, religião, pessoas vindas das mais diferentes regiões do Brasil, uns com escolaridade outros com nenhuma familiaridade com a escola e também os alunos deficientes cada dia em maior número. (CAMARGO, 2015, p. 93).

Neste percurso, entende-se que a formação inicial de professores necessita proporcionar uma visão real sobre a atuação profissional. Isto é, que privilegie a integração de atitudes, com destaque ao respeito às diferenças e que através dela seja possível articular a relação da teoria com a prática, nutrindo uma atuação mais segura e adequada.

É interessante destacar que durante o período de formação inicial, o professor participa de situações de aprendizagem que propiciam um amplo cabedal de conhecimento e informações, tendo acesso a manifestações culturais, as novas tecnologias, acompanhe e conheça as políticas públicas, participe de vivências em diversos contextos escolares, desenvolvendo assim competências profissionais necessárias para sua atuação. Barreto (2006) diz que a formação inicial é a primeira etapa do processo, e que esta deve ser um espaço para reflexão, crítica, análise e discussão de forma que ajude na construção da prática educativa.

Desta forma, a formação inicial das licenciaturas, no curso de Pedagogia, precisa proporcionar ao futuro educador da EJA contribuições que possam adotar na prática educativa, amparando suas ações com embasamentos teóricos apropriados de maneira que possibilitem uma maior compreensão do professor no ato de ensinar, permitindo que ele perceba a complexidade desta modalidade e a necessidade de conhecimentos específicos.

Ao analisar algumas das principais IES do Estado do Paraná e do município de Ponta Grossa, notou-se que na maioria dos cursos de formação já são ofertadas disciplinas que discutem sobre a parte teórica da EJA, como: políticas públicas, histórico dessa modalidade, objetivos, processo de ensino e aprendizagem, papel do professor. Além disso, há a disciplina de Estágio Supervisionado, que visa a inserção do acadêmico no contexto do cotidiano escolar.

Notou-se também, que no momento do estágio os acadêmicos têm seu primeiro contato com tal modalidade, surgindo, portanto, suas primeiras dúvidas, inseguranças, medos e receios, o que torna o momento *lócus* fértil para fomentar discussões sobre estas dificuldades. Ficou evidente nas falas das participantes desta pesquisa que as disciplinas ofertadas no curso de formação conseguem retratar a constituição da modalidade da EJA no cenário educacional do país com as discussões teóricas, porém somente quando vão a campo é que se reconhecem estas especificidades.

Este momento também serve para subsidiar os docentes e alunos dos cursos de Pedagogia a analisarem as disciplinas que abordaram sobre a modalidade da EJA, para posterior análise sobre como os componentes curriculares são desenvolvidos e, por conseguinte como podem ser trabalhados. Considera-se que os cursos de formação inicial são constituintes de um processo de desenvolvimento profissional que se constrói ao longo da vida e da carreira. Daí a necessidade de oportunizar aos futuros professores espaços e tempos que favoreçam a observação, a tematização e a problematização de experiências docentes, tornando-as fonte de aprendizagem e de conhecimento, além de contribuírem para a sua identificação com a profissão.

A partir do contexto exposto, é fundamental ressaltar que a maioria dos depoimentos das acadêmicas, bem como de suas professoras, evidenciam a importância do trabalho na disciplina de estágio supervisionado realizado nesta modalidade o qual precisa partir da realidade, saberes e cultura do educando. Neste sentido, com estas proposições, emerge a necessidade de definição do perfil do professor de EJA nos cursos de Pedagogia, tendo em vista também que algumas instituições ou cursos ainda não priorizam ou valorizam a formação docente voltada a este profissional que poderá atuar na EJA futuramente. A ausência destes conteúdos é vista como descaso ou falta de importância desta modalidade junto à sociedade, quando componentes curriculares específicos sobre EJA não são abordados no decorrer da formação inicial do professor.

Refletir e conhecer uma escola real, povoada por distintas origens sociais e culturais, e acompanhar os professores (profissionais de formações distintas e expectativas variadas em face dessa atuação), oportuniza avançar em meio à propagação de práticas que se necessita abarcar em relação àquelas que não se pode deixar de operar. (ANDRADE, 2012). De fato, a maioria das acadêmicas reconhece que a formação para trabalhar nesta modalidade de ensino é muito importante, pois, demonstraram que não estão suficientemente preparadas para trabalhar com a EJA, já que quanto mais complexa é uma carreira mais ela sugere e exige uma formação profissional.

Ficou evidenciado nestas contribuições que o ideal seria que o professor tivesse uma formação que compreendesse todas as áreas de atuação. Por outro lado, por melhor que seja a IES não se pode ter a utopia de pensar que ao finalizar a graduação o professor estaria pronto. Neste sentido, como propõe Freire, é preciso compreender e ter consciência do inacabamento da profissão.

Outro aspecto relevante da pesquisa foi a percepção das acadêmicas da falta de relação entre a disciplina que trata da educação de jovens e adultos e as demais disciplinas

da matriz curricular. Desta forma, vislumbra-se a necessidade de aperfeiçoar as discussões referentes à aprendizagem do público adulto também nas demais modalidades e disciplinas ofertadas. Outrossim, para as acadêmicas participantes desta pesquisa, a disciplina EAD ainda não consegue acompanhar as discussões e retratar as dificuldades encontradas no contexto educacional atual, ressaltando as dificuldades enfrentadas na relação entre teoria e prática.

Mais um questionamento que se tornou relevante para este estudo, abordou a percepção dos acadêmicos referente a coerência entre as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores regentes de turma e a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos adultos. Na EJA precisa haver uma estrutura flexível capaz de contemplar inovações que tenham conteúdos significativos.

Nesta perspectiva, há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos. Os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados. Devem existir propostas de ensino viáveis à permanência e ao sucesso do educando, para que seus estudos estejam assegurados. Então, pode-se afirmar que os acadêmicos conseguiram, ao menos, perceber que as práticas observadas condizem na grande maioria das vezes com as discussões propostas pelas duas disciplinas que envolvem esse público alvo.

Quanto ao fazer-docente desta modalidade, foi notório que este consiste em buscar o conhecimento inovando sua prática, buscando atender as demandas da realidade na qual educador e educando estão inseridos. Desta forma, o professor não pode se restringir apenas à sala de aula, mas apreender que ele é parte integrante e responsável da escola.

Nas falas, para se pensar os processos de formação inicial dos futuros professores, destaca-se a articulação dos conhecimentos teóricos e empíricos, que precisam ser experimentados durante a realização do Curso, para que as vivências sejam constitutivas de novos saberes, e estimuladoras de nossas crenças, para que uma nova praxiologia educacional nasça nas escolas e garanta a redução das diferenças educacionais.

É a disciplina de Estágio Supervisionado Curricular tem esta característica de ser articuladora entre saberes. No entanto, o diálogo ainda é timido e restrito a este espaço da disciplina. Ampliar diálogos entre as demais disciplinas no Curso é necessário para a busca de uma outra Pedagogia, voltada para formação integral do profissional que formará os novos sujeitos.

Não se pode deixar de pensar a escola a partir do que Freire defende quando aponta o princípio da relação professor-aluno que implica em ver o homem não como mero

depósito, repositório de conteúdo, mas sim como sujeito construtor da própria história, capaz de problematizar suas relações com o mundo. Ainda de acordo com Paulo Freire, “O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador.” (2003, p. 177), o que demonstra a requisição da formação docente para o exercício integral de sua função pedagógica, enquanto articulador do processo ensino e aprendizagem.

Neste processo investigativo, foi perceptível a importância de se dar voz às acadêmicas, as quais demonstraram suas fragilidades e anseios, permeados de muitas dúvidas em relação ao fazer-docente na EJA. A escuta e o olhar sensível a estes estudantes, propiciou o fortalecimento da relação entre aluno e o professor orientador de estágio, bem como oportunizou conexões entre teoria e prática que ainda se encontravam enfraquecidas.

Quando se retoma o exercício inicial de compreender como a EJA foi responsável na estruturação das políticas educacionais no país, evidencia-se o quanto esta luta em prol daqueles que permanecem de fora de sistema de educação ainda se faz necessária. Neste intuito, escola, professores, acadêmicos e docentes de Pedagogia, intelectuais da educação, governo, a sociedade civil como um todo, precisam refletir sobre a formação de professores para atuar na educação básica, na modalidade EJA, repensando políticas e práticas descobrindo caminhos para aperfeiçoar e propiciar uma educação de qualidade para garantir o acesso a todos.

Pode-se afirmar também, que no caso da formação do educador da EJA, esta vem ocorrendo em passos lentos, mesmo diante de todas as orientações legais voltadas a estes alunos, ainda se encontram lacunas no processo de formação. No entanto, este cenário busca diminuir a distância por meio do paradigma da formação continuada e permanente, na proposição de soluções para problemas contemporâneos do campo da formação docente, na busca de superar a crítica sobre a prática, comprometendo-se em minimizar os hiatos presentes no processo formativo destes profissionais.

Ainda que esta análise não seja conclusiva, ficou evidenciada que a formação inicial de professores para trabalhar com a EJA é um caminho que está sendo construído, com a promoção gradativa de discussões nas disciplinas comentadas neste estudo. Mesmo que este processo esteja ocorrendo e venha ganhando espaço nas discussões dos processos de profissionalização dos professores., percebe-se que na formação inicial as reflexões acabam sendo rasas e restritas às disciplinas específicas sem que estas perpassem nas demais diciplinas o que acaba reverberando muitas vezes em práticas pedagógicas que não consideram o contexto do aluno adulto.

Enquanto educadores comprometidos com o desenvolvimento de práticas inovadoras, em prol de uma transformação social que vise tornar os espaços escolares cada vez mais inclusivos, é preciso trazer para a discussão quem são os novos sujeitos que estão adentrando aos espaços escolares. Desta forma, se torna urgente que o curso de licenciatura em Pedagogia, que forma educadores, efetive também com eles novas Pedagogias (trans)formadoras, que oportunizem pensar e elaborar novos modelos, com formações em contextos práticos, que permitam recriar uma nova cultura profissional e uma epistemologia de práticas congruentes, superando a lógica dos saberes do senso comum.

Ao investigar os aspectos da formação docente inicial, a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas no estágio supervisionado curricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como um componente curricular obrigatório no Curso de Pedagogia, ficou evidente a oportunidade de diálogo entre os aspectos que constituem esta modalidade de ensino. Como reflexo se tem o fortalecimento da formação inicial dos futuros professores/pedagogos, mesmo que este processo se caracterize tênue, ele já iniciou. Portanto, pensar neste espaço como promotor de novos modelos pedagógicos, novas formações pautadas no respeito do direito de educação a todos, traz à luz ao pensamento de recriar e reinventar de Paulo Freire, adaptando algumas de suas ideias às novas circunstâncias do país. É o manifesto do legado deixado por Freire, à “maneira de quem, saindo, fica.”

REFERÊNCIAS

ALESSI, E. do R.; STIVAL, M.C.E. **Formação dos professores: uma análise da educação de jovens e adultos no Núcleo Regional de Educação de Curitiba**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2011.

ALONSO, M. **O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

AMORIM, A. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio/ago. 2017.

ANDRADE, A. de. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente**. Disponível em: <http:// www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf >. 2012. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

ANZORENA, D.I. **A formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2010.

ARANHA, A.V.S. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 54-61, jan./jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

ARROYO, M. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.143-162.

_____ A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAB, n. 11, p. 9-20, abr. 2001.

_____ Educação de jovens-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, 2005. p. 19-50.

_____ Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In GIOVANETTI, M. et al. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 2ª ed. BH: Autêntica, 2006.

BARBOSA, M.C.S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R. A. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARRETO, C. S. **Relatório do Estágio Supervisionado I.** Relatório de Estágio apresentado ao Curso de Licenciatura em Matemática como parte da exigência da disciplina Estágio Supervisionado I. Vitória da Conquista – BA, 2006.

BOLÍVAR, A. Ciclos de vida no aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores e professoras. In: BOLÍVAR, A. (Org.). Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, p. 15-63, 2002.

BONDÍA, J. L. Notas sobre o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Barcelona, Espanha, n. 23, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

BORGES, L. **A formação continuada dos educadores de jovens e adultos**. SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1. [Mesa-redonda], 2006, Belo Horizonte.

BRANDÃO, C. R. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. **A educação popular e a educação de jovens e adultos**: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

BORGES, L.P.C. Reflexões necessárias sobre a educação de jovens e adultos: perspectivas, desafios e possibilidades. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, p.137-155. 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 11 de agosto de 1971, Brasília.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 23/05/2018

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 - **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.**

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000

_____ Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>.

_____ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____ Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.

CAMARGO, J. B. **Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)**: As práticas cotidianas como instrumento de formação. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2015.

CANDAU, V.M.F.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F. e Candau, V. (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CARDOSO, M.I.S.T.; BATISTA, P.M.F; GRAÇA, A.B.S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21. n. 65. p. 371- 390, abr./jun. 2016.

CARVALHO, R.V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? IX Congresso Nacional de Educação - EDUCARE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná: PUCPR, 2009.

CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo. Cortez. 2013.

CODATO, A. N. O golpe de 1964: luta de classes no Brasil: a propósito de "Jango, por Silvio Tendle. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, n. 36, maio. 2004.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

_____. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DEMO, P. Futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.

DI PIERRO, M.C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n.112, p. 939-959. jul./set. 2010.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p.58-77. 2001.

DINIZ-PEREIRA, J.E. **Formação de Professores**: pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOREA, G.R.F. Paulo Freire e a educação para todos. 2008. Disponível em: http://www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoGumercindoRochaDoreaFilho/Propo sta_de_trabalho_para_o_forum_paulo_freire_Guga_Dorea_LATINUS.doc Acesso em: 13 de janeiro de 2019.

DUARTE, M.R.T; SANTOS, M.R.S.dos, Sistema Nacional de Educação e Planejamento no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71 e227160, 2017.

DOREA, G.R.F. **Paulo Freire e a educação para todos**. 2008. Disponível em: http://www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoGumercindoRochaDoreaFilho/Propo sta_de_trabalho_para_o_forum_paulo_freire_Guga_Dorea_LATINUS.doc Acesso em: 02 de março de 2018.

FERNANDES, D.G. Educação e Constituição do sujeito discente na contemporaneidade: Tensões entre disciplinaridades e agenciamentos. II COLÓQUIO DE ESTUDOS FOUCAULTIANOS. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio-ago. 2009. Disponível em: <http:://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2018.

FONSECA, M.C. F. R.; PEREIRA, J. E. D. O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de Educadores de Jovens e Adultos. Relatório Parcial de Pesquisa, 2000.

FORMOSINHO, J. O **Pedagogias da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007

FRANCO, M.A.S. Pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimento In: Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis. Uberlândia: UDUFU, 2012

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (1974)

_____ Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

_____ Pedagogia do Oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ Política e educação. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.

_____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____ Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____ Política e educação. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p

_____ Pedagogia do Oprimido. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____ Escola primária para o Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, DF, n. 86, p. 95-107, jan./abr. 2005.

_____ Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e propostas. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ **Educação de Jovens e Adultos – Teoria, Prática e Proposta**. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados. 2007.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GATTI, B.A. (Org.). Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor. Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GLAT, R. NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

GLAT, R.; SANTOS, M. P.; SOUZA, L. P. F.; XAVIER, K. R. Formação de professores na educação inclusiva: Diretrizes políticas e resultados de pesquisa. 2006. **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Pernambuco. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.4, n.12, p.56-73, set./dez. 2014. Acesso em fevereiro/2018.

_____ Reinventando Paulo Freire no século 21. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 17-41.

GOMES, S. R. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, v. 4, 2005, p. 39-45.

GOMES, S. J. S. **Formação docente:** o professor de EJA no contexto da educação especial. 2006 Disponível em:< http://www.clickartigos.com.br/educacao/formacao-docenteoprofessor-de-eja-no-contexto-da-educacao-especial.html>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2019.

GOMES, R. A formação dos professores no contexto atual. **Revista de Educação**, v.14. n.18 . p. 103-125. 2011.

GONÇALVES, R.de C.P. **Processos Pedagógicos Para Permanência e Êxito**, Florianópolis: IFSC,2014

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo Perspec**. [online], v.14, n.1, 2000.

_____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, s/v, n.14, Rio de Janeiro, p.108-130, maio. 2000.

HENRIQUES, R.; DEFOURNY, V. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos (Prefácio)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010. INEP.

_____ Censo Escolar 2012. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez editora, 2006.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2014.

KLEIMAN, A. (org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KOSIK, K. Dialética do concreto. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

KOZELSKI, A.C. O programa Paraná Alfabetizado e o método Paulo Freire. **Revista de ciências da educação – UNISAL.** Americana/SP, ano XIII, n. 24, 1º sem./2011.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia, pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

_____ Que Destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). Pedagogia, Ciência da Educação? 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. In: Reunião Anual da Anped, 23., Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

_____ Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n. 13, dez.2002

_____ Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **II Seminário Nacional**. Brasília: SECAD / MEC, UNESCO, 2008.

MACHADO, M. B. W.; NUNES, A. L. R. Alfabetização de jovens e adultos: uma reflexão. Educação, Revista educação, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe. unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/>. Acessado em março de 2018.

MEDEIROS, M. S.de A. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil**: da história à ação. Palma de Malorca: Tese de Doutorado pela Universitat de les Illes Balears, 1999.

MENDES, G. F. Os direitos fundamentais e seus múltiplos significados na ordem constitucional. **Revista Eletrônica de Direito do Estado**, Salvador, n. 10, jan. 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8.ed. São Paulo: Hucitec / Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva – Contextos sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez: 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez.2001.

MOURA, T. M. M. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./ dez. 2009.

MUÑOZ, J. M. **La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos.** In: ESCUDEIRO, J. M.; GÓMEZ, (editores). **La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación**. Barcelona: Ediciones Octaedro. 2006.

NOGUEIRA, S. M. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Linhas**: **Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura**. Florianópolis. v. 5, n. 2, p. 333-356, dez., 2004

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

NUNES, J. B. C.; Sales, V. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. **Educação**. Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 757-773, jul./set. 2013.

OLIVEIRA, E.F.; LOCH, J.M. de P.; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida de. **Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Deriva, 2011

OLIVEIRA, E. M.; MIRANDA, J. R. Práticas educativas na educação de jovens e adultos: desafios, perspectivas e probabilidades. **VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**. São Cristóvão, SE. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos no estado do Paraná.** Versão Preliminar. Curitiba: SEED – PR, jan. de 2005.

PEREIRA, J.E.D. **Estudos e pesquisas sobre formação de professores para a educação de jovens e adultos: análises dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005)**. In: SOARES, Leôncio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 187-201.

PEREIRA, D.F.F; PEREIRA, E.T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O Estágio na Formação de Professores:** Unidade Teoria e Prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ **O estágio na formação de professores: unidade Teoria e Prática**? 7. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**? São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

REIS, P. J. F.M. **Paulo Freire**: análise de uma história de vida. Programa de pós-graduação em letras: teoria literária e crítica da cultura, 2013.

RIBEIRO, L. L. **Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro?** 2013. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ROCHA, A. P. **A instituição escola na sociedade dividida em classes**: Uma construção histórica. Serviço social em revista. Vol. 6 – N o 2. Jan/Jun, Londrina: UEL, 2004.

ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba/PR: Ed. UFPR, n. 29, p. 29–45, jan/jun. 2007.

SANTOS, B.de S. **"Sociedade-Providência ou Autoritarismo Social?"**, Revista Crítica de Ciências Sociais, 1995.

_____. **"Poderá o direito ser emancipatório?",** Revista Crítica de Ciências Sociais, 65, 2003.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010. 59 p.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, A. J. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1995

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, CP: Autores Associados, 2007.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J.S.C. **Práticas de formação da EJA**. 2017, 297 f. Tese (Doutorado em educação matemática). PUC. São Paulo, 2017.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos:** Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, n. 47. Belo Horizonte, jun. 2008.

SOARES, L.; SOARES, R. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. In: **V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos,** 2015, Campinas, SP.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In: Conferência Internacional sobre a educação de adultos, 1997, Hamburgo. **Anais...**Hamburgo, Alemanha, 1997.

VARGAS,S.M.de. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011.

VASCONCELLOS, M. M. M.; BERBEL, N. A. N.; OLIVEIRA, C. C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009.

VENTURA, J. P. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008, 302 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VIEIRA PINTO, Á. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

VÓVIO, C. BICCAS, M. **Formação de educadores: aprendendo com a experiência**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n.13, dez. 2001.

WERRI, A. P. S. **A função social da educação para Paulo Freire (1958-1965).** Maringá: UEM, 2008.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo, SP: FTD. 1994.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

ROTEIROS PARA COLETA DE DADOS

<u>Apêndice A</u> - 1º encontro com base nas disciplinas cursadas

1. Considerando o embasamento teórico que é dado na disciplina de Educação de Jovens e Adultos em EAD, o que podemos pontuar sobre o trabalho docente nesta modalidade?

2. Quais as dificuldades encontradas pelos alunos da EJA e como o conhecimento destes aspectos permite uma maior compreensão desta modalidade contribuindo para um melhor desempenho do futuro profissional no campo acadêmico?

3. Qual a importância do contato e aproximação com a realidade de trabalho docente da EJA durante o seu processo de formação inicial?

4. Quais relações podem ser percebidas entre as disciplinas cursadas no curso com a EJA?

5. As discussões que ocorrem nas disciplinas cursadas permitem alguma mudança voltada ao olhar do trabalho docente na EJA durante o processo de formação inicial do professor?

<u>Apêndice B</u> – 2º encontro após observações participativas em campo de estágio

1. Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado na EJA em seu processo de formação inicial?

2. Para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, bem como uma importante ação da atividade docente, a etapa de observações, participações e experiências vivenciadas no campo de estágio, constitui o recurso básico importante nesse processo?

3. Durante a observação em campo de estagio houve a percepção dos acadêmicos referente a coerência entre as práticas de ensino desenvolvidos pelos professores regentes de turma e a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos adultos?

4. Existe uma estrutura flexível capaz de contemplar inovações e trabalhar com conteúdos significativos respeitando-se o tempo diferenciado de aprendizagem dos alunos da EJA?

5. A disciplina de Estágio Supervisionado Curricular permite um aprofundamento e preparo necessário na formação inicial de professores para trabalhar com a EJA?

<u>Apêndice C</u> – 3º encontro – Intervenções participativas

1. Quais as expectativas e anseios antes de vivenciar a docência na modalidade da EJA?

2. Que momentos vivenciados em sala de aula pode elencar como diferenciais nesse processo de formação profissional inicial?

3. Como a intervenção pedagógica na EJA contribuiu em sua formação profissional? E nas suas intervenções, como foi? Conseguiu executar planejamento...atender diversidade....avaliar o processo...

4. Quais as dificuldades encontradas nesse processo e quais estratégias utilizou para enfrentar as deficiências e defasagens apresentadas pelos seus alunos?

5. A partir da docência na modalidade da EJA dentro de uma perspectiva inclusiva, qual é o perfil do profissional que atua nesta modalidade de ensino?

<u>Apêndice D</u> – 4º encontro – significados atribuídos acerca do estágio supervisionado curricular na EJA

1. A compreensão do Estágio Curricular como espaço de aprendizagem que ocorre através das relações estabelecidas em um ambiente institucional entre um profissional e o acadêmico em seu processo de formação.

2. Avaliação do processo formativo nesta modalidade de ensino e sua contribuição para a construção da identidade profissional.

3. Quais os pontos positivos e negativos que você pode elencar deste período de estágio?

4. Você utilizou as contribuições das aulas de estágio no momento em que atuou enquanto docente na turma de EJA?

5. A concepção de formação que reconhece o papel da experiência na produção de conhecimento. (Relação teoria e prática)

6. O estágio curricular: desafios, dinâmica de orientação e relação espaço de formação e campo profissional.