

COMO AS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA PERCEBEM AS PRÁTICAS DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

HOW DO PEDAGOGY STUDENTS PERCEIVE INTERNSHIP PRACTICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION?

¿CÓMO PERCIBEN LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA LAS PRÁCTICAS DE PASANTÍAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS?

Sita Mara Lopes Sant'Anna*

 <http://orcid.org/0000-0002-1578-9580>

Odilon Antonio Stramare**

 <https://orcid.org/0000-0002-2440-8372>

Martha Giudice Narvaz***

 <https://orcid.org/0000-0001-8430-9483>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapécó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: SANT'ANNA, S. M.; STRAMARE, O. A.; NARVAZ, M. G. Como as estudantes de pedagogia percebem as práticas de estágio na educação de jovens e adultos? Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4574>

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte de análise que visa levantar os sentidos da formação inicial em EJA, a partir das vozes de acadêmicas de Pedagogia de uma instituição pública estadual. Por objetivo geral, busca-se saber quais são os sentidos sobre a formação inicial evidenciados na prática de estágio curricular obrigatório de EJA. Do ponto de vista metodológico, desenvolve-se pesquisa qualitativa, em estudo de caso, com procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo, mediante aplicação de questionários, que foram respondidos, em 2017, por três acadêmicas. As análises das falas que serão apresentadas foram efetivadas sob o olhar da Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (2011). Como principais resultados destacam-se sentidos positivos sobre o estágio, porém demarcados por desafios vinculados às especificidades dos processos pedagógicos, reconhecidos pelas estagiárias como pertencentes e característicos da modalidade EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial de professores. Estágio docente na EJA.

Abstract: This work presents an analysis section that aims to raise the meanings of the initial formation in Youth and Adult Education -YAE, based on the voices of Pedagogy students from a state public institution in Rio Grande do Sul – Brazil. As a general objective, we seek to know what the meanings about initial training in the practice of mandatory curricular internship in YAE are. From a methodological point of view, qualitative research in case study is developed with bibliographic and field research procedures, through the application of questionnaires, which were answered, in 2017, by three academics. The analysis of the speech meanings that will

be presented were carried out under the perspective of the Content Analysis presented by Bardin (2011). As main results, we highlight the positive meanings about the internship, however demarcated by challenges linked to specific pedagogical processes, recognized by the trainees as members and characteristics of the modality YAE.

Keywords: Young and Adult Education. Initial teacher training. Teaching internship at EJA.

Resumen: Este trabajo presenta una sección de análisis que tiene como objetivo mejorar los sentidos en la formación académica inicial y en la EJA, de las voces de los estudiantes de Pedagogía de una institución pública en lo estado del Rio Grande del Sul - Brasil. Como objetivo general, buscamos saber cuáles son los significados de la formación académica inicial en las prácticas de las pasantías curricular obligatorio en la EJA. Desde un punto de vista metodológico, la investigación cualitativa en un estudio de caso se desarrolla con conducta de procedimientos investigación bibliográfica y investigación de campo, mediante la aplicación de cuestionarios, que fueron respondidos en 2017 por tres académicos. El análisis de las hablas de las pasantías presenta realizó bajo de la mirada del Análisis de Contenido presentado por Bardin (2011). Como principales resultados se destacan sentidos positivos sobre dicha práctica, pero demarcados por desafíos vinculados a las especificidades de los procesos pedagógicos, reconocidos por las académicas como pertenecientes y característicos de la modalidad EJA.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Formación inicial del profesorado. Práctica EJA.

Introdução

Este artigo se propõe a refletir sobre a formação inicial de professores, em particular, a efetivada no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no curso de licenciatura em Pedagogia.

Sabe-se que por força de Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2000), como direito, a EJA propõe-se a ser reparadora, com o compromisso de regularizar uma situação histórica, do ponto de vista da vigência de políticas públicas excludentes; qualificadora, garantindo-se que os conhecimentos dos jovens e adultos articulem-se aos universalmente construídos, de forma adequada; equalizadora, pensada e constituída por processos pedagógicos que satisfaçam as necessidades de aprendizagens de seus estudantes e permanente, ao longo da vida, com base em demandas diversas, constituindo-se como uma modalidade de aprendizagem discente, docente e social para que se teçam múltiplas relações sociais e de cidadania.

Mesmo como modalidade da Educação Básica, a EJA tem sido relegada a políticas restritivas no Rio Grande do Sul, o que fez reduzir a sua oferta, conforme revelam estudos de Alves, Comerlato e Sant’ Anna (2017) e reduzir o quadro docente da EJA nas escolas, o que vem contribuindo, “colocando em cheque” e distanciando o cumprimento de algumas metas propostas no Plano Nacional de Educação (2014-2024)¹, como bem enunciam Machado e Alves (2017), em seus estudos. Como efeito, há dificuldades no processo de localização de espaços para estágios em anos iniciais, em algumas regiões do estado, por conta dessa política que vem ocasionando o fechamento de turmas em algumas escolas.

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

No que se refere à docência, sabe-se que na prática pedagógica, em geral, é a “multidimensionalidade” do processo de ensino aprendizagem que coloca a articulação, segundo Candau (2009, p. 23), de, no mínimo, “[...] três dimensões: a técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática”. Conforme a autora, para além das preocupações da dimensão técnica que pressupõe, do ponto de vista histórico, o caráter instrumental da prática pedagógica a qual a autora critica, os “quefazeres” educacionais envolvem os aspectos humanos e políticos das ações didáticas, que consideram os alunos como seres atuantes e inseridos numa sociedade, a qual politicamente, desejam atuar.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS - Unidade de São Francisco de Paula). E-mail: sitamarals@yahoo.com.br

** Mestre em Geociências - Análise Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS - Unidade em Cruz Alta). E-mail: straodin@yahoo.com.br

*** Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS - Unidade em Alegrete). E-mail: marthanarvaz@hotmail.com

1 O Plano Nacional de Educação, em sua competência de 2014 a 2024 contempla a EJA, de forma direta, nas metas 3, 8, 9, 10 e 11. Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; 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; Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional; Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio.

Esta forma de pensar os processos didáticos, envolvendo aspectos humanos e políticos, afastariam, tanto os contextos da formação de professores, quanto às práticas vividas em estágios ou experiências na educação básica, de uma visão fragmentada e tradicional, numa lógica mais mediadora e politicamente engajada, em que o professor se coloca como educador.

Em perspectiva semelhante, sobre a ideia da formação do educador em situação de estágio, Luckesi (2009, p. 29) afirma que esta não deverá “Ser uma imposição autoritária [carregada de autorizações], e sim, um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo, efetivamente educativo”.

Assim, passamos a compreender os processos de formação inicial de professores na perspectiva do que se postula sobre o educador, já que se espera que esses espaços de formação inicial de EJA se constituam por movimentos de diálogo, escuta, construção coletiva e se desenvolvam mediante processos pedagógicos reflexivos diversos e constantes sobre a docência, em promoção, pelos acadêmicos e acadêmicas.

Conforme Pimenta e Lima (2011, p.129):

[...] propomos que o estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, seja espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos.

No intuito de perceber-se como esse processo significa, na perspectiva de licenciandos e licenciandas de diferentes cursos de graduação oferecidos², este trabalho apresenta um recorte de análise da investigação que vimos realizando junto ao Grupo de Pesquisa do CNPq “Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da EJA” que visa levantar os sentidos da formação inicial em EJA, a partir das vozes de acadêmicos e acadêmicas das diferentes licenciaturas oferecidas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS.

Por objetivo geral, buscamos saber quais os sentidos sobre a formação inicial são evidenciados, diante da prática de estágio curricular obrigatório desenvolvido em turmas de EJA, e que desafios e possibilidades evidenciam, frente a essa vivência de docência. Desta forma, buscamos contribuir com esse campo do conhecimento em que se constitui a Educação de Jovens e Adultos.

2 Licenciatura em Pedagogia, licenciatura em Letras, licenciatura em Música, licenciatura em Teatro, licenciatura em Dança, licenciatura em Artes Plásticas e licenciatura em Ciências Agrárias.

1 Os caminhos metodológicos

Do ponto de vista metodológico, desenvolvemos um estudo de caso em perspectiva de pesquisa qualitativa em educação, com procedimentos fundamentados na pesquisa bibliográfica e de campo, mediante aplicação de questionários, que foram respondidos, no caso deste recorte, em 2017, por três acadêmicas de Pedagogia, em São Francisco de Paula, no Rio Grande do Sul.

Na perspectiva de Lüdke e André (1996, p.17) tem-se o “[...] estudo de um caso, seja ele simples e específico [...]” ou ainda “complexo e abstrato”, quando se estuda um caso, que, embora possa ser similar a outros, “[...] é, ao mesmo tempo, distinto.” Segundo Yin (2001), como estratégia abrangente de um fenômeno, o estudo de caso deve considerar o contexto, porém incorporando suas abordagens específicas. Para os autores, este tipo de estudo, é geralmente considerado por seu cunho qualitativo.

Conforme Minayo (2007), a pesquisa qualitativa deve ter como principal preocupação, a lógica que permeia a prática que se dá na realidade, correspondendo a um processo mais profundo de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis, já que a pesquisa qualitativa se constitui na co-participação entre os sujeitos envolvidos no processo, que corroboram de sentidos, significados e representações sociais, que permeiam os espaços investigados. Nessa direção, passamos a destacar sentidos, alguns explicitados e outros, nem tanto, mas envolvendo os sentidos das falas das estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, de uma universidade localizada no sul do Brasil: a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Importante salientar que se trata de uma instituição pública multicampi, presente em 23 municípios do Estado, com curso de Pedagogia com Projeto Pedagógico único, nas Unidades Universitárias em Osório, São Francisco de Paula, Cruz Alta, São Luiz Gonzaga, Alegrete e Bagé.

As análises das falas que serão apresentadas das três estudantes em São Francisco de Paula, localizada nos Campos de Cima da Serra gaúcha, foram efetivadas sob o olhar da Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (2011).

A Análise de Conteúdo nos auxilia a compreender que a análise pode envolver aspectos referentes ao número de ocorrências das palavras, mas também, sobre os seus conteúdos, visando localizar categorias a serem levantadas. Para Bardin (2011, p. 38) “Trata-se de uma técnica de investigação que através de descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem-se por finalidade, a interpretação das mesmas. É desta perspectiva, que passaremos a destacar os conteúdos dos enunciados.

2 Os contextos da formação

Segundo Sant’Anna, Mello e Stramare (2017), no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul³, embora encontremos a considerável carga horária de 435h em oferta de componentes curriculares envolvendo especificamente a EJA⁴, incluindo um estágio obrigatório em Educação de Jovens e Adultos, de 105h, ainda nos deparamos com dificuldades no âmbito da compreensão e das concepções que circundam esse campo teórico-prático em relação com os demais conhecimentos veiculados no curso e também, nas condições que envolvem a própria oferta da EJA.

Há, nesse sentido, que pensarmos, enquanto universidade, na formação veiculada por nossos currículos, uma vez que eles não são neutros, mas constituem um aparato técnico-político, produto de determinações culturais e históricas, produtores de conhecimento e de subjetividades. São, portanto, saberes que marcam lugares, constituídos a partir de disputas pela imposição ou manutenção de determinados significados, formando subjetividades, fabricando sujeitos, verdadeiras máquinas de subjetivação (GALLO, 2013).

Diante desta reflexão, são inúmeros os desafios que envolvem a gestão desses processos na universidade e também, frente aos espaços de oferta da EJA. Há dificuldades na consecução de espaços para os estágios em anos iniciais em alguns municípios, que por efeito das políticas recessivas produzidas ao longo dos tempos no Rio Grande do Sul, foram reduzindo, de forma intensa, as ofertas em turmas na modalidade de EJA nas escolas, conforme apontam os estudos de Alves, Comerlato e Sant’Anna (2017).

Há dificuldades no processo de orientação dos estágios, tendo em vista que em nossa Universidade⁵, assim como na maioria das instituições de ensino superior do Brasil, conforme aponta o trabalho de Dresch (2012), quase não há formação inicial ou continuada ou, ainda, concursos que abranjam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas em geral. Soares (2011, p. 4), diz “[...] que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho” na Pedagogia.

No Rio Grande do Sul, ainda são poucas as universidades que ofertam alguma carga horária em disciplinas ou cursos com abrangência na EJA, o que, de certa forma, reduz o número de professores com a devida formação inicial. Os estudos de Cunha, Comerlato e Alves (2014, p. 242), assim, enunciam: “[...] formação de professores, docência

3 Com carga horária de 3200 horas, conforme Projeto Pedagógico do Curso, de 2008.

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

5 Exceção feita ao curso de Licenciatura em Pedagogia.

na ... EJA, são temas que remetem a desafios candentes no âmbito da formação de professores”. Apontam que “[...] os relatos de docentes em serviço, durante cursos e encontros, chamam a atenção para a ausência de discussões específicas sobre a EJA [...]”. E esses desafios têm induzido a diferentes possibilidades de reflexão coletiva entre os pares e, também, da atuação em práticas interdisciplinares, com os jovens e adultos.

Parte desse processo de aprendizagem/ensino produz, tanto para professores da Universidade quanto para os acadêmicos e acadêmicas de Pedagogia, uma série de sentidos e sentimentos que envolvem a sua formação, já que o estágio se mostra para o estudante como o momento e local controlado e assistido para entender e fazer as escolhas em suas possibilidades de atuação. Nessa perspectiva:

O estagiário de EJA tem diante de si uma realidade educacional a descobrir, a problematizar e a intervir. Daí ser necessário avaliar, para planejar dentro das especificidades inerentes ao compromisso com as aprendizagens dos alunos e a democratização do saber (LUCENA; COSTA, 2014, p. 64).

Desta forma, a experiência no estágio promovido por cursos de licenciatura “[...] precisa possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 43).

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

3 Os contextos das falas: o que dizem as acadêmicas?

O convite para a participação na pesquisa, durante o final do primeiro semestre de 2017 entre os estudantes que se matricularam no componente curricular Estágio III- Educação de Jovens e Adultos, ocorreu por adesão. Embora os sete estudantes tenham aceitado o convite, apenas três, cujas análises serão apresentadas, entregaram os questionários respondidos.

Importante destacar que são jovens do sexo feminino as respondentes e que estavam em momento final de curso,

já que o componente curricular de estágio na EJA é oferecido no oitavo semestre. De um modo geral, o curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido em São Francisco de Paula é, por dominância, frequentado por mulheres.

De início, entendemos que buscaríamos, de alguma forma, saber qual o significado dessa experiência para as estagiárias e, como respostas das questões que se encaminharam, destacamos, em ordem numérica, o recorte dos enunciados que passamos a apresentar:

Estagiária 1- Possibilitou vivenciar de forma prática as especificidades dessa modalidade de ensino.

Estagiária 2- Foi um estágio cheio de obstáculos para superar, uma experiência bem diferente. Percebi que o docente de EJA para conseguir dar conta da demanda de sala de aula ele deve ir atrás de aperfeiçoamento, pois somente o conteúdo e o estágio não são suficientes para te tornar um docente de sucesso.

Estagiária 3- Este estágio oportunizou na prática, uma melhor compreensão sobre esta modalidade de ensino.

Diante dos enunciados, podemos perceber que esta experiência de estágio foi de grande importância para as acadêmicas. As falas 1, 2 e 3 referem-se ao estágio como sendo uma oportunidade de vivenciar uma experiência com Jovens e Adultos, que conforme manifestam, possui “especificidades.”

Os estágios anteriores são produzidos por uma riqueza teórica e prática, principalmente o da Educação Infantil, que é conduzido pelo respeito às idades das crianças, fase do desenvolvimento, rotinas e, também, por uma tradição sócio profissional. Talvez, por isso, diante do estágio de EJA que se constitui mediante uma prática interativa e dialógica, as estagiárias evidenciem encontrar “obstáculos” a serem superados, por uma experiência diferenciada do processo de aprendizagem e ensino com os estudantes. Ao evidenciar a “dodiscência”, docência com discência, que, para Freire (1997) ocorre em processo contínuo de aprendizagem e em comunhão; a preocupação de com (quem) ensinar/aprender, numa alusão às prerrogativas de Paulo Freire (com o outro e em comunhão) passa a ser um exercício formativo constante. Nessa perspectiva, esta experiência de estágio, sem desqualificar as anteriores, passa a oportunizar “uma melhor compreensão sobre as singularidades desta modalidade de ensino.”

Em sequência, perguntou-se sobre os desafios e aprendizagens, que foram citados. Destes, damos destaque às falas:

Estagiária 1- O principal desafio acredito que é desenvolver uma metodologia de trabalho que possa contemplar a heterogeneidade presente na turma. A principal aprendizagem para mim é desenvolver a capacidade de escuta às diversas necessidades dos alunos.

Estagiária 2- O principal desafio é adequar um planejamento para cada aluno, pois eles são de diferentes níveis de alfabetização e isso faz torna o trabalho mais difícil.

Estagiária 3- Posso dizer que o maior desafio, é o de encontrar estratégias/métodos, que possibilitem atender as necessidades dos alunos de um modo geral. Tendo em vista, que estas turmas possuem um público muito heterogêneo.

De um modo geral, as três licenciadas apontam como desafios, aspectos que envolvem “planejamento”, “metodologias” e “estratégias/métodos” que devem considerar as heterogeneidades, diferenças e necessidades dos estudantes. Esse modo de pensar a organização do trabalho pedagógico na EJA demonstra que a principal aprendizagem foi a de compreender que o planejamento nesta modalidade deve ser flexível. Talvez, por isso, a respondente 1 saliente a importância de “desenvolver a capacidade de escuta às diversas necessidades” da aula. Além disso, esta forma de pensar o planejamento está distante da dimensão técnica instrumental da docência, amplamente criticada por Candau (2009), por estar além da sua linearidade e fragmentação.

Quando questionadas se o estágio havia sido igual ou diferente dos demais: Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, as três responderam que esse foi diferente, por diversos motivos:

Estagiária 1 - Foi bem diferente dos estágios anteriores. Mudou a forma de preparar as aulas e estas foram ministradas em grupo.

Estagiária 2- Muito diferente. Pela diferença de idade dos alunos e pelo nível de alfabetização que eles se encontram, para quem está acostumado com criança, tratar o aluno adulto em sala de aula se torna um exercício diferente.

Estagiária 3- Nossa, foi muito diferente dos outros estágios. Pois, mudou a forma de planejamento, bem como a maneira de realizar as práticas, devido este ser em grupos de trabalho.

Bem como nas respostas anteriores, a justificativa da diferença presente na EJA está relacionada a “forma de preparar as aulas”; a diversidade, representada pela “diferença

de idade” e o nível de alfabetização” em que se encontram, e a “maneira de realizar as práticas”. Assim, planejamento, diversidade e as estratégias justificam que na modalidade EJA acontece “um exercício diferente”.

É possível observar que a palavra “diferente”, embora conste da pergunta, como opção, é repetida literalmente e reforçada com a palavra “mudou”, em duas repostas, justificando a que se referem, seja em relação ao estágio anterior ou pela forma de preparação das aulas, como evidencia a estagiária 1, ou pela “diferença de idade dos alunos” como evidencia a estagiária 2, ou ainda, na mudança referente a “forma de planejamento” e de realização das “práticas”, que ocorreram em grupo, como exemplifica a estagiária 3.

Buscando abordar o que significou essa atividade para as estagiárias, a maioria a considerou de grande importância e uma experiência gratificante. Falaram que embora a prática apontasse desafios e complexidades, aprenderam muito com “os envolvidos neste contexto”. A esse respeito, assim se manifestaram:

Estagiária 1- Este estágio foi um tanto complexo e desafiador. Significou momentos de tensão, muitas dúvidas e reflexões dos diversos acontecimentos ocorridos. Mesmo assim, considero tudo como aprendizado.

Estagiária 2- Foi uma experiência enriquecedora e nova para mim.

Estagiária 3- Esta atividade oportunizou aprendizagens diferentes, muitas horas de reflexão sobre as ações a serem desenvolvidas. E, estes momentos foram um tanto desafiadores, até chegar a uma decisão que beneficiasse todos os envolvidos neste contexto.

As aprendizagens foram obtidas mediante processo reflexivo, conforme apontam as respondentes e “desafiadores”, como enunciam as respondentes 1 e 3. Assim, o estágio constituiu-se como aprendizado, experiência enriquecedora e como oportunidade de aprendizagens diferentes para as três estagiárias.

A respondente 3 destaca que houve “momentos” “desafiadores”, por conta de tomadas de decisões que pudessem beneficiar a “todos os envolvidos neste contexto”. Embora não digam de forma explícita, mais uma vez se fazem presentes nos enunciados a “escuta”, o diálogo e o trabalho coletivo, bastante refletidos por Freire, em obras diversas, que caracterizam os processos históricos da EJA e se apresentam como necessidade, na modalidade.

O instrumento também buscava elencar as dificuldades que encontraram durante o estágio. Frente a este questionamento, as três respondentes disseram “sim”, sem retomá-los. Buscou-se saber, também, se das falas dos

educandos e educandas da EJA durante o estágio, havia alguma que merecesse destaque. A esse respeito as acadêmicas apontaram:

Estagiária 1- Sim. “A mente de vocês é como uma caixinha de surpresas”.

Estagiária 2- A mais tocante no geral é quando eles começam a dizer que estão estudando para poder ajudar o filho nas lições de casa.

Estagiária 3- “vocês pensam em tudo, são mais valiosas que ouro em pó”.

Essas falas remetem às memórias sensibilizadas pelos dizeres dos estudantes de EJA. As falas 1 e 3 veiculam sentidos sobre as ações das estagiárias-professoras, que, ao que parece, trazem novidades que causam surpresas positivas e valiosas para os estudantes. A número 2, também é positiva e apresenta o efeito da EJA na educação dos filhos, na lógica do seu impacto na descendência familiar.

O estágio, que é a prática na realidade da aula para a turma de estudantes, é circundado de momentos de observações e de preparação de proposições de ensino, levando-se propostas que através do processo complexo de planejamento, a partir das observações do ambiente real de aula e de diagnóstico constituído, possam interessar os estudantes da EJA. Todo o estagiário de uma prática de ensino/aprendizagem pensa que acertará a sua proposta de prática e “fará alguma diferença” na expectativa de que esta possa significar para os estudantes. Ao mesmo tempo, quem está estagiando espera que possa atender as expectativas do seu professor que lhe cedeu acolhimento em sua turma de alunos. Este é um momento de expectativas em “comunhão” e a prática da aula da disciplina de estágio busca elaborar as dúvidas, produzindo, sentindo o valor dos arranjos criativos que fazem, com liberdade educadora e responsabilidade comunitária, com a esperança edificadora da realização de procedimentos sociais que “libertam os sonhos”.

Buscamos em Pimenta (1995, p. 59) inspiração para afirmar que nos estudos destes estagiários de práticas em turmas de aulas para estudantes de EJA há um universo de encontros de imensas expectativas, de momentos fugidios, produtos amorfos, esperanças utópicas, projetos desmedidos, apenas estimados; confiança nas certezas das orientações, nas conversas com colegas e antigos formandos de estágios anteriores.

Assim, o estágio de EJA sempre é a realidade incerta e cambiante, pois é sempre complexo, cheio de especificidades e “não se pode decepcionar” os alunos da EJA que sabem o que querem, têm voz, são resolvidos, vivem suas vidas, vão à luta de todos os dias e vêm para a aula com objetivos muito claros; o futuro deles é agora, está

acontecendo e vir à aula é uma decisão tomada para resultar objetivamente. Sabedores disto, discentes e docentes fazem deste um momento de investidura nos valores sociais que plasmam ali no momento interessantíssimo do encontro da aula de EJA. É a realização emancipatória de todos os que participam da “ação propositiva” como enuncia Flores (2006, p. 15).

Retomando o instrumento de pesquisa, buscamos saber, ainda, se houve alguma situação difícil durante o estágio. A esse respeito disseram que a maior dificuldade foi a de atuar no coletivo, principalmente em conciliar as diferenças de ideias e desenvolver os projetos e planos. Sobre essa manifestação torna-se importante compreender o imaginário sobre escola e a prática emancipatória da EJA, que precisa assumir esse caráter reparador, tanto na relação com os estudantes quanto com os pares, na escola. Vivenciar o planejamento coletivo constitui-se numa necessidade, no que tange à formação inicial do educador de EJA.

Questionadas sobre situações tranquilas ou esperadas no estágio, todas acenaram positivamente, destacando a boa receptividade, por parte dos estudantes de EJA.

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

Estagiária 1- As aulas foram planejadas (em grupo), sempre planejando e aplicando uma após a outra, observando o interesse e às necessidades dos alunos.

Estagiária 2- O planejamento era desenvolvido aula após aula, para poder analisar as dificuldades dos alunos e trabalhar a mesma na próxima aula.

Estagiária 3- Os planejamentos foram desenvolvidos aula após aula, buscando atender as demandas dos alunos.

Como é possível observar a partir desses dizeres, a ação de estágio pressupõe que se produzam planos de ensino e é deste momento, que se apresentam as flexibilizações. Diante das repetidas falas das estagiárias percebe-se que essa flexibilidade ocorre na perspectiva de ajustes “aula após aula” e “observando o interesse e às necessidades dos alunos”. Esses dizeres retomam, como enunciam Lucena e Lima (2009), que avaliar e planejar, a partir das especificidades, aparecem como uma constante na EJA.

Essa forma de se pensar o currículo, que envolve o planejamento, a metodologia e a avaliação, constantes e em processo de escuta, situam bem, nos dizeres das

estagiárias, o que representa a práxis na EJA. Talvez, na busca de demonstrar esse movimento, que caracteriza a concepção de educação presente nesta experiência de estágio na EJA, as mesmas repitam, em seus dizeres, as expressões: “uma após a outra”, aula após aula”, para demonstrar o movimento, por elas, efetivado.

Para finalizar, buscou-se saber, ainda, entre os referenciais estudados ao longo do curso, quais foram os acionados, desde a preparação do estágio. Deste momento, destacaram-se:

Estagiária 1- Ana Maria Kaufman e Maria Helena Rodriguez, Elaine Vieira e Léa Volquind, Tizuko Kishimoto, Gelsa Knijnik, entre outros.

Estagiária 2: Aqueles referenciais voltados para EJA usamos uma boa parte deles, pois a cada planejamento precisávamos embasar teoricamente cada atividade.

Estagiária 3- A maioria. Seguidamente eu os revisitava, a saber: Ana Maria Kaufman e Maria Helena Rodriguez (1995), Elaine Vieira e Léa Volquind (1997), Tizuko Kishimoto (1998), Gelsa Knijnik (1994), Sita Mara Lopes Sant’ Anna (2015), Alfredo Veiga-Neto (2011), etc.

Alguns destes referenciais apontados pelas estudantes trazem, como era de se esperar em resposta a um questionário espontâneo, referências incompletas. Esses referenciais foram revisitados na disciplina Estágio EJA. Sobre estas referências faz-se destaque que: Elaine Vieira e Léa Volquind (1997) apresentam o conceito e exemplos de oficinas de ensino; Ana Maria Kaufman e Maria Helena Rodriguez (1995), apresentam a pedagogia de projetos na perspectiva da produção escrita, relacionada à língua em sua vivência cotidiana; Tizuko Kishimoto (1988) faz abordagem sobre o lúdico na educação, com ênfase nos jogos, numa perspectiva das memórias desenvolvidas junto ao MST; Sita Mara Lopes Sant’ Anna (2015) faz reflexão sobre falas de professores evidenciando, na EJA, a presença do supletivo e Alfredo Veiga-Neto (2011) apresenta questões sobre o currículo e o planejamento em abordagem mais integrada e menos convencional. Importante salientar, que em sua fala, a acadêmica evidencia os referenciais, justificando: “a cada planejamento precisávamos embasar teoricamente cada atividade”. Importante salientar, ainda, que nesse estágio curricular obrigatório EJA, fez-se uma dinâmica, que visou trazer à memória das acadêmicas, as lembranças do que estudaram, leram, envolvendo EJA, em outras disciplinas do curso. Desse exercício, revisitam-se algumas em seminários iniciais. Talvez por isso, se repitam

algumas referências mencionadas nas falas, o que nos faz lembrar dos dizeres de Pimenta e Lima (2011, p. 45) ao afirmarem que o estágio:

[...] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Diante destes dizeres, nos foi possível verificar que nas falas das acadêmicas ganharam evidências quatro categorias: as aprendizagens, o planejamento, os diferenciais da EJA e os efeitos das práticas, num primeiro momento. Porém, refletindo com maior intensidade sobre os conteúdos dos mesmos passamos a perceber que as abordagens referentes aos diferenciais da EJA estavam relacionadas ao planejamento, e que os efeitos da prática, que sensibilizaram algumas memórias das estudantes (como novidades, surpresas...) relacionavam-se às aprendizagens.

Assim, passamos a apreender dos conteúdos das falas que, para as acadêmicas, as aprendizagens e o planejamento, mobilizam os sentidos da prática de estágio na EJA, expressos no quadro síntese, que segue:

Quadro Síntese: Sentidos da prática docente de estágio na EJA

Categorias	Especificidades do processo formativo
Aprendizagens	Obtidas durante o processo reflexivo;
	Por experiências enriquecedoras;
	Mediante desafios diversos;
	Mobilizadas a partir do diálogo e da escuta constantes;
	Sensibilizadas por memórias de práticas com novidades;
	Reconhecidas como surpresas positivas e valiosas pelos estudantes;
	Que impactam nas práticas com os familiares.
Planejamento	Coletivo e centrado nas demandas;
	Com base nas necessidades dos estudantes;
	Considerando as heterogeneidades e diversidades (público, idades, momentos de aprendizagens);
	Com diferenciais expressos nas formas de preparar as aulas;
	Partindo de princípios que envolvem o trabalho coletivo: escuta, diálogo e flexibilidade.
	Que se presentificam a partir de referenciais de base

Fonte: SANT'ANNA; STRAMARE; NARVAZ (2018).

Esses sentidos, em sua totalidade, desvelam as especificidades do processo formativo mobilizados pela experiência de estágio docente na Educação de Jovens e

Adultos. Mediante processo reflexivo e crítico sobre a prática, as estagiárias puderam perceber as suas aprendizagens e os planejamentos obtidos e desenvolvidos, que ocorreram em circunstâncias específicas e foram muito significativos.

Importante salientar, também, que os sentidos desse estágio curricular, sintetizados no quadro acima, mobilizam aspectos, princípios, características e desafios vividos nas relações das estagiárias, diante das especificidades desse campo do conhecimento, em que se constitui a EJA.

Reflexões finais

Realizar esse exercício de análise foi de suma importância por possibilitar um certo distanciamento de práticas em disciplinas, orientação e supervisão coordenadas por nós e colegas e perceber, do ponto de vista investigativo, aspectos positivos, mas também, faltas na perspectiva do formador de professores de EJA. Dentre estas, levantamos questões referentes à ausência de referenciais, por parte das acadêmicas, no âmbito da alfabetização, perspectivas dos múltiplos letramentos, da interdisciplinaridade, sobre o ensino de ciências sociais e da natureza, entre outros, que tiveram abordagens em diferentes componentes curriculares.

Diante desta realidade cambiável, constituída de incertezas, esta análise nos permite perceber como as estudantes significam os estudos realizados e as aprendizagens efetivadas sobre a EJA, ao longo do curso. Os sentidos evidenciados pelas acadêmicas aproximam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, à docência na modalidade, em suas múltiplas dimensões, envolvendo: o que as acadêmicas tiveram que estudar; como este estudo se materializou no planejamento, mobilizando princípios históricos da EJA, como o trabalho coletivo, a escuta, o diálogo, o planejamento com base nas demandas, “em comunhão”.

Nesta perspectiva, pudemos perceber que aprendizagens obtidas pelas acadêmicas se tornaram perceptíveis, por conta de um processo reflexivo desencadeado, também por esta pesquisa, o que também se constitui em importante contribuição desta investigação. Além disso, têm destaques nos dizeres das acadêmicas, os desafios por elas enfrentados e, também, os sentidos dos impactos positivos desta experiência de docência na EJA.

Referências

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise; SANT’ ANNA, Sita Mara. **Mapa da EJA no RS:** estudos sobre a demanda em potencial pela Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niepeeja>. Acesso em 10 de julho de 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1998.

CANDAUI, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAUI, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CUNHA, Aline, COMERLATO, Denise e ALVES, Evandro. Os desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos. In: SANT'ANNA, Sita Mara; FORELL, Leandro (Orgs.). **Olhares múltiplos e contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: UERGS, 2014. p. 13-32.

DRESCH, Nelton Luiz. **Ações de ATER como EJA: impactos e Indicadores Territoriais de avaliação para a sustentabilidade de famílias de agricultores e formação extensionista**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FLORES, Élio Chaves. Com a devida permissão: cultura jurídica, tradição escolar e ações afirmativas em processo. **Verba Juris**. ano 5, n. 5, jan./dez. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLO, Sílvio. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP & A, 2013, p. 203-218.

HARA, R. **A Educação de Jovens e Adultos: ainda um desafio**. 3ª ed. São Paulo: CEDI, 1992.

KAUFFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, **O brincar e suas teorias**. São Paulo, Ed. WMF, 1998.

KNIJNIK, Gelsa. Alfabetização de Jovens e Adultos: educação matemática. **Caderno de Educação**, São Paulo, MST, n. 5, 1994.

LUCENA, Maria Socorro; COSTA, Elisângela. A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e Educação de Jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Mirian. **O PNE e os desafios da Educação de Jovens e adultos na próxima década**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/files/texto1margaridamirian.pdf>. 2017. Acesso em: 10 jul. 2020.

MINAYO, Maria. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de Professores: unidade entre a teoria e a prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.93, agosto de 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839/845>. Acesso em: 14 mai. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SANT'ANNA; Sita Mara Lopes; MELLO; Ananda Heloisa de; STRAMARE, Odilon A. Reflexões sobre a formação inicial de docentes em educação de jovens e adultos. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 3, p. 230-244, ago./dez.2017.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, v. 27 (2), p. 303-322, Agos. 2011.

VIEIRA, Elaine & VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Planejamento e avaliação educacional: uma análise menos convencional. In: DALLA ZEN, M. I; XAVIER, M. L (Org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2011.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

Recebido em: 21-10-2018
Aceito em: 15-07-2020
Publicado em: 05-08-2020